



**Globalização e políticas de accountability:
um estudo exploratório no contexto da
Avaliação Externa das Escolas**

Ila Beatriz da Silva Maia

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ila Beatriz da Silva Maia

**Globalização e políticas de accountability:
um estudo exploratório no contexto da
Avaliação Externa das Escolas**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular
e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor José Augusto Pacheco

Outubro/2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor José Augusto Pacheco pela orientação e pelas contribuições ao longo deste trabalho. Agradeço pela confiança depositada que se tornou um encorajamento para permanecer na caminhada académica.

Aos docentes da Universidade do Minho que contribuíram excepcionalmente nesta formação e a todos os docentes que me ajudaram a trilhar o percurso até aqui.

Aos docentes e diretor que tornaram esse trabalho possível e suscitaram novos questionamentos.

Aos meus pais e à Larissa pelo apoio e incentivo. Ao Gustavo pela cumplicidade e paciência. Aos meus familiares e amigos, de perto e de longe, pelas palavras de carinho e esperança.



**REPÚBLICA
PORTUGUESA**

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEE - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Globalização e políticas de *accountability*: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas

Resumo

O estudo de investigação “Globalização e políticas de *accountability*: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas”, com vista à obtenção do grau de mestre em ciências da educação, área de especialização em desenvolvimento curricular e avaliação, da Universidade do Minho, está integrado no projeto *Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas do ensino não superior*, em Portugal, aprovado e financiado pela FCT (PTDC/CED-EDG/30410/2017), envolvendo quatro universidades públicas portuguesas, com coordenação da Universidade do Minho. Do quadro teórico-conceptual são problematizadas, a partir de perspetivas interdisciplinares, quer as relações entre políticas transnacionais e nacionais, decorrentes da globalização e de uma cultura de *accountability*, com ênfase nos processos de Avaliação Externa das Escolas e seus efeitos no envolvimento/alheamento dos professores e nas práticas de inovação curricular.

As questões de investigação têm por base estas duas interrogações: De que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de Avaliação Externa das Escolas? Quais são as perspetivas dos professores em relação aos efeitos que a Avaliação Externa das Escolas pode causar nas práticas de inovação curricular?

Destas questões resultam os seguintes objetivos: i) Realizar um estudo empírico sobre a Avaliação Externa das Escolas no âmbito do modelo do Ministério da Educação (3º ciclo) em Portugal; ii) Investigar as perceções dos professores em relação à Avaliação Externa das Escolas; iii) Analisar o envolvimento/alheamento que os professores têm em relação à Avaliação Externa das Escolas; iv) Analisar as mudanças que a Avaliação Externa das Escolas pode gerar nas práticas de inovação curricular dos professores.

A partir de uma metodologia de natureza qualitativa, e tendo como ponto de partida o estudo teórico-conceptual, fundamentado numa análise bibliográfica diversa, são realizados dois estudos empíricos: um estudo qualitativo, baseado na análise documental, tendo como *corpus* de análise documentos dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas, em Portugal; um estudo qualitativo, baseado no inquérito por entrevista a quatro professores e a um diretor de agrupamentos de escolas, da região norte de Portugal, para o levantamento de questões sobre os efeitos da Avaliação Externa das Escolas no envolvimento/alheamento dos professores e nas práticas de inovação curricular.

Os resultados, em síntese, indicam que o 3º ciclo apresenta mudanças significativas, incluindo a Autoavaliação como domínio autónomo, o que permite práticas de autoquestionamento interno das escolas, não sobrevalorização do domínio Resultados, a valorização das práticas de inovação curricular. Os dados dos entrevistados deste estudo indicam que os sujeitos mais envolvidos no processo de avaliação externa são os professores que pertencem à equipa de autoavaliação da escola, sendo um envolvimento momentâneo, coincidente com o tempo de realização da avaliação externa. Além disso, os entrevistados dizem que a avaliação externa não provoca mudanças ao nível do currículo e da sala de aula, bem como no que diz respeito às práticas de inovação curricular.

Palavras-chave: *Accountability*, Avaliação Externa das Escolas, Globalização, Inovação Curricular

Globalization and accountability policies: an exploratory study in the context of External Evaluation of School

Abstract

This research study “Globalization and Accountability Policies: an Exploratory Study in the Context of External Evaluation of School”, with a view to obtaining a master's degree in educational sciences, area of specialization on curriculum development and evaluation, at the University of Minho, is part of the project Mechanisms of school and inspectorate change. A study on the 3rd cycle of external evaluation of nonhigher education schools, in Portugal (MAEE), in Portugal, approved and funded by the FCT (PTDC/CED-EDG/30410/2017), involving four Portuguese public universities, coordinated by the University of Minho. In the context of the theoretical-conceptual framework are problematized, from interdisciplinary perspectives, issues, as well as the relations between transnational and national policies globalization and a culture of accountability, with an emphasis in the processes of the external evaluation of schools and its effects on the involvement/distancing of the teachers in the curriculum innovation practices.

Research questions are based on these two questions: How are teachers involved/distanced in the external evaluation of school? What are teachers' perspectives on the effects that external evaluation of school can have on the curriculum innovation practices?

These questions results in the following objectives: i) Carry out an empirical study on external evaluation of school within the model of the Ministry of Education (3rd cycle) in Portugal; ii) Investigate teachers' perceptions of external evaluation of school; iii) Analyze the involvement/distancing that teachers have in relation to external evaluation of school; iv) To analyze the changes that external evaluation of school can generate in teachers' curriculum innovation practices.

Based on a qualitative methodology, and having as its starting point the theoretical-conceptual study, based on a diverse bibliographical analysis, two empirical studies are carried out: a qualitative study, based on document analysis, having as *corpus* of analysis documents from the three cycles of External Evaluation of Schools, in Portugal; a qualitative study, based on a survey by interview with four teachers and a director of school from the northern region of Portugal, to raise questions about the effects of External School Evaluation on teacher involvement/distancing and practices of curriculum innovation.

The results, in summary, indicate that the 3rd cycle presents significant changes, including self-evaluation as an autonomous domain, which allows practices of internal self-questioning of schools, not overvaluation of the Results domain, the appreciation of curriculum innovation practices. The interviewees' data from this study indicate that the subjects most involved in the external evaluation process are the teachers who belong to the school's self-evaluation team, being a momentary involvement, coincident with the time of the external evaluation. In addition, respondents say that external evaluation does not cause curriculum and classroom changes, as well in the curriculum innovation practices.

Keywords: Accountabilty, Curriculum Innovation, External Evaluation of Schools, Globalization

ÍNDICE

Lista de Siglas	viii
Lista de Quadros e Tabelas	viii
Introdução	9
Problemática de investigação	11
Metodologia	20
Organização do trabalho	28
Capítulo I – Da globalização e políticas de <i>accountability</i> à <i>accountability</i> escolar	30
1.1. Globalização e Políticas Transnacionais e Nacionais	31
1.2. Políticas de <i>accountability</i>	39
1.3. <i>Accountability</i> escolar	48
Capítulo II – A Avaliação Externa das Escolas e as práticas de inovação curricular	53
2.1. Avaliação institucional – Brasil	53
2.2. Avaliação institucional – Portugal	59
2.2.1. Os dois primeiros ciclos da AEE	61
2.2.2. O 3º ciclo da AEE	76
2.3. As práticas de inovação curricular no contexto da AEE	84
Capítulo III – As perspetivas dos professores no contexto da Avaliação Externa das Escolas	90
3.1. A <i>accountability</i> escolar e as perspetivas dos entrevistados	91
3.2. O envolvimento/alheamento dos professores perante a AEE	100
3.3. O impacto da AEE nas práticas de inovação curricular	118
Considerações finais	126
Referências	133
Apêndices	142
Apêndice 1. Guião de entrevista	143
Apêndice 2. Transcrição de entrevista (Professor 3)	144

Lista de Siglas

AEE - Avaliação Externa das Escolas

AIP - Avaliação Institucional Participativa

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UE - União Europeia

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Projetos e Programas de Avaliação, página

Tabela 1 - Resultados do primeiro e segundo ciclos da AEE por domínios, página

INTRODUÇÃO

Se os discursos da globalização têm impacto nas políticas educativas e na organização escolar ao nível mundial, como afirmam Lingard, Sellar e Baroutsis (2015), a segunda metade do século XX é marcada por intensas mudanças na economia, cultura e sociedade (Rizvi & Lingard, 2013; Lipovetsky & Serroy, 2010). A globalização, revestida pelo neoliberalismo no campo económico, defende uma corrente de homogeneização dos resultados numéricos, legitimando a *accountability*, baseada na prestação de contas e responsabilização, e o predomínio de conceitos como eficiência, eficácia e qualidade. Desse modo, e progressivamente, as políticas sociais e educacionais são legitimadas pela competitividade económica, a partir do desenvolvimento de competências que são impostas pelos moldes económicos da modernidade (Ball, 2004).

Com efeito, os sistemas educativos são alterados de modo a responder aos desafios colocados pelo desenvolvimento socioeconómico global, mediante a adoção de políticas de *accountability*, ou seja, de uma cultura de avaliação centrada na prestação de contas e responsabilização, com reflexos nos sistemas educativos de cada país (Winter, 2017). Tais reflexos são bastante evidentes na Avaliação Externa das Escolas (AEE) e nas aprendizagens em larga escala, de que o teste Pisa (Programme for International Student Assessment) é um bom indicador de análise, sob a égide de organismos transnacionais, caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Charlot, 2013).

A tendência curricular centrada em resultados relaciona-se, diretamente, com a importância atribuída ao PISA, estabelecendo uma competição entre países, através da comparação de resultados, dando mais valor a esses resultados do que ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma cultura de avaliação normativa (Pacheco & Marques, 2015a).

Nesse sentido, pensar e investigar as questões da avaliação constitui-se como uma forte tendência no campo das Ciências da Educação. Os estudos em torno da prática de avaliação externa têm sido multiplicados já que este processo tem sido associado à regulação e padronização dos resultados escolares. Por isso, “a avaliação externa destaca-se como um mecanismo de prestação de contas e tem por objetivo servir de diagnóstico ou de seleção para amplas amostras de sujeitos” (Felício & Silva, 2017, p.129), reconhecendo-se que é fundamental investigar que impacto e efeitos esta avaliação, de natureza organizacional, curricular e pedagógica, tem nas escolas e seus atores (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014). Assim,

“A escola necessita de ser repensada pelos efeitos da globalização, enquanto expressão de políticas e culturas de convergência e padronização da realidade social, no modo como os sistemas oficiais tendem a burocratizar os professores e a converter os alunos em consumidores de aprendizagens apressadas, com vista à otimização dos resultados medidos por referenciais de produtividade, largamente influenciados pela racionalidade económica. A globalização interseta, assim, as políticas de educação na forma de políticas viajantes, definindo processos e práticas de avaliação que conduzem à valorização do controlo externo, tanto pelas formas de avaliação das aprendizagens, quanto pelo modelo de avaliação externa de escolas.” (Pacheco & Marques, 2015a, p.49).

A motivação para a realização desta pesquisa decorre da participação no projeto de investigação *Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas do ensino não superior, em Portugal* (MAEE), aprovado e financiado pela FCT, que tem como um dos objetivos explorar “os mecanismos de mudança decorrentes da sua implementação, que se traduzem em impactos relacionados com as dimensões curricular, pedagógica e organizacional das escolas” (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

Após uma extensa revisão bibliográfica, é possível verificar que os dois ciclos de AEE, em Portugal, causaram impacto e provocaram efeitos a nível organizacional, sobretudo em relação às lideranças escolares. Quando questionados, os professores revelaram ter assumido uma atitude de alheamento face ao processo de AEE (Sousa & Pacheco, 2018a; Sousa, Costa, Rodrigues, Lamela, Queirós, Seabra & Morgado 2016). Alguns estudos empíricos realizados (Sousa et al, 2016) apontam que os professores, que não estão envolvidos diretamente nesse processo, manifestam determinado alheamento à forma como se realiza a avaliação externa, assim como o impacto que pode causar nas suas práticas.

Por conseguinte, a investigação baseia-se num quadro teórico-conceitual, a partir de uma metodologia comparada que inclui: por um lado, a análise das políticas de partilha de conhecimento, as políticas de cultura mundial e as políticas funcionais num contexto configuracional. Estuda-se, assim, a conexão entre globalização, políticas de *accountability* e seus efeitos na AEE, com destaque para as mudanças ao nível da inovação curricular e do envolvimento dos professores, enquanto atores locais numa dada estrutura e atores globais num processo mais amplo de políticas educativas. Metodologicamente, a pesquisa empírica envolve duas técnicas de recolha de dados, nomeadamente análise documental e inquérito por entrevista. Na análise de dados é usada a técnica de análise de conteúdo.

Em síntese, esta dissertação é realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, da Universidade do Minho. A partir do quadro teórico-conceitual, assim como do levantamento de estudos empíricos sobre a AEE em Portugal, situa-se a problemática deste trabalho. Os dois ciclos de AEE em Portugal focaram a atenção mais nos aspetos organizacionais da escola, a priorizar o papel das lideranças. No entanto, o papel do professor é central para legitimar, ou não, políticas de avaliação externa. Assim, o estado da arte, elaborado nesta

investigação, tem o intuito de afirmar as inclinações para a pesquisa e da sua análise resultam as questões de investigação e os objetivos.

Problemática de investigação

Assim, a problemática da investigação é delineada a fim de contextualizar a pesquisa, bem como indicar quais são as questões norteadoras do estudo e os respetivos objetivos, sendo mencionadas, de seguida, o estado da arte, as questões de investigação e os objetivos.

Estado da arte

A tendência para a realização de estudos no âmbito da AEE tem sido consolidada no campo das Ciências da Educação e dos Estudos Curriculares, sobretudo a partir das últimas duas décadas. As pesquisas que evocam a globalização para refletir e analisar as políticas educativas também constituem uma importante dimensão de estudo. No contexto internacional (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015; OECD, 2012), e mais especificamente no contexto português (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014; Afonso, 2009; 2011; 2012; Alves, 2004) verifica-se uma crescente regularidade em investigações em relação ao contexto escolar, que direcionam o foco para questões como a prestação de contas – *accountability* –, avaliação interna e externa, avaliação do desempenho docente, dentre outros campos de análise que se afastam, por exemplo, do tradicional enfoque em relação à formação de professores ou à análise das políticas educativas (Silvestre, Fialho & Saragoça, 2014).

Em consequência, surgem inúmeros estudos teóricos e empíricos sobre os ciclos da AEE em Portugal. Segundo Sousa et al (2016), diversas pesquisas recentes têm na sua base teórico-conceitual alguns conceitos e temáticas recorrentes: *accountability*, avaliação, avaliação externa de escolas, liderança, currículo, identidade e desenvolvimento profissional, inovação curricular. Assim, são apresentados trabalhos fundamentais para localizar o contexto desta investigação e, consequentemente, legitimar a escolha do tema que é o objeto de pesquisa nesta dissertação.

Na tese de doutoramento, “A influência da OCDE as políticas públicas de educação em Portugal”, Lemos (2014, p.1) baseia-se na onda de globalização do final do século XX para refletir sobre as novas formas de pensar as políticas públicas e a influência das organizações internacionais na consolidação dessas políticas. O objetivo central do investigador consiste em “analisar o modo como a OCDE influenciou, ao longo do tempo, essas políticas [públicas de educação] em Portugal, quer do ponto de

vista das ideias e do conteúdo quer do ponto de vista dos processos da sua construção e implementação”.

As perguntas de investigação que nortearam o estudo são as seguintes: “1- Quando e como ocorreu a ação da OCDE no âmbito das políticas de educação em Portugal? 2- Quais os mecanismos e instrumentos utilizados nessa ação? 3- Quais os efeitos dessa ação nas políticas públicas de educação em Portugal?” (*Ibid.*, p.7). A natureza metodológica do estudo é mista, na recolha (basicamente análise documental) e análise de dados (análise de conteúdo). A conclusão do estudo consiste no facto de que a OCDE influenciou fortemente as políticas públicas que construíram o sistema educativo português nos últimos 50 anos, “designadamente na mudança para uma escola mais democratizada e equitativa, na definição e consolidação de um sistema educativo mais estruturado e universal e na convergência de políticas para a melhoria dos resultados educativos” (*Ibid.*, p.244).

Na tese de doutoramento, “Um mandato globalmente estruturado para a educação e o currículo: processos, finalidades e conteúdos”, Vieira (2013, p. 3) recorre aos desafios provocados pelos processos de globalização para investigar a formulação das políticas educativas e curriculares, já que “são colocadas no âmago da criação e transmissão do conhecimento, assegurando a operacionalidade do triângulo do conhecimento (educação, investigação e inovação)”. A investigação é desdobrada, a fim de dar conta de três vetores fundamentais para a formulação dessas políticas, os campos político, económico e social. O objetivo principal consiste em “analisar as relações entre os processos da globalização e as mudanças na educação e currículo através da intervenção de forças supranacionais” (*Ibid.*, p.20). Por isso, as questões que orientam o estudo são:

“Em que medida os processos, finalidades e conteúdos associados aos Programas Educação e Formação 2010 & 2020, se inserem num mandato globalmente estruturado para a educação e o currículo? Quais os processos envolvidos que conformam esse mandato? Quais as finalidades desse mandato? Quais os conteúdos das políticas educativas e curriculares enformadas por esse mandato? Em que processos se reconhece a existência de uma europeização do currículo nos diversos níveis de educação e formação? De que modo as políticas educativas e curriculares decorrentes dos Programas Educação e Formação 2010 & 2020 potenciam as desigualdades sociais e escolares?” (*Ibid.*, p.19).

A natureza metodológica do estudo é qualitativa, devido à linha de investigação analítica e teórica, além do carácter do objeto de estudo – textos políticos de origem institucional europeia e nacional –, e a técnica de análise de dados é a análise de conteúdo. Em termos de resultados, a investigadora conclui que “(...) as disposições europeias no âmbito das políticas educativas e curriculares procuram adaptar os sistemas de educação e formação a um modelo económico capitalista e a um paradigma de crescimento assente no ideário neoliberal (...)” (*Ibid.*, p.576).

Na tese de doutoramento, intitulada “A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola”, Correia (2016, p. 8), analisa os efeitos da AEE nas dinâmicas

de avaliação e, também, nos planos de ação para a melhoria da escola. O objetivo geral consiste em “analisar as mudanças e implicações, operadas nas dinâmicas e práticas de autoavaliação da escola, decorrentes do processo de avaliação externa desenvolvido pela IGEC, a partir de 2006”, tendo a seguinte pergunta de partida: “De que modo o modelo de avaliação externa, desenvolvido pela IGEC, desde o ano de 2006, contribui para o desenvolvimento de dinâmicas e práticas de autoavaliação nas escolas que sustentem a elaboração de planos de melhoria, e possibilitem a melhoria da escola?” (*Ibid.*, p.8).

A natureza metodológica do estudo é predominantemente de natureza qualitativa, através de um estudo de caso múltiplo realizado em três agrupamentos de escolas e duas escolas secundárias. As técnicas de recolha de dados incluem observação não participante, grupo focal, entrevistas semiestruturadas, análise documental e, inquérito por questionário, a fim de complementar os dados qualitativos. O estudo revela que, em respostas às prescrições externas para avaliação e melhoria das escolas, as organizações educativas recorrem a estratégias e táticas plurais que se traduzem em processos de adaptação e “que variam consoante as tensões existentes entre o contexto institucional e o ambiente competitivo onde as escolas estão inseridas” (*Ibid.*, p.194).

Castro (2012), na tese de doutoramento, “Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem”, tem como finalidade verificar o impacto dos procedimentos de avaliação de escolas referente à melhoria da qualidade do serviço educativo. Consequentemente, foram traçadas as seguintes questões de investigação: “Qual o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria das escolas? Qual o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria das escolas? Que relação existe entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar? Quais os constrangimentos e as oportunidades dos modelos de autoavaliação?” (*Ibid.*, p.16).

Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa através da realização de um estudo de caso múltiplo em três escolas próximas, porém com características organizacionais diversas. A autora analisou determinados documentos (Relatórios de Avaliação Externa, Projeto Educativo de Escola, Atas do Conselho Pedagógico), registou observações diretas e entrevistou dez atores em cada escola, concluindo que a perceção dos impactos da avaliação externa e interna são pouco significativos na vida das escolas e que o esforço empreendido nos procedimentos de avaliação institucional escolar resulta no cumprimento de um ritual legitimador e de gerenciamento da imagem pública das escolas, quando a melhoria efetiva é jogada para segundo plano.

Na tese de doutoramento, intitulada “Avaliação, expertise e processos de decisão política: o programa ‘Avaliação Externa das Escolas’ em Portugal (2006-2011)”, Coelho (2015) analisa a relação entre conhecimento e política, através da análise da AEE como uma medida política, cujo objetivo foi

compreender as características dos processos de tomada de decisão e os elementos preponderantes na mesma, pensando, especialmente, nos atores e tipos de informação privilegiados.

Como principais técnicas de recolha de dados, a investigadora segue a análise documental – documentos que foram produzidos pelos grupos responsáveis pela criação, implementação e avaliação do programa – e o inquérito por entrevista – realizadas a nove respondentes, incluindo peritos e “atores-chave”. Sobre os resultados, Coelho (2015, p.237) reconhece a “a dificuldade subjacente à nossa intenção inicial de perceber ‘o elemento preponderante’ na influência das tomadas de decisão”, porque existem inúmeros aspetos que interferem nos processos de tomada de decisão política, por exemplo, as relações de poder, as vontades políticas, as formas de comunicação, dentre outros.

No estudo “Avaliação externa e seus efeitos: A perspetiva dos atores escolares” Sousa et al (2016, p.232) apresentam os resultados de dois estudos de caso realizados num Agrupamento de escolas e numa escola secundária, a fim de “investigar o grau de apropriação pelas escolas e comunidade educativa do referencial de avaliação externa, ao nível das mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas”. É importante ressaltar que a AEE determina normas semelhantes com a finalidade de homogeneizar os procedimentos organizacionais, no entanto, a maneira como os atores escolares lidam com o processo de avaliação externa depende, grande parte, do contexto em que estão inseridos.

A metodologia inclui inquéritos por entrevista a atores escolares – neste caso, Diretor, Coordenador de equipa de autoavaliação e Coordenadores de estruturas de gestão intermédia –, além de um inquérito por questionário aplicado a docentes. O estudo demonstra que os professores percebem que o modelo de AEE tem sido realizado através de uma perspetiva burocrática não contribuindo de maneira eficaz para “a mudança e melhoria das práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas” (*Ibid.*, p.261), sendo, também, assinalados os efeitos positivos da AEE, por exemplo, a construção de práticas de colaboração com a comunidade e a valorização da autoavaliação como prática das escolas.

Todavia, a investigação demonstra que os dois estudos de caso têm singularidades que determinam a perceção da AEE por parte dos atores escolares envolvidos neste processo. O papel das lideranças é um dos fatores principais que determinam a relação da escola com os procedimentos da AEE, embora reconheçam que a AEE somente seja válida para que as escolas consigam ultrapassar e melhorar os pontos fracos, além de consolidar o que foi considerado como pontos fortes. Os autores ressaltam, ainda, que os dois estudos de caso permitiram compreender que a AEE “promove e incentiva uma cultura de avaliação centrada nos resultados académicos, estando esta associada à melhoria da qualidade da escola” (*Ibid.*, p.262). Por fim, chamam a atenção para o envolvimento dos professores na AEE – questão central desta investigação – já que se verifica que os docentes que não estão envolvidos

no processo apresentam um determinado alheamento em relação à AEE e efeitos nas suas práticas docentes.

Ainda quanto a estudos realizados sobre a AEE, em Portugal, Sousa e Pacheco (2018b, p.237) são os autores de uma pesquisa, realizada no contexto do Observatório de Autoavaliação de Escolas, que teve como objetivo “compreender tendências nas percepções dos docentes sobre os efeitos da AEE na realidade portuguesa”. Partindo de uma metodologia de natureza quantitativa, com uma amostra de docentes de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, localizadas no Norte de Portugal, os resultados apresentados indicam duas tendências:

“(…) a percepção dos docentes relativamente à influência da AEE na dinamização dos órgãos intermédios de gestão, na articulação curricular, nos mecanismos de qualidade que promovem a educação, na discussão sobre a organização interna da escola, na orientação para os resultados de aprendizagem dos alunos, na Avaliação Externa de Aprendizagens, no desenvolvimento profissional dos docentes e na promoção da imagem social da escola; e a indefinição da percepção dos docentes relativamente à melhoria dos apoios pedagógicos e à contribuição para a diferenciação curricular, como efeito da AEE.” (*Ibid.*, pp. 237-238).

Os resultados demonstraram, ainda, que a AEE possui extrema relevância na “reestruturação das práticas curriculares dos docentes em Portugal” (*Ibid.*, p.252), indicando ainda que pode ser responsável por uma recontextualização do conceito de currículo, já que os docentes investigados reconhecem esse facto quando inquiridos sobre questões relativas à articulação curricular e à avaliação das aprendizagens. Em contrapartida, os docentes revelam que “não concorda[m] com o facto de a AEE contribuir para o desenvolvimento profissional docente, para a implementação da diferenciação pedagógica, ou que os apoios pedagógicos aos alunos melhoraram em função da AEE” (*Ibid.*, p.252).

Os autores afirmam que “existe uma tensão entre a AEE e as práticas curriculares dos docentes em Portugal” (*Ibid.*, p.252), defendendo que é preciso que se leve em consideração os atores educativos e as condições da escola para que, efetivamente, se concretize uma mudança escolar, já que a AEE produz “um efeito visível na recontextualização do currículo” (*Ibid.*, p.253). Sendo assim, concluem que o segundo ciclo da AEE não alcançou os objetivos desejados, porque uma parcela representativa dos docentes inquiridos mostra-se indiferente à “melhoria dos apoios pedagógicos e à contribuição da AEE para a diferenciação curricular” (*Ibid.*, p.253).

No estudo “Efeitos da avaliação externa das escolas: Uma análise centrada nas lideranças”, Fernandes, Leite e Mouraz (2016, p.158) apresentam os resultados de uma investigação que teve por objetivo “analisar efeitos da avaliação externa das escolas na sua relação com as lideranças de topo”. As autoras identificam dois estudos de caso em Agrupamentos escolares, um Agrupamento no qual as classificações da AEE desceram do 2º ciclo em relação ao 1º ciclo e o outro Agrupamento em que as classificações do 2º ciclo da AEE subiram relativamente ao 1º ciclo.

A metodologia utilizada consiste na análise documental, mais precisamente dos “Relatórios de AEE do primeiro e segundo ciclos de avaliação e dos projetos educativos (PE) dos agrupamentos” (*Ibid.*, p.163), além de inquérito por entrevista aos Diretores dos Agrupamentos em estudo, tendo as seguintes questões de investigação: “Os líderes dão atenção à AEE? Que posicionamentos assumem os líderes face ao modelo de AEE? Que efeitos tem a AEE na atuação dos líderes?” (*Ibid.*, p.159).

Os resultados revelam que ambos os líderes se preocupam com a AEE, se preparam para a AEE organizando as informações que serão solicitadas durante o processo, assim como instruem os participantes para poderem melhorar as classificações nos diversos domínios explorados pela AEE. Dos dados apresentados verifica-se que tal atitude pode produzir o efeito contrário, isto é, transmitir uma imagem da escola que se distancia da realidade.

Em relação ao modelo da AEE, os Diretores concordam com a valorização do processo e o investimento que se segue na melhoria dos resultados dos alunos. Divergindo, no entanto, na relação “entre a classificação atribuída ao domínio dos Resultados e os outros domínios e à valorização das práticas de autoavaliação” (*Ibid.*, p.183). Sobre os efeitos da AEE na atuação dos líderes, a análise reflete uma atuação, dos dois Diretores, orientada para a melhoria dos resultados dos alunos, assim como para as classificações nos variados domínios no 3º ciclo da AEE. Deste modo, Fernandes, Leite e Mouraz (2016, p.184) concluem que, nestes dois estudos de caso, a AEE gerou efeitos positivos na “melhoria da oferta educativa e nos resultados dos alunos”.

Na pesquisa “Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: Estudo de caso”, realizada por Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra e Barreira (2016, p.212) é apresentado um estudo de caso, que “tem por objetivo dar conta de escolas que se salientaram na sua evolução entre o primeiro e o segundo ciclos avaliativos no âmbito da avaliação externa de escolas (AEE)”. Consistiu na realização de um estudo numa escola que demonstrou evolução notável entre os resultados do 1º para o 2º ciclo da AEE.

A metodologia utilizada é de natureza quantitativa e qualitativa. Através da análise documental, inquérito por entrevista – ao diretor e coordenador da equipa de autoavaliação – e inquérito por questionário, aplicado aos docentes, foi formulada esta questão de investigação: “Quais as mudanças que levaram o Agrupamento de Escolas Central a uma melhoria assinalável nas classificações obtidas nos domínios da avaliação externa entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo?” (*Ibid.*, p.215).

Os resultados evidenciam que a subida nas classificações da AEE aconteceu juntamente com a mudança de liderança. Por isso, “pode-se registar desde logo a perceção da melhoria na divulgação dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa e da sua repercussão nos processos de tomada de

decisão e planos de melhoria do Agrupamento, bem como o impacto da avaliação externa” (*Ibid.*, p.228). Os autores confirmam que a mudança de liderança e o processo de AEE foram encarados de maneira positiva pelos atores envolvidos no Agrupamento. Desse modo, a evolução positiva do desempenho do Agrupamento mostra-se como uma consequência destes processos.

No capítulo “Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: A perspetiva das lideranças a partir de um estudo de caso” Paulos, Valadas e Gonçalves (2016, p. 190) apresentam um estudo de caso referente aos impactos da AEE. Os autores objetivam conhecer as perspetivas dos diferentes atores que figuram neste processo dentro do Agrupamento em estudo, bem como compreender quais são os impactos e efeitos da avaliação externa “na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos”.

A metodologia deste estudo baseia-se na análise documental e no inquérito por entrevista – ao Diretor de Agrupamento, Coordenador de equipa de autoavaliação e às Coordenadoras de estruturas de gestão intermédia – além de inquérito por questionário direcionado a docentes. Vale ressaltar que a escolha do Agrupamento pelos pesquisadores é motivada pelo facto de este ter melhorado as classificações do 2º ciclo de AEE em relação ao 1º e, também, por ter mantido a mesma composição de liderança nos dois ciclos de avaliação externa.

Sobre os resultados deste estudo, os autores destacam que “a autoavaliação parece começar a funcionar como um projeto formativo emergente que permite, [...], fortalecer a identidade profissional e promover o princípio da legitimidade educativa” (*Ibid.*, p.209). No entanto, chamam a atenção para o facto de que os avaliados não têm tempo para o processo de avaliação externa, principalmente os professores. Por isso, “acresce o facto de nem todos participarem na condução dos processos, o que dificulta a construção de projetos emergentes e contextualizados de intervenção” (*Ibid.*, p.209). Dessa forma, a AEE ainda é vista, neste Agrupamento, como um mecanismo de controlo institucional, sem proporcionar uma cultura de avaliação de cooperação. Finalmente, “é necessário permitir que os professores gostem de ser professores para que deixem de ser vistos como culpados, ainda que sem culpa formada” (*Ibid.*, p.210).

Ainda sobre os estudos empíricos que orientam a proposta desta pesquisa, Hult e Edström (2016) apresentam uma investigação intitulada “Teacher ambivalence towards evaluation: promoting and ruining teacher professionalism”. Neste artigo, com dados empíricos, as autoras exploram o modo como os professores vivenciam a avaliação na escola e, conseqüentemente, como esse processo afeta o seu trabalho e o seu profissionalismo, isto é, propõem-se investigar a articulação entre profissionalismo e responsabilidade docente, por um lado, e entre avaliação e *accountability*, por outro.

Deste modo, as questões que orientam este estudo são as seguintes: “Como a responsabilidade e o profissionalismo dos professores são descritos em relação à avaliação? Quais são as consequências da *accountability* e avaliações externas para a prática dos professores?” (*Ibid.*, p.306). A metodologia deste estudo consiste na aplicação de um inquérito por entrevista a 43 professores e, posteriormente, estes dados foram complementados através de um inquérito por questionário abrangendo um número maior de professores. É realçado que os professores foram divididos em grupos que tinham mais ou menos experiência docente, tendo sido feitas entrevistas a nível de grupos focais.

Como resultados deste estudo, as autoras apresentam dados que revelam a importância conferida, pelos professores, ao processo de avaliação, principalmente porque iniciam avaliações internas, o que confere responsabilidade ao trabalho docente. Em relação às avaliações internas, os professores apresentam muitas características da lógica da responsabilidade profissional, como exemplo, a base do mandato, o julgamento situado e a lógica moral.

No entanto, para legitimar a responsabilidade profissional, os professores acabam por ignorar as avaliações externas, em contrapartida, esta responsabilidade é ameaçada pela imensa carga destas avaliações – que revelam falta de confiança no trabalho dos professores. Por isso, as consequências da avaliação externa sobre o trabalho dos professores não aparecem como positivas, porque tomam o tempo que os professores poderiam gastar para planear melhor as suas aulas, por exemplo. As autoras sustentam que a avaliação externa e a *accountability* parecem tornar os professores menos independentes e criativos, causando efeitos na profissão de professor.

Acerca das diferenças entre os professores mais e menos experientes, as autoras indicam que os professores mais experientes se mostraram mais negativos em relação ao processo de avaliação externa, enquanto que os professores mais jovens tendem a encarar esse processo como um fator inerente da profissão. Por fim, chamam a atenção para a importância da avaliação interna promovida na escola, realizada diariamente pelos professores.

Além disso, e relativamente às dissertações de mestrado que foram elaboradas no contexto da investigação acerca da AEE, Sousa, Costa, Marques e Pacheco (2016) realizaram um metaestudo a partir de um *corpus* documental referente a oito estudos empíricos. A pergunta que norteou a investigação foi a seguinte: *Que resultados são evidenciados pelos estudos empíricos sobre a AEE?*

Através da meta-análise, que se constitui como uma técnica de investigação baseada na “integração de resultados de estudos de investigação empírica” (*Ibid.*, p.67), com o propósito de realizar uma “análise comparativa e sistemática de um determinado objeto de pesquisa” (*Ibid.*, p.67), os autores

chegaram a uma série de conclusões, nomeadamente o facto de que a AEE produz mais efeitos na dimensão organizacional e é menos percecionada nas dimensões curricular e pedagógica.

Além disso, as lideranças das instituições demonstram maior receptividade à AEE, sendo que os efeitos desse processo de avaliação são sentidos diferentemente pelos diversos atores educativos. A relação entre os resultados académicos e a AEE também é referida pelos autores, porque constata-se que as práticas pedagógicas dos professores são influenciadas por uma cultura de valorização dos resultados. Por fim, os autores afirmam que a AEE está ligada diretamente ao processo de autoavaliação das escolas. Destarte, foram apresentados vários estudos empíricos que tiveram como temática principal a AEE e, também, a relação entre a globalização e as políticas educativas. Por isso, pode-se verificar que os conceitos mais pertinentes nestes estudos estão focados na avaliação, avaliação externa, políticas educativas, globalização, *accountability*, práticas curriculares e pedagógicas, lideranças, gestão, profissionalismo docente, dentre outros principais. Em todos os estudos citados foi utilizada a metodologia qualitativa e quantitativa, figurando como técnicas de recolha de dados principais o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista, com ênfase nos estudos de caso.

Os estudos sugerem que a AEE é percecionada de diferentes maneiras pelos atores escolares envolvidos nesse processo. Inúmeros fatores influenciam na forma como uma escola vivencia e lida com as classificações da AEE, por exemplo, o contexto geográfico, social e cultural, a postura das lideranças, o envolvimento dos professores no processo, entre outros, isto é, “a reação das escolas à avaliação externa, e também à Inspeção, pois é o organismo que na grande maioria dos países europeus a implementa, depende, por um lado, do tipo de escola e, por outro, do impacto que essa avaliação pode causar na escola e comunidade” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.27).

Por isso, “os dados empíricos [...] tendem a confirmar que um dos objetivos centrais [do segundo ciclo] da AEE foi conseguido, na medida em que as escolas desenvolveram procedimentos de autoavaliação, promovendo condições para a instituição de uma cultura de autoavaliação” (Pacheco, 2016, p.265). Se a avaliação externa produz efeitos no quotidiano escolar, analisar os efeitos e impacto gerados por este processo requer uma certa cautela, já que o processo de avaliação está ligado a um modelo próprio (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014). Por outro lado, alguns dos estudos empíricos revelam que o envolvimento, ou o alheamento, dos professores é algo que deve constar de uma agenda de investigação sobre a AEE.

Questões de investigação e objetivos

A partir dos estudos anteriormente citados, é possível definir a problemática da investigação. Assim, a amostra de estudo deste trabalho é constituída pelos professores que vivenciam o processo de AEE, considerando que os modelos anteriores de AEE afirmavam a responsabilização dos professores (Pacheco & Marques, 2015a). Os estudos mostraram que, frequentemente, os professores demonstram um certo alheamento relativamente à AEE, facto que pode ser apresentado por alguns indicadores específicos, por exemplo, a ausência de melhoria na remuneração, a falta de apoio para a melhoria das práticas de ensino, pouco impacto na avaliação de desempenho docente, como sustentam Pacheco, Seabra e Morgado (2014).

Concomitantemente, Hult e Edström (2016) apresentam um estudo em que demonstram a ambivalência dos professores em relação à avaliação externa. Isto é, os professores mais experientes rejeitam com mais frequência as avaliações externas, enquanto que os mais jovens encaram como mais uma característica da profissão docente. Daí surge o problema desta investigação, que está relacionado à forma como os professores percecionam o processo de AEE nas suas práticas de inovação curricular e, principalmente, como estão envolvidos, ou alheados, com a avaliação externa.

Com efeito, as questões de investigação que orientam este estudo são as seguintes

- i) De que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de AEE?*
- ii) Quais são as perspetivas dos professores em relação aos efeitos que a AEE pode causar nas práticas de inovação curricular?*

As questões de investigação conduzem à formulação destes objetivos:

- i) Realizar um estudo empírico sobre a AEE no âmbito do modelo do Ministério da Educação (3º ciclo) em Portugal;*
- ii) Investigar as perceções dos professores em relação à AEE;*
- iii) Analisar o envolvimento/alheamento que os professores têm em relação à AEE;*
- iv) Analisar as mudanças que a AEE pode gerar nas práticas de inovação curricular dos professores.*

Metodologia

Para cumprir os objetivos formulados para este trabalho de investigação, e com o propósito de responder às questões de investigação com dados empíricos, é traçado o caminho metodológico, explicitado de seguida.

Natureza da investigação

Com a problemática de investigação já definida, importa estabelecer o percurso metodológico para a realização dos estudos empíricos. A natureza empírica deste estudo consiste numa investigação de natureza qualitativa. O caminho metodológico tende a ser sistemático e objetivo para que o problema seja estudado integralmente. Dessa forma, a investigação qualitativa em educação adota diversas formas e pode ser realizada em diversos contextos, considerando que esta abordagem visa, principalmente, compreender os comportamentos através das perspetivas dos sujeitos de investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo os autores, a investigação qualitativa possui cinco características principais, que são prezadas neste estudo. Estão ligadas ao facto de que, nesse tipo de abordagem, o ambiente natural é a fonte direta de dados, por isso, o investigador assume-se como o ator principal na recolha de dados, bem como o protagonismo do processo é preponderante face aos resultados, pelo que a investigação é descritiva e a análise de dados é feita de forma indutiva e o significado assume importância central na abordagem qualitativa, visto que “os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa *perspetivas participantes*” (*Ibid.*, p.50).

Com uma multiplicidade de abordagens, a investigação qualitativa incide em olhares, a partir do interior do seu contexto natural, de fenómenos sociais que abarcam *experiências de indivíduos e grupos, interações e comunicações e documentos* de vários géneros (Flick, 2015, Amado, 2013; Bogdan & Biklen, 1994). Não se limitando à produção de conhecimento ou ideias com fins científicos, e tendo por objetivo, de igual modo, encontrar soluções para problemas práticos, a investigação qualitativa é de natureza interpretativa, ainda que quando utilizada, numa avaliação, tenha de emitir juízos de valor, tendo que o investigador abandonar a sua neutralidade, que não é o caso desta investigação. Considerando que, no caso de entrevistas, por exemplo, “ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não o avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído. (...) recordando que o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspetivas e não uma lição aos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.137-138).

Respondentes e corpus documental

Considerando a natureza qualitativa deste estudo de investigação e as técnicas de recolha de dados escolhidas, a amostra, ou um *corpus* de exemplos empíricos (pessoas, grupos e documentos), é constituída por dois professores de uma escola (Escola A), bem como por dois professores e um diretor

de uma outra escola (Escola B), que já foi integrada na avaliação do 3º ciclo, realizada em 2019, além de uma série de documentos que versam sobre a AEE.

Importa ressaltar que as investigações que dão voz aos professores, colocando-os no centro da ação, seguem no sentido de criar uma contracultura em que os professores protagonizam o quotidiano escolar e o cenário educacional Goodson (2015), dado que “o objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17). Por isso,

“Enquanto o argumento para o estudo das vidas e das carreiras dos professores começa a ser cada vez mais procurado na comunidade da investigação educacional, as alterações políticas e económicas apontam no sentido inverso. A mudança nas decisões do controlo administrativo e político sobre os professores foi preponderante na década de 1980. Em termos de poder e visibilidade, o bombardeamento das novas políticas e de novos modelos de governação e administração das escolas constituem um ‘regresso às sombras’ para os professores, em face das novas orientações curriculares (nalguns países, como a Inglaterra, com um currículo nacional englobante) e da avaliação e responsabilização dos professores.” (Goodson, 2015, p.50).

Assim, legitimar a voz dos professores é um dos fatores que são importantes para o estudo de suas vidas e trabalho, já que “em primeiro lugar, um estudo desta natureza fornecerá um conjunto de conhecimentos importantes relativamente a novas preocupações das políticas e à passagem para a reestruturação e para as reformas na escolarização” (*ibid.*, p.51). Nesse sentido, esta investigação reconhece a importância dos professores no processo de AEE e procura valorizar suas perceções em função da AEE e o seu impacto nas pessoas; além disso, procedeu-se à realização de uma entrevista a um diretor de escola, a fim de tentar estudar quais são suas perspetivas sobre os professores e o trabalho docente no contexto da AEE, considerando que

“Becker relembra-nos que o campo do investigador abarca não só vozes diferenciadas, como também estratificadas. É importante recordar que os políticos e burocratas que controlam as escolas fazem parte de um sistema estratificado no qual ‘aqueles que estão no topo têm uma visão mais completa do que qualquer outro’. Também não é desejável que, ao estudar a vida dos professores, estes parâmetros do contexto sejam ignorados, na medida em afetam e condicionam constantemente a vida dos professores” (*ibid.*, p.54).

O *corpus* documental é constituído, essencialmente, por relatórios nacionais disponibilizados pela IGEC e pelo ME respeitantes aos dois primeiros ciclos de AEE, bem como por textos de orientação política ligados ao 3º ciclo de AEE, em Portugal, elaborados pelos mesmos organismos. Dessa maneira, os documentos consultados e analisados foram: Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho (IGE, 2009); Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011 (IGE, 2011); Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final do Grupo de Trabalho (ME, 2011); Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Relatório (IGEC, 2013); Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 – Relatório (IGEC, 2015); Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 – Relatório (IGEC, 2016); Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 – Relatório

(IGEC, 2018); Avaliação Externa das Escolas – Proposta de modelo para o 3º ciclo de avaliação – Relatório Final (Abrantes, 2018).

Relativamente às escolas de que fazem parte os sujeitos entrevistados, a Escola A integra um Agrupamento de Escolas, localizado na região norte de Portugal, que conta com cerca de 700 alunos e tem uma oferta educativa desde o Pré-Escolar até o 9º ano do ensino básico; os inquéritos por entrevista realizaram-se na escola sede, num momento em que a escola ainda não tinha sido avaliada pelo 3º ciclo de AEE. A escola é reconhecida pelas iniciativas de Inovação, principalmente, porque participou no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP) que fomenta a autonomia das escolas através da conceção e adoção de seus próprios projetos educativos, a fim de promover o sucesso educativo. Por isso, a comunidade escolar já está habituada aos temas que se relacionam com a inovação pedagógica e curricular.

A Escola B faz parte de um Agrupamento de Escolas, também localizado na região norte de Portugal, que é frequentado por mais de 3000 alunos, com uma oferta educativa desde a educação pré-escolar até o ensino secundário, onde foram realizados os inquéritos por entrevista, na escola sede. A escola aderiu, recentemente, ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que valoriza a autonomia das escolas, com incidência, sobretudo, nas dimensões curricular e pedagógica. Por isso, as discussões em torno de um currículo flexível começam a fazer parte do quotidiano da escola. Como a escola integrou o projeto piloto do 3º ciclo de AEE, durante a realização das entrevistas, os sujeitos deste estudo já tinham vivenciado esse processo.

Considerando que, na abordagem qualitativa, os estudos são realizados com pequenas amostras (Bogdan & Biklen, 1994), a partir da caracterização dos sujeitos entrevistados (neste caso, n=5), é possível notar semelhanças e diferenças entre os perfis profissionais. Acerca das características gerais, dois sujeitos são do sexo feminino e três sujeitos do sexo masculino, todos situados todos na faixa etária dos 40 aos 60 anos.

Relativamente às características mais voltadas para a vida profissional, a Professora 1 leciona há 19 anos as disciplinas de física e química, trabalha há dois anos na escola A e pertence à equipa de autoavaliação; o Professor 2 leciona educação física há 15 anos, está na Escola A há quatro anos, destacado em função do PIIP e, também, constitui a equipa de autoavaliação, lecionando, ambos, no 3º ciclo.

Sobre a Escola B, o Professor 3 leciona há 28 anos e pertence ao grupo das artes visuais, nessa escola, há 16 anos, é responsável pela disciplina de geometria descritiva e coordena a equipa de autoavaliação. Já a Professora 4 leciona há 27 anos, trabalha na Escola B há quatro anos e, também,

lecciona as disciplinas de geometria descritiva e desenho, sendo responsável pelas oficinas de artes, não pertencendo à equipa de autoavaliação da escola. Os dois professores lecionam no ensino secundário. Por fim, o Diretor da Escola B exerce o segundo mandato, tendo cinco anos de experiência como diretor, estando há 14 anos no exercício de cargos de direção, totalizando 20 anos de trabalho na mesma escola.

Técnicas de recolha de dados

A partir de uma metodologia de natureza qualitativa (Flick, 2015), e tendo como ponto de partida o estudo teórico-conceitual, fundamentado numa análise bibliográfica diversa e atualizada, a investigação inclui a realização de dois estudos empíricos: um estudo qualitativo, baseado na análise documental (Lee, 2003), tendo como *corpus* documental documentos tanto do Ministério da Educação, como da Inspeção, relativamente aos dois primeiros ciclos de AEE, assim como o documento mais recente que propõe o modelo para o 3º ciclo de AEE; um estudo qualitativo, através da realização de inquérito por entrevista (Bogdan & Biklen, 1994) a uma amostra de quatro professores, de duas escolas, localizadas na região norte de Portugal, e um diretor, para o levantamento de questões sobre as suas perceções a respeito do impacto e efeitos da AEE nas práticas de inovação curricular e no envolvimento/alheamento dos professores neste processo de avaliação. Por isso,

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (*Ibid.*, p.134).

O método de análise documental, segundo os autores, envolve a análise de documentos (artefactos pré-existentes ou textos escritos e visuais) que contêm informação acerca do fenómeno em estudo. Neste estudo foi privilegiado um *corpus* documental constituído por relatórios, normativos e textos de orientação política, como é o caso do referencial do 3º ciclo da AEE.

A análise documental em muito se parece com a pesquisa bibliográfica, porém, as fontes analisadas diferem, então “a ideia de que dados e teoria se encontram em afloramentos disponíveis é uma clara justificação para o uso de múltiplas fontes de dados. O argumento é que os resultados obtidos numa pesquisa são sempre em algum grau um artefacto do método usado para a recolha de dados” (Lee, 2003, pp.22-23). Os documentos explorados não recebem tratamento analítico, enquanto que a análise bibliográfica se fundamenta a partir da visão de inúmeros autores sobre determinado tema. Além do mais,

“(…) Nesta perspetiva, a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação. Abre muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma

relação complementar (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-ação), e, assim, chega, por vezes, a criar material empírico novo.” (Albarelo, Digneffe & Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2011, p.30).

Finalmente, o inquérito por entrevista foi determinado a fim de possibilitar a análise profunda das questões de investigação. Esta técnica de recolha de dados foi escolhida porque é “entendid[a] como a estratégia mais adequada para avaliação de eficiência, impacto e efeitos da avaliação externa de escolas” (Valadas & Gonçalves, 2014, p.215). Sendo assim, a complexidade dos fenômenos no campo da educação é um dos fatores que contribuem para que, neste trabalho, fosse escolhido o inquérito por entrevista, considerando que a recolha de dados através desta técnica tem o objetivo de obter os dados pretendidos com a máxima eficácia e a mínima distorção (Tuckman, 1994). Consequentemente:

“As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

Para realizar as entrevistas, foi elaborado um guião de questões (Apêndice 1), constituindo uma entrevista semiestruturada, assumindo que, dessa forma, é possível obter dados comparáveis entre os sujeitos. Relativamente à abordagem qualitativa, “o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17). Tendo em consideração que as questões foram elaboradas em função das variáveis que seriam averiguadas, “as respostas de cada uma das pessoas [vai] refletir as suas perceções e interesses” (Tuckman, 1994, p.517).

O guião está estruturado em quatro blocos – desde a legitimação da entrevista, que inclui a apresentação da pesquisa, bem como do próprio entrevistado, até aos blocos mais específicos, que são dedicados à *accountability* escolar, à avaliação externa e ao impacto que a AEE pode causar nas práticas de inovação curricular – que possuem seus respetivos objetivos e itens em forma de questões mais diretas e específicas, a fim de dar conta da problemática de investigação. Considerando que as entrevistas variam em função do grau de estruturação, sabe-se que “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

As entrevistas foram realizadas, entre os meses de fevereiro e maio de 2019, nas respetivas escolas. Os professores da Escola A foram entrevistados simultaneamente, facto que aliou a benesse das entrevistas em grupo, por exemplo, a circunstância que deixa entrevistados mais encorajados para falar sobre um determinado tema, porém, sem o inconveniente desse tipo de técnica de entrevistas de

grupo, tendo como exemplo, a dificuldade nas transcrições já que, geralmente, são muitas pessoas falando ao mesmo tempo e acaba por limitar o controlo do entrevistador durante a sessão (*Ibid.*).

Com efeito, a investigação é realizada a partir de duas técnicas de recolha de dados distintas, mas que tendem a convergir para um resultado mais completo e profundo. De início, faz-se a análise documental, para dar conta dos aspetos formais que constituem o problema de pesquisa, isto é, a análise de documentos relativamente ao 3º ciclo de AEE e, para isso, a análise dos documentos que precedem o 3º ciclo. Em seguida, o inquérito por entrevista tende a explorar em profundidade as perspetivas dos sujeitos, possibilitando uma análise mais exaustiva quanto ao envolvimento/alheamento que os professores mantêm no processo de AEE, bem como os efeitos que a AEE produz nas práticas de inovação curricular.

Nas três perspetivas que destaca, Flick (2015) identifica: i) os pontos de vista subjetivos (fenomenologia) recolhidos através de entrevistas e narrativas; ii) a descrição de situações sociais (etnografia), sendo os dados recolhidos através de grupos de discussão, de observação e de documentos; iii) a análise hermenêutica de estruturas subjacentes, com dados recolhidos por intermédio de registo de interações, documentos digitais, etc.

Para Nind, Curtin & Hall (2016), o método fenomenológico incide em perguntas sobre a experiência subjetiva dos participantes da investigação e sobre o modo como ela é feita nos momentos da prática como experiência individual do mundo; por sua vez, o método etnográfico visa compreender uma perspetiva particular de uma determinada comunidade, prática ou contexto, concentrando-se no significado da ação social a partir do ponto de vista dos participantes.

Foram aplicadas, neste caso, as duas primeiras, seja pelas entrevistas realizadas a professores e a um diretor, pertencentes a duas escolas, com experiências diferentes na avaliação externa, sendo que uma já foi avaliada no processo de experimentação do 3º ciclo, seja pela análise dos documentos, a fim de promover maior entendimento sobre o contexto em que se vivencia a AEE.

Técnica de análise de dados

Considerando que os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), em termos de técnicas de análise de dados é utilizada a análise de conteúdo, que consiste num conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para o tratamento de informações que já foram recolhidas, de acordo com Esteves (2006). Isto é, “mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos

tanto patentes como latentes na comunicação” (*Ibid.*, p.108). Diante disso, “na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.” (Bardin, 1977, p.21).

A categorização dos dados é o procedimento que permite classificá-los e reduzi-los após terem sido considerados pertinentes, por isso, as categorias são organizadas a partir de procedimentos abertos, que são os mais comuns nos estudos educacionais. Os procedimentos abertos, ou exploratórios, sustentam um processo indutivo de categorização, isto é, as categorias surgem do próprio material analisado, assim, “caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa” (Esteves, 2006, p.110).

Nesse sentido, os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, com a sua codificação e categorização em unidades de contexto e unidades de registo (Amado, 2013, Esteves, 2006). Portanto, “o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Dessa forma, considerando que a constituição do *corpus* documental é o primeiro momento de análise e que “pode ser constituído por documentos já existentes, criados fora do quadro da investigação, por exemplo, artigos publicados em jornais ou normativos jurídicos” (Esteves, 2006, p.112), após a leitura flutuante dos documentos citados anteriormente, os dados dos relatórios analisados foram categorizados em unidades de registo temática (*Ibid.*) e consistem nos domínios e referentes de avaliação de cada ciclo de AEE, assim como no número de escolas que foram avaliadas (no caso dos dois primeiros ciclos da AEE), na metodologia utilizada, nos resultados conferidos pela equipa de avaliação, e, também, na importância que a equipa de autoavaliação assumiu em cada um dos ciclos AEE.

Relativamente ao tratamento dos dados do inquérito por entrevistas, consideradas como unidades de contexto, foram traçadas três categorias principais de análise a partir das transcrições das entrevistas: i) *accountability* escolar – foram analisados os testemunhos dos professores em função das políticas de *accountability* que tinham impacto na vida escolar, bem como a importância dos resultados escolares, *rankings*, testes e prestação de contas; ii) avaliação externa – nesta categoria foram analisadas as perspetivas dos sujeitos em relação à AEE e, principalmente, sobre o 3º ciclo, a fim de tentar perceber o envolvimento, ou alheamento, dos entrevistados relativamente à avaliação externa; iii) práticas de inovação curricular – a análise foi feita a partir dos testemunhos dos professores sobre o impacto que a AEE produz, ou não, nas práticas de inovação curricular. Assim,

“Espera-se que, sempre que possível, tal interpretação seja feita à luz da literatura disponível sobre a temática e a problemática em apreço. O enquadramento teórico e/ou conceptual que todo o trabalho de investigação exige deve ser nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam, seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou de outros se afastarem.” (Esteves, 2006, p.120).

Dessa forma, as categorias criadas tentaram dar conta, especialmente, das questões que norteiam a investigação e a análise de conteúdo evocou o quadro teórico-conceptual para embasar teoricamente e contextualizar as inferências construídas ao longo da investigação, principalmente, a partir da análise dos documentos e dos inquéritos por entrevista. Por isso, os princípios que determinam uma boa categorização, de acordo com Esteves (2006), foram cumpridos nessa investigação, porque foram consideradas a exclusão mútua, a homogeneidade, a exaustividade, a pertinência, a produtividade e a objetividade ao construir as categorias de análise. As entrevistas foram totalmente transcritas pela investigadora, sendo uma delas no Apêndice 2.

Questões éticas de investigação

São seguidas neste estudo, de forma rigorosa, as normas éticas de investigação perfilhadas pelo código de conduta da Universidade do Minho, bem como os procedimentos identificados por Lima (2006), acatando os princípios éticos fundamentais da pesquisa que é conduzida com seres humanos, o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça. As questões éticas, presentes no código de ética da Universidade do Minho, foram respeitadas em todas as fases da investigação, desde a escolha do tema até a redação do texto final. Além disso, os procedimentos de ética de investigação foram seguidos e adotados, nomeadamente citação de fontes, acesso ao local da pesquisa, recolha informada de dados, consentimento dos respondentes, salvaguarda da confidencialidade dos dados, forma de redação e publicação do texto com os resultados da investigação.

Organização do trabalho

O trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo I (Da globalização e políticas de *accountability* à *accountability* escolar) é delineado o quadro teórico-conceptual, são evocados autores de diversas áreas – não somente das ciências da educação – para abordar a problemática situada desde a globalização, políticas transnacionais e nacionais até às políticas de *accountability*, para viabilizar a discussão em torno da *accountability* escolar.

No capítulo II (A avaliação externa das escolas e as práticas de inovação curricular), procede-se à discussão em torno das questões referentes à avaliação externa. Após uma breve descrição sobre a

avaliação institucional no Brasil, a fim de situar a nacionalidade e posição de investigadora, são analisados e discutidos os documentos relacionados com os dois ciclos de AEE em Portugal, bem como a proposta para o 3º ciclo.

No capítulo III (As perspectivas dos professores no contexto da AEE), são concretizadas a descrição e análise dos dados obtidos por meio do inquérito por entrevista aos professores e diretor, sujeitos dessa pesquisa, optando-se por realizar conjuntamente a descrição e a análise dos dados, a fim de propiciar a compreensão dos testemunhos dos sujeitos a partir do quadro teórico evocado nesta investigação, com discussão das questões referentes à *accountability* escolar, ao envolvimento/alheamento dos professores, bem como ao impacto que a AEE gera, ou não, nas práticas de inovação curricular.

Por último, são apresentadas quer as considerações finais deste trabalho, com relevo para os principais resultados do estudo, as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras na AEE, quer referências e os apêndices (Apêndice 1: guião de entrevista; Apêndice 2: transcrição de uma entrevista realizada).

Capítulo I – Da globalização e políticas de *accountability* à *accountability* escolar

Os estudos políticos constituem um percurso recente no campo acadêmico, tendo-se iniciado, na década de 1950, em países liberais democráticos, em que os governos investiam nas ciências sociais para desenvolver políticas públicas. Atualmente, são um campo reconhecido que contribui criticamente para a discussão sobre o modo como as sociedades são governadas. O modo de pensar e desenvolver políticas está diretamente associado à forma como as sociedades se organizam, um facto histórico determinante para reformular o pensamento político foi, por exemplo, a queda do muro de Berlim, nos finais dos anos de 1980 (Rizvi & Lingard, 2013). Tais estudos são cada vez mais sustentados pelo movimento da globalização.

A globalização relaciona-se com os processos de mudança, significando a diminuição das distâncias e a compressão das escalas temporais (Hall, 2006). Por conta do encolhimento do espaço-tempo, gera nos indivíduos a sensação de que o mundo e as distâncias são menores, produzindo mudanças em diferentes esferas da sociedade, inclusive, no campo da educação. A emergência dos instrumentos de regulação da educação tem sido o foco das políticas educativas na era de globalização, pois, segundo Costa e Afonso (2009, pp. 1038-1039), “o crescimento, em volume e diversidade, das responsabilidades públicas, em matéria de educação, (...) deram origem ao desenvolvimento de novos repertórios de ação e de novos instrumentos à disposição dos decisores e dos atores”.

É evidente que a corrente da globalização marcada pela vertente económica espalhou-se pelo mundo e uma lógica neoliberal ganhou força, impactando diretamente a conceção e implementação de políticas a nível transnacional. Daí que as mudanças políticas e socioeconómicas afetem as políticas educativas, com a ideia de uma interferência cada vez menor do Estado na educação e da afirmação, cada vez mais presente, da lógica de mercado. Enquanto o Estado está associado a normas e leis, que traduzem a ideia de coercitividade, constituindo uma forma de poder, o mercado é anterior ao Estado, respondendo a interesses pessoais já que é uma construção social moldada pela cultura, tal como é sustentado por Foucault (2010).

A lógica de mercado e a globalização são facilmente associadas, porém o conceito de globalização não possui um único significado, isto é, a sua compreensão varia de acordo com o contexto histórico, social e económico, sendo um conceito múltiplo. A busca por uma dada natureza de globalização, politicamente mais democrática e que atende aos propósitos da educação, tem se tornado numa constante, ainda que o espectro global reflita a educação baseada, cada vez mais, na *accountability* e em *standards* e *rankings*. Neste capítulo são abordadas questões referentes à relação entre globalização

e políticas nacionais e transnacionais e, conseqüentemente, às políticas de *accountability*, assim como é realizada uma discussão sobre os contributos recentes que surgem a respeito de uma *accountability* escolar.

1.1 Globalização e políticas transnacionais e nacionais

O ponto de partida dessa discussão consiste em problematizar os conceitos de política e globalização, assim como refletir sobre o modo como a globalização afeta a concepção e implementação de políticas nacionais e transnacionais. O termo política constitui-se num conceito extremamente polémico. Uma definição simples consiste no que os governos podem ou não fazer, para além disso, as organizações não governamentais também fazem política (Rizvi & Lingard, 2013), pelo que, neste texto, o foco está baseado nas políticas públicas nacionais e transnacionais.

É importante ressaltar que a política está ligada à tomada de decisão, isto é, está envolvida num contexto de tomada de decisões, pelos atores políticos, que refletem a autoridade estatal. As políticas públicas são políticas normativas porque determinam os termos e significados que são instituídos para guiar as condutas e ações dos indivíduos (*Ibid.*). A política pode ser encarada como textos e processos – obrigações e ações –, dessa maneira, os governos tentam reformar o sistema educativo através da política e adotam um ciclo político que consiste, primeiro, no estabelecimento de agendas políticas, depois, na produção do próprio texto político, por último na sua aplicação prática.

Na concepção das políticas educativas é necessário que haja um “problema” que legitime uma dada política pública de educação, de acordo com Rizvi e Lingard (2013), já que as políticas estão baseadas em representações do contexto. Assim, “(...) o objetivo das políticas é assegurar a consistência na aplicação de normas e valores autorizados em vários grupos e comunidades: elas são projetadas para formar consenso e também podem ter um propósito educacional” (*Ibid.*, p.32). Em decorrência, o Estado-nação possui autoridade primordial para interpretar e analisar as políticas públicas. Daí que o Estado utilize a sua autoridade para justificar as políticas como forma de legitimação da sua própria autoridade.

As mudanças nos processos de políticas educativas devem-se, sobretudo, à influência dos discursos de globalização nos textos políticos, em decorrência do surgimento de novas lógicas socioeconómicas, no final da década de 1970, após uma crise que ocasionou a reestruturação do sistema capitalista internacional, para Charlot (2013), a globalização. De acordo com Rizvi e Lingard (2013), os discursos que caracterizam os textos políticos são derivados, cada vez mais, das organizações internacionais e supranacionais, como a OCDE, União Europeia (UE) e Banco Mundial, e, cada vez

menos, do contexto nacional, isto é, “globalmente, todo um leque de agências multilaterais, cada qual a seu modo, está trabalhando arduamente para criar outros espaços para a 'privatização' e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação” (Ball, 2004, p.1113). Por isso, “a convergência de discursos de políticas educacionais com base internacional nos países é, em grande parte, consequência das atividades de organizações internacionais, como a OCDE e a UE, que combinam conhecimento e política por meio de estudos comparativos e testes de conhecimento” (Wahlström, 2018, p.654).

Em decorrência disso, a política foca-se no desempenho em termos numéricos que resultam no desenvolvimento de uma cultura baseada no próprio desempenho, com especial atenção para os mecanismos de medição que são vistos, sobretudo, nos sistemas educativos, como lógicas nas quais imperam ideias de qualidade, eficácia e eficiência, levando a um recuo do Estado, porque impõem formas de descentralização e territorialização, isto é, “cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos” (Ball, 2004, p.1111), diminuindo o peso do Estado.

No entanto, para Charlot (2013), durante as décadas de 1960 e 1970, a escola passou pelo seu maior processo de mudança, porque começou a ser pensada através da lógica econômica e social de desenvolvimento. Esta nova forma de pensar a escola foi provocada pelo surgimento do Estado-Desenvolvimentista, que defendia a educação ao serviço do desenvolvimento, causando satisfação nas classes médias e, simultaneamente, alimentando a esperança das classes populares. Dessa maneira, anunciou a massificação escolar, que estava disfarçada de democratização, porém, afirmou, efetivamente, a reprodução social, já que surgiram novos problemas na escola, porque a “forma escolar” permaneceu inalterada, mesmo que o discurso do Estado vendesse a ideia de que a escola não tinha mudado, apenas tinha sido aberta para o povo, enquanto que a relação pedagógica, os livros didáticos e os métodos de ensino foram mudando aos poucos, pelo que, “a escola contemporânea é permeada por contradições estruturais” (*Ibid.*, p.41).

A partir da reestruturação do sistema capitalista internacional, “materializada” pela globalização, o Estado-Desenvolvimentista foi substituído pelo Estado-Regulador, isto é, o Estado assume a faceta de regulador e incide imediatamente na escola (pública e privada). Desse modo, A escola tem a responsabilidade de aumentar o nível de formação básica e o desenvolvimento de novas competências técnicas já não é suficiente. Deste modo, a escola “ganha” mais uma responsabilidade, a entrada dos jovens de classe popular no ensino médio e superior – os níveis mais elitistas –, sem, ao menos, ter resolvido os problemas advindos da propagação do ensino fundamental (resquícios do Estado-

Desenvolvimentista). Em consequência, os processos de avaliação na escola tornam-se constantes, ainda de acordo com Charlot (2013).

Numa proposta para a análise crítica das políticas transnacionais, com gênese nos organismos mundiais (Charlot, 2013) e numa diversidade de perspectivas, de natureza econômica, cultural e política (Ritzer, 2007), Wahlström, Alvunger e Wermke (2018) evidenciam a relação entre atores globais e atores locais através de um quadro teórico-conceitual que inclui três abordagens diferentes: *políticas de partilha de conhecimento*, em que os conceitos e as ideias transnacionais são recontextualizados às políticas nacionais, no que se entende ser uma política viajante, onde o perito internacional tem uma palavra determinante, independentemente do país onde estiver, pois o seu ideário obedece a critérios de conformidade transnacional; *políticas de cultura mundial*, numa análise que procura conhecer de que modo as convergências e adaptações das políticas nacionais são ajustadas à cultura mundial; *políticas de contextualização*, ou seja, a consideração do contexto sociocultural e a busca da compreensão das relações existentes como relações contingentes e diversas, “já que os problemas são problemas por causa das suas posições em certos sistemas interrelacionados e não devido ao próprio fenómeno em si” (*Ibid.*, p. 590).

Com efeito, trata-se do estudo das políticas educativas convergentes e/ou divergentes, no quadro do reconhecimento da globalização como um sistema de cultura mundial e de análises à larga escala, cuja tendência é a da uniformização e estandardização. Deste modo, as relações econômicas são globais e buscam uniformidades que marcam tendências da vida dos sujeitos em todas as suas dimensões, mais ainda com a imposição do influente sistema da tecnologia (Bartlett, 2018, p.4), no seu modelo “não-geográfico, descentralizado, guiado por bases de dados e redes e sujeito a efeitos de rede e crescimento exponencial” (Pacheco & Maia, 2019).

Porém, as políticas transnacionais buscam uniformidades a diversos níveis e marcam tendências que não são de total homogeneização, sendo a globalização um processo de processos que abrange múltiplas uniformidades (Slobodian, 2018). Daí que Preyer e Sussman (2016) utilizem o conceito de transglobalidade para expressar as diferentes perspectivas de olhar para o hibridismo das multiplicidades que caracterizam os processos de globalização, apesar da existência crescente de uma certa similaridade entre os países em termos de políticas, no contexto de uma sociedade de sociedades que não pode ser reduzida a uma estandardização, pois uniformidade não é o mesmo que homogeneidade (Bayly, 2004). Por mais uniformização que a globalização provoque a nível social, decorrente da cultura, política e economia (Ritzer, 2007), o entrecruzamento de espaços e tempos origina multiplicidades que abrem outras possibilidades não só ao que é diferente, mas também ao que não é suscetível de ser enredado

num mero jogo económico, pois nem tudo são números e a vida das pessoas é mais do que um mero algoritmo (Pacheco & Maia, 2019).

É importante considerar que o contexto das políticas educativas passa por uma transformação nos últimos anos, além da interação com políticas de outros campos, isto é, encontra-se em multiníveis, o local, o nacional e, com preponderância, o global. Por isso, o cenário das políticas educativas é multidimensional, multinível e acontece em múltiplos lugares. Segundo Rizvi e Lingard (2013), as políticas acontecem em um determinado contexto que é destacado pela realidade local e nacional, mas também pelo cenário global, sendo marcadas por diferentes valores. Consequentemente, a reformulação das políticas educativas, a partir de uma lógica economicista, coloca na educação o peso de gerar capital humano, sendo a globalização considerada como a melhor política económica, a fim de garantir uma sociedade competitiva, nos âmbitos nacional e global.

No entanto, vale pensar nos efeitos que o envolvimento do setor privado nos sistemas públicos de educação pode causar. É evidente que o estímulo à concorrência e ao lucro geram práticas que, efetivamente, são capazes de melhorar o desempenho e a eficiência dos resultados escolares, principalmente no que tange ao domínio numérico desses resultados. Porém, a lógica de mercado, que se instaura nos sistemas educativos, traz consigo consequências ainda mais profundas, isto é, “o que é que o setor privado ensina em nossas escolas e faculdades?” (Ball, 2004, p.1119). Daí que as políticas transnacionais contribuam para a padronização dos métodos de mensuração e controlo quando os valores culturais e sociais são desconsiderados a favor de um “processo de alinhamento”, como defende o autor.

É neste âmbito que Wahlström, Alvunger e Wermke (2018, p. 588) identificam duas perspetivas ao nível da investigação das políticas transnacionais: “investigação que considera a globalização como um ponto de partida para destacar as semelhanças nas políticas e vocabulário nos *curricula* e estratégias de educação de diferentes países; investigação que reconhece a globalização como força modeladora, ainda que educação seja analisada a partir das condições locais”. Salientando-se a relação entre estrutura e agência (Giddens, 2000), tais perspetivas reafirmam a necessidade de entender as políticas transnacionais a partir dos atores locais, mas que ao mesmo tempo são atores globais, já que constituem categorias híbridas que têm em consideração identidades, estilos de vida e a própria cultura em si, num processo mais amplo de políticas educativas (Lingard, Sellar & Baroutsis, 2015; Pacheco & Maia, 2019).

De outro modo, Charlot (2013) defende que a globalização ainda produziu poucos efeitos nas escolas, mas, alguns são “dramáticos” nos países do Sul, por exemplo, naqueles que foram moldados pelas relações com o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Em contrapartida, o

neoliberalismo desenvolve-se no campo da educação, marcado por alguns fenómenos, tendo como exemplo, a terciarização de escolas públicas nos Estados Unidos, em prol da melhoria da eficácia escolar, é o que Ball (2004) alega como a noção de “parceria” entre o setor público e o discurso privado, focado nos negócios, quando as esferas sociais e económicas são dissolvidas pela relação do Estado com as instituições privadas. Daí que a globalização e o neoliberalismo sejam dois fenómenos extremamente ligados, contudo, os efeitos mais visíveis nos sistemas de educação são decorrentes da progressão do neoliberalismo e não, propriamente, da globalização, como defende Charlot (2013). Portanto,

“Neste sentido, importa desde já assumir que a globalização, enquanto “nova utopia” de muitos cosmopolitas, não tem tido o mesmo alcance, nem avançado ao mesmo ritmo, nem tão pouco produzido os mesmos efeitos, tanto ao nível das diferentes regiões do mundo, como das vertentes que integra (Morgado, 2009, p. 39). A globalização é deste modo um fenómeno heterogéneo, o que se explica pelo facto de abarcar não apenas processos hegemónicos e *top-down*, mas também processos contra-hegemónicos, *bottom-up*, traduções e re-interpretações ao nível dos contextos locais, aspetos que em conjunto concorrem para o aumento da sua complexidade.” (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012, p.3).

As organizações intergovernamentais – assim como as não-governamentais – tornam-se os principais atores políticos que influenciam os sistemas nacionais, suas políticas educativas e práticas de avaliação. O ponto de vista neoliberal da educação é o que sustenta essas mudanças. Na área da educação, a OCDE é a organização mais importante para os países ricos porque “é o centro do pensamento liberal no que tange à educação (...) ela foi explicitamente criada para promover a economia de mercado” (Charlot, 2013, p.52). Lingard, Sellar e Baroutsis (2015) constataam que, ao desenvolverem o conceito de um campo de políticas de educação, a partir das ideias de Bourdieu, a OCDE, através do PISA e outros mecanismos de mensuração internacional, concebe o globo como um espaço proporcional de medição.

Além do mais, a OCDE está em processo de expansão do teste PISA, alargando o espaço geográfico dos países onde é implementado, bem como considerando mais áreas de avaliação, para além das competências em língua materna, ciências e matemática. Deste modo, a OCDE fornece aos decisores políticos dados comparados a nível internacional para objetivarem as suas políticas educativas (Ball, 2015). Dado que os testes internacionais estabelecem a predisposição para a competitividade entre os países, no contexto educacional, contribuindo para a homogeneização das práticas e levando à reprodução das *boas práticas* dos países considerados modelos, como referem Seabra, Morgado e Pacheco (2012). Sendo assim, “os resultados dos testes, e particularmente o uso político que deles se faz, desconsideram o contexto social do aprendizado, e adulteram comparações complexas, transformando-as num jogo de números simplista” (Salokangas & Kauko, 2015, p.1355). Sobre o PISA, Afonso (2012, p.475) acrescenta:

“Por efeito do Programme for International Student Assessment (PISA), dentro e para além do espaço europeu, a obsessão pela comparação é sobretudo visível no que diz respeito à educação. A este propósito, o PISA é um claro exemplo do atual comparativismo internacional que tem sido potenciado e tornado mais eficaz (social e politicamente) pela imagem de credibilidade que este programa alcançou, constituindo-se, igualmente, como uma forma de regulação bem-sucedida.”

Em consequência, a diluição das fronteiras é uma característica que marca esse processo neoliberal associado diretamente à globalização, um conceito conflitivo, segundo Rizvi e Lingard (2013, p.48), “atualmente, observa-se que os processos contemporâneos de globalização, em grande medida, dão nova forma a muitos aspetos da nossa sociedade”. A ideia de qualidade, eficácia, preocupação com a diversidade e com o contexto local constitui a lógica de modernização e essas ideias não podem ser associadas exclusivamente ao neoliberalismo.

Com efeito, Lipovetsky e Serroy (2010, p.15) analisam criticamente os tempos hipermodernos em que a educação e a escola estão entrelaçadas “num sistema de mundo globalizado” e “numa cultura-mundo”, isto é, “com a cultura-mundo alastra por todo o globo a cultura da tecnociência, do mercado, dos media, do consumo e do indivíduo e com ela toda uma série de novos problemas, não só de âmbito global (...) mas também existenciais”. Em razão disso, quando o foco é colocado na qualidade da escola, e as questões relativas à reprodução social dentro da escola desaparecem ou possuem menos importância, as lógicas de qualidade e eficácia servem o ideal neoliberal (Charlot, 2013). Por isso,

“Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional”. (Ball, 2004, p.1108).

Rizvi e Lingard (2013) apresentam algumas vertentes teóricas e ideológicas de grupos que problematizam o conceito de globalização, tais como os globalistas, os céticos e os *transformacionistas*. A ideia mais abrangente sobre o conceito é defendida pelos globalistas, que assumem a globalização como um processo histórico relevante e real, responsável por transformar todos os aspetos da vida humana e capaz de gerar a possibilidade da criação de novas formas de organização social e transnacional, já que reduz os limites do tempo e espaço. Destarte, “a globalização é o resultado de diversos processos estruturais que se manifestam de diferentes formas na economia, na política e na cultura (Glenn, 2007)” (*ibid.*, p.49). Desse modo, defendem que o mundo globalizado é desigual, conflitivo e heterogêneo, pelo que, as teorias da globalização levam em conta três domínios principais: político, cultural e económico.

Para Charlot (2013), a globalização é um fenómeno económico que resulta na abertura de fronteiras, constituição de blocos regionais, circulação de fluxos, desenvolvimento correlativo de empresas multinacionais, constituindo-se, agora, como um fenómeno político, um processo

socioeconómico, antes de tudo, mas que gera consequências culturais, por exemplo, o predomínio de uma língua internacional (inglês), a divulgação de notícias a nível mundial, entre outros. Além do mais, Seabra, Morgado e Pacheco (2012, p.3) defendem uma “conceção lata [de globalização], que não se restringe aos seus aspetos económicos, mas antes reconhece os seus efeitos nas mais variadas esferas, designadamente a social, política, científica, tecnológica, entre outras, com evidentes impactos no quotidiano de cada cidadão”.

Os processos globais são dinâmicos, segundo Rizvi e Lingard (2013), e mudam constantemente em função dos novos arranjos económicos, políticos e tecnológicos. O conceito de globalização tenta captar a forma como o mundo se torna cada vez mais interconectado, revelando um grau de dependência, mas, simultaneamente, independência, já que os sujeitos separados fisicamente conseguem partilhar os mesmos acontecimentos sincronicamente.

A compressão do espaço e tempo, a maior característica da globalização, é uma possibilidade rica para que o capitalismo aumente o alcance dos mercados ao redor do mundo. Dessa forma, “na medida em que o capitalismo global se tornou fragmentado, o tempo e o espaço foram reorganizados pelos ditames do capital multinacional. Ao adquirir uma nova forma, o capitalismo ampliou seu alcance e agora determina potencialmente todos os aspetos da vida e dos relacionamentos humanos.” (Ibid., p.53).

Assim, a transglobalidade expressa a pluralidade de processos da globalização que ocorrem numa multiplicidade de práticas, ritmos e contextos diferentes, mesmo que a tendência dominante seja a da uniformização. Porém, a transglobalidade traduz-se em múltiplos caminhos que fluem numa pluralidade de sentidos, sem que seja possível estabelecer um ponto de apoio para alavancar soluções definitivas ou mesmo reformas totalizantes. Quando falam de processo de mudança, Wahlström, Alvunger e Wermke (2018, p. 589) escrevem que “as reformas políticas transnacionais não são tão universais quanto parecem; pelo contrário, são socioculturalmente particulares assim que são examinadas de forma sistemática as suas múltiplas inter-relações”, enfatizando a necessidade de o contexto ser considerado (Pacheco & Maia, 2019).

Charlot (2013) sustenta a ideia de três posições sobre a globalização, tais como: os indivíduos e mecanismos que querem manter a situação atual porque possuem privilégios e vantagens nesta nova forma de organização mundial; os que defendem a adesão à globalização neoliberal, pautados pela defesa da eficácia, concorrência e liberdade de iniciativa; por fim, o movimento “altermundialista”, que recusa a atual globalização – neoliberal – e defende a solidarização entre os seres humanos e com o planeta Terra, isto é, “trata-se de acabar com a fome no mundo, proteger a saúde de todos, alfabetizar e educar todos os seres humanos, salvar o nosso planeta dos perigos que vêm crescendo” (Ibid., p.57).

O movimento altermundialista alega que a educação é um direito humano prioritário, sendo contra as privatizações causadas em função da presença do neoliberalismo no campo da educação e defendendo que a educação deve ser pública e de qualidade, um lugar de sentido e de construção da igualdade social.

Portanto, este movimento é pautado pela solidariedade e respeito pelos direitos humanos, diferente da lógica do neoliberalismo. Contudo, o que vale para pensar é que independente da corrente de ideias que molda (ou tenta moldar) um novo arquétipo para os sistemas educativos, assume-se que o cenário para o pensar, agora, é o mundo. Isto é, a compressão do espaço e tempo é inegável e, através, dessa nova conjuntura é que se deve planejar e construir as novas políticas transnacionais, consequentemente, nacionais, de educação.

É incontestável que a lógica da globalização de viés económico é dominante, por isso, a educação passa a ser considerada como uma mercadoria que está sujeita às ideias de qualidade, eficácia e concorrência. Simultaneamente, a escola pública enfrenta novos desafios culturais e educativos, originados pela globalização, já que o mundo está mais aberto e acessível, o desafio é pautado pela “interdependência crescente entre os homens, (...), o ideal de solidarização entre os seres humanos e entre estes e o planeta, permeando o altermundialismo, requer uma nova dimensão da educação, em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade” (Charlot, 2013, p.60).

Afinal, é importante considerar que a globalização produz efeitos na conceção de políticas nacionais e transnacionais, principalmente no que se refere ao campo da educação. A lógica neoliberal é responsável por delinear os novos caminhos que os Estados percorrem nas políticas de educação e as parcerias entre o Estado e o setor privado tornam-se mais frequentes. De acordo com Seabra, Morgado e Pacheco (2012), as políticas globais são utilizadas pelos governos nacionais como mandatos que determinam e impõem o curso de suas ações, assim como um mecanismo de legitimação externa das políticas que são seguidas internamente. Além do mais,

“(...) A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas 'políticas educativas', pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do consequente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais.” (Dale, 2004, pp. 440-441).

Assim, a escola mostra-se, cada vez mais, pautada pelos ideais de qualidade e eficácia, preocupada com os resultados, principalmente quando são expressos em termos numéricos, *rankings* e

standards. Ademais, as privatizações tornam-se mais habituais e provocam a diminuição do papel do Estado em várias esferas da vida pública, por exemplo, nos sistemas de educação. Por isso,

“A homogeneização que se verifica ao nível dos discursos e políticas é operada através de conceitos-chave transnacionalmente produzidos, difundidos e afirmados. Várias organizações transnacionais assumem relevância neste processo, de entre as quais se destacam a OCDE, o Banco Mundial, ou a União Europeia. Vários têm sido os conceitos veiculados por estas instituições com fortes impactos a nível da política curricular em diversos países, tais como, os de boas práticas, qualidade, eficiência, eficácia, avaliação, testagem e, sobretudo, o conceito de *accountability* ou prestação de contas que, entendemos, tem assumido um papel central.” (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012, p.3).

Deste modo, o Estado assume o papel de avaliador e preocupa-se em avaliar, sistematizar, mensurar e quantificar através de políticas de prestação de contas, as políticas de *accountability*, que são os maiores indicadores da presença da globalização de viés neoliberal no ensino e aprendizagem, por exemplo.

1.2. Políticas de *accountability*

O processo de globalização, de vertente económica, acaba por instaurar na sociedade a lógica de competitividade e qualidade, o que favorece o aparecimento incisivo das políticas de *accountability*. O termo *accountability* é de origem anglo-normanda e, semanticamente, está ligado à ideia de contabilidade e administração financeira, segundo Bovens (2007). Sendo este um conceito amplamente difundido na esfera da administração pública e, que, a partir dos anos de 1970 foi adotado para pensar novas políticas no campo da educação que são legitimadas, principalmente, pelas políticas de avaliação em larga escala, tornando, assim, a educação um espaço em que habitam os princípios do mercado, orientados pelo neoliberalismo (Schneider & Nardi, 2015).

Os Estados são direcionados para governar num contexto baseado em maiores demandas de *accountability*, principalmente pela pressão dos cidadãos mais instruídos, pelos meios de comunicação que defendem a competitividade excessiva e pelos movimentos sociais mais organizados, segundo Aucoin e Heintzman (2000). Sendo um conceito polissémico e denso (Afonso, 2011), a *accountability* tem uma pluralidade de sentidos, em que a responsabilização dos atores locais é uma das suas facetas, no contexto de uma cultura de avaliação orientada para resultados e suportados por sistemas de garantia da qualidade, que impõem diferentes formas de controlo e de *accountability*. Além do mais, “no que diz respeito ao conceito de *accountability*, Afonso (2010), baseando-se em Schedler (1999) reconhece três vertentes na base das quais este se estrutura: i) uma vertente informativa, ii) uma vertente justificativa, e iii) uma vertente impositiva” (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012, p.3)

Ainda sobre a vasta e imprecisa gama de significados que o termo *accountability* pode assumir, Schneider e Nardi (2015) apresentam um quadro de referências conceptuais que definem e precisam o

significado do conceito. A ideia de que a *accountability* é formada por duas dimensões – a dimensão da obrigação e a do direito – está ligada ao direito de alguém exigir determinada prestação de contas e a obrigação (ou dever) de alguém em fazê-lo, é, então, uma definição que perpassa todos os sentidos conferidos ao termo, segundo os autores.

Sendo assim, “o 'modelo' de *accountability* volta-se, então, aos tipos de atores que têm legitimidade e poder para 'pedir que se preste contas' ou aos que têm a obrigação de prestar contas” (Maroy & Voisin, 2013, p.887). Além disso, “(...) a *accountability* inclui, também, a ideia de responsabilização para o que prevê a atribuição de sanções ou recompensas. À obrigação, seguem-se consequências que correspondem ao direito de aplicar sanções, no caso de os resultados alcançados não corresponderem às metas traçadas” (Schneider & Nardi, 2015, p.61). Para tanto, Bovens (2007) defende que a possibilidade de sanções – não necessariamente a imposição de sanções – gera uma diferenciação entre o fornecimento não comprometido de informações e a responsabilização.

Conforme Schneider e Nardi (2015), nos países norte-americanos, a *accountability* traduz-se por um conceito normativo, isto é, um grupo de normas utilizadas para avaliar o comportamento dos agentes públicos, em consequência disso, “ser '*accountable*' constitui uma virtude proativa e uma característica positiva de organizações e funcionários. Tem a ver com a 'capacidade de dar resposta' (*responsiveness*), mas também com 'senso de responsabilidade'” (*Ibid.*, p.61). Em função disso, Bovens (2007) define que a *accountability*, num sentido mais amplo, traduz-se num conceito avaliativo e não analítico, utilizado para qualificar positivamente um conjunto de coisas ou o desempenho de um ator, por isso, associa-se de maneira mais próxima à “capacidade de dar resposta” e ao “senso de responsabilidade” – que se traduz pela disposição para agir de maneira transparente, equitativa e justa.

Neste sentido amplo, a *accountability* configura-se como um conceito contestado e contestável porque não existe consenso sobre o que significa/determina um comportamento responsável, além do mais, esse tipo de significado difere em relação ao contexto social, político e cultural em que está inserido. Por isso, Wahlström (2018, pp.654-655) salienta, “quando ideias de políticas transnacionais entram em arenas locais, significados são refeitos para se adaptar ao contexto cultural, social e histórico de uma nação local e às relações de poder nacionais e locais”.

Em contrapartida, no cenário australiano e dos países europeus, a *accountability* consiste num “mecanismo social que estabelece relação institucional” (Schneider & Nardi, 2015, p.61), isto é, a essência da prestação de contas consiste na responsabilização de um ator ou instituição e, não, propriamente, na apuração da responsabilidade da ação, sendo assim, “a *accountability* compreende a obrigação de explicar e justificar condutas” (*Ibid.*, p.62). Nas palavras de Afonso (2012, p.474):

“No âmbito mais amplo da União Europeia, a *accountability* só mais recentemente passou a ser um termo recorrente nos textos oficiais orientadores e nos discursos políticos, o que ocorreu de forma relativamente sincrónica em associação com os conceitos de bom governo, boa governação e governança democrática (*democratic governance*). Um dos referentes importantes a este propósito é sem dúvida o Livro Branco sobre 'Governança Europeia', publicado pela Comissão das Comunidades Europeias (CEC) em 2001. Neste documento são assumidos cinco princípios nos quais se deve basear uma boa governança: 'abertura, participação, *accountability*, eficácia e coerência', concluindo-se ainda que 'cada um destes princípios é fundamental para a instauração de uma governança mais democrática'.”

A *accountability* institui-se como um dos pilares da gestão pública e governança “porque constitui o princípio que informa o processo pelo qual aqueles que detêm e exercem autoridade pública são responsabilizados” (Aucoin & Heintzman, 2000, p.45). Daí que as lógicas de *accountability* conduzam a alterações no modo de governar dos Estados, principalmente no que tange à administração pública, refletindo nos sistemas educacionais, a fim de responder às novas demandas e aos imperativos que se impõem nas atuais formas de organização da sociedade, resultantes de uma lógica de globalização. Contudo,

“O uso de ferramentas de *accountability* vem sendo devido à premência de, por um lado, exigir-se de governantes eleitos e funcionários públicos informações acerca da utilização dos recursos e, por outro, da capacidade de os cidadãos fazerem com que aqueles se responsabilizem pelas ações praticadas. Do ponto de vista do recente debate acadêmico, em tais contextos a *accountability* é comumente associada à ideia de uma ferramenta de diálogo, exercício de uma cidadania crítica e conquista de *empowerment*.” (Schneider & Nardi, 2015, p.62).

Segundo Bovens (2007), a *accountability* é vista como um dos conceitos de ouro em relação ao qual as pessoas não se deveriam opor, porque passa a ideia de confiabilidade e transparência, cada vez mais utilizada nos discursos políticos. No entanto, a *accountability* assume uma faceta de controlo (Aucoin & Heintzman, 2000), isto é, um conjunto de mecanismos e processos – que se transformam em políticas de *accountability* e servem para controlar o exercício do poder, em diversas esferas da vida pública, inclusive nos sistemas educativos e, principalmente, dentro da escola. De outro modo, “experiências em vários países revelam a predominância de políticas e práticas administrativas de *accountability* movidas por razões instrumentais, cujo maior interesse é a construção de novas formas de controle capazes de assegurar os objetivos do projeto hegemónico” (Schneider & Nardi, 2015, p.62).

Por isso, o conceito de *accountability* está em permanente construção e transformação, sendo que os seus significados não se limitam a uma questão de nomenclatura, isto é, no âmbito das políticas administrativas assume relações de controlo e poder, responsabilização e sanção, informação e justificação (Ibid.). Por esse motivo, “no discurso político e académico contemporâneo, a '*accountability*' serve muitas vezes como um guarda-chuva conceptual que abrange vários outros conceitos distintos, como transparência, equidade, democracia, eficiência, capacidade de resposta, responsabilidade e integridade” (Bovens, 2007, p.449). Aliado a isso,

“Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.” (Afonso, 2012, p.472).

Destarte, para Bovens (2007), o termo *accountability* não está mais restrito ao linguajar das políticas, mas refere-se a práticas concretas de prestação de contas. Para o autor, a definição mais concisa para o termo seria a obrigação de explicar e justificar a conduta, já que demanda a relação entre um ator, um “contador” e um fórum. Desse modo, “*accountability* é um relacionamento entre um ator e um fórum, no qual o ator tem a obrigação de explicar e justificar sua conduta, o fórum pode levantar questões e julgar, e o ator pode enfrentar as consequências” (Ibid., p.450). Sendo que, neste caso, o ator pode ser uma instituição pública ou um funcionário público, por exemplo, enquanto que o fórum pode ser representado por uma pessoa específica, como um ministro, ou por uma agência, como um tribunal ou o parlamento, além do mais, também se pode referir a uma empresa de auditoria, a exemplificar conforme o autor.

Por isso, as políticas transnacionais acabam por delinear políticas de *accountability*, visto que a interferência dos organismos transnacionais se torna, cada vez mais, frequente no exercício de poder do Estado. Daí que a elaboração das políticas públicas, norteadas pelas políticas transnacionais de *accountability*, estabeleçam uma espécie de “governança partilhada” e “gestão colaborativa” que isentam o Estado de toda a responsabilidade, por isso, este assume o papel de gerenciador e regulador, isto é, preocupa-se “apenas” em gerenciar resultados, o que leva à preferência pelos resultados padronizados, baseados em processos prescritos (Aucoin & Heintzman, 2000).

Quanto a isso, Afonso (2012) acrescenta que, a partir dos anos de 1990, os Estados entraram numa nova lógica de desenvolvimento, o “Estado-avaliador”, motivada pela crescente influência das organizações internacionais, por exemplo, a OCDE. Neste contexto, muitos Estados, independentemente de suas posições políticas e ideológicas, participaram e contribuíram categoricamente para a construção de um sistema internacional de avaliação comparada que carrega como consequência imediata a possibilidade de “vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação” (Ibid., p.475). Além do mais, “essa expressão significa que o Estado passou a incorporar 'a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos.' (Afonso 2009a, p. 49).” (Schneider & Nardi, 2015, p.60).

Apesar da sua natureza contextual e da existência de múltiplas uniformidades, realçadas por Slobodian (2018) no estudo histórico do neoliberalismo, as políticas transnacionais são definidas na sua

essência pela linguagem de *accountability* (Taubman, 2009), sendo, assim, políticas de *accountability*, com o propósito de “garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade” (Maroy & Voisin, 2013, p.882). Tal regulação dos sistemas escolares, com origem, na década de 1980, nos Estados Unidos e Inglaterra, abrange o contexto socioeconómico globalizado, no qual os Estados buscam a melhoria de seus sistemas de ensino e a qualidade dos recursos humanos envolvidos nesse processo, pelo que “a escola fica, dessa forma, cada vez mais sujeita à obrigação de resultados e de desempenho que são implantados por políticas educacionais que recebem vários nomes: *accountability* muitas vezes qualificada de ‘dura’ nos países anglo-saxões, de ‘gestão’ mais ‘suave’ baseada na avaliação externa nos países da Europa continental, ‘gestão orientada por resultados’ no Québec.” (*Ibid.*, pp.882-883).

Dá que a noção de qualidade se torne preponderante nas políticas de *accountability*, porque na conjuntura transnacional adquire, cada vez mais, influência, determinando um sistema de regulação e de controlo social. O termo qualidade contribui para a uniformização de políticas e práticas educativas na base de duas lógicas: a lógica de personalização induz a processos de regulação que estão integrados em diferentes contextos; a lógica de um controlo do sujeito inserido num contexto social. Estas duas lógicas são complementares, dado que, a noção de qualidade tem mais a ver com um significado de avaliação que se preocupa mais numa tendência de reconhecimento e certificação do mérito ou valor do que numa perspetiva de melhoria (Pacheco, 2014). Por isso,

“Como não podem ser consideradas antagónicas, as duas lógicas são formas complementares de análise da realidade social, uma vez que a lógica de controlo identitário tem nos seus pressupostos de legitimação a responsabilização do sujeito através da individualização dos atores, espaços e lugares. Poder-se-á, assim, afirmar que a lógica de controlo social potencializa a lógica de personalização, a partir do momento em que o sujeito se torna cúmplice dos resultados da avaliação, analisados a partir de padrões homogéneos e específicos.” (*Ibid.*, p.365).

Dessa forma, verifica-se que as práticas sociais percorrem, cada vez mais, o caminho do controlo, baseados, principalmente, em *standards* e favorecendo a uniformização, transformando-se em mecanismos de regulação através de práticas de avaliação. Por esse motivo, “qualidade, igualdade e eficiência constituem os três vértices constitutivos de um triângulo de competitividade que funciona tanto para a lógica individualista pós-moderna, quanto para a lógica de controlo social neoliberal” (*Ibid.*, p.368). Portanto, o significado conferido ao termo qualidade é construído transnacionalmente, através das políticas de partilha de conhecimento, e está embasado pela argumentação analítica sustentada pela lógica de personificação e pela lógica de controlo social, de acordo com o autor.

Vê-se, portanto, que a *accountability* assume diversas formas. Porém, a prestação de contas e a responsabilização são lógicas que permanecem inalteradas ao longo dos anos e o lugar da *accountability* está ainda mais enraizado no discurso de gestão pública. Dessa forma, a mudança do significado

sociopolítico do termo, para Maroy e Voisin (2013, p.894), deveria acontecer “bem mais por meio da implantação de novos instrumentos de ação pública (...), por meio dos efeitos que produzem, das orientações normativas e cognitivas que incorporam [é que] se opera a mudança das políticas”, visto que a essência da prestação de contas para as autoridades administrativas e profissionais, para a comunidade local, para os usuários ou, principalmente, para o Estado, é transformada de acordo com as ferramentas que são utilizadas para tal. Por isso, “são, na verdade, as ferramentas que mudam as formas de regulação, muito mais que os referentes ideológicos ou políticos que são convocados para justificá-las (referência à soberania do Estado, à legitimidade do 'mercado', das solicitações dos usuários ou legitimidade da expertise e da ética dos profissionais)” (*Ibid.*, 897).

Seguindo essa lógica, Sugure (2016), ao complexificar o conceito de *accountability*, distingue duas linguagens e lógicas – *accountability* e responsabilidade – numa comparação muito diferenciada e oposta, reconhecendo que a primeira enfatiza a liderança e a segunda a gestão. Todavia, a linguagem e a lógica de *accountability* não deixam de realçar a liderança como nova forma de gestão, mesmo que se diga que estamos perante uma *accountability* inteligente. De acordo com Johnson (2016, pp. 854-855): “*accountability* inteligente é um termo cunhado por O'Neill (2013), no contexto de um ambiente draconiano de *accountability*, que continua a prevalecer em Inglaterra. *Accountability* tem, essencialmente, a ver com validade, equidade, transparência, confiança e sustentabilidade”, segundo Pacheco e Maia (2019). Aliás,

“O que parece separar uma ou outra forma de *accountability* é o ser draconiana ou não, admitindo-se que a forma inteligente de a justificar está no reconhecimento da Avaliação Externa das Escolas, através de sistemas nacionais, cada vez mais refinados por instrumentos transnacionais, e na aceitação de *standards* que são a justificação para o ensino e para a elaboração de testes focados em competências globais. Esta *accountability* inteligente está presente no mundo contemporâneo, mesmo que comumente se corrobore a ideia de que o princípio da gestão e a governação por números (GREK, 2009) têm efeitos no estreitamento do currículo e na gestão curricular centrada em resultados.” (Sousa & Pacheco, 2018a, p.546).

Contudo, para Bovens (2007), a *accountability* deve ser diferenciada da definição que se limita em determiná-la como a capacidade de resposta e participação. Dado que a transparência, que é um conceito difundido, em muitos casos, como sinônimo de *accountability*, não é suficiente para constituir a densidade do conceito, porque não envolve o escrutínio de um fórum específico, embora a liberdade de informação e uma governança aberta sejam requisitos de fundamental importância para a *accountability*, no contexto da governança europeia, porque favorecem os fóruns de *accountability* com informações que são necessárias, mesmo assim, aqui a transparência não é satisfatória para qualificar-se como uma forma genuína de *accountability*.

Sendo assim, as políticas de *accountability*, caracterizadas pela lógica do mercado, invadem a esfera dos sistemas educacionais e marcam a difusão das novas políticas educativas nacionais, na

maioria dos Estados, porque fazem parte de um discurso político e ideológico que demonstra certa preocupação com a qualidade dos serviços públicos. Contrariamente à esfera económica, que defende que o Estado deve ser afastado desse campo, sustentando a incapacidade do mesmo em interferir nas relações económicas, no campo da educação o neoliberalismo assume um papel central nas formas de governação e regulação seguidas pelo Estado. Por isso, ideais de competitividade, eficiência, qualidade e eficácia foram trazidos do sistema económico para as práticas pedagógicas e educativas (Schneider & Nardi, 2015).

Uma das principais particularidades dessas políticas no campo da educação baseiam-se no uso das avaliações em larga escala (das escolas, dos professores e dos alunos), especialmente através de testes padronizados com uma divulgação abrangente dos resultados. Deste modo, “é possível afirmar que as formas de avaliação adotadas desde então têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um 'quase-mercado' na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional.” (*Ibid.*, p.59).

Dai que, como parte de um amplo processo de responsabilização das escolas e professores pelos resultados alcançados, torna-se comum a aplicação de sanções ou recompensas e a definição de padrões de desempenho, ainda de acordo com os autores. Eis o aparecimento do Estado-avaliador nas políticas educativas através, principalmente, dessas avaliações em larga escala que são criadas pelos Estados nacionais e que marcam a nova agenda reformista de muitos países, baseada nas estratégias de avaliação, e, conseqüentemente, as avaliações transnacionais determinam uma nova fase do Estado-avaliador (Schneider & Nardi, 2015).

A associação da ideologia neoliberal às políticas avaliativas, fomentadas pela *accountability*, como forma de implementar novos e refinados modelos de regulação e controlo da educação a nível mundial é o que caracteriza esse estágio. Estas agendas são fortalecidas por meio da avaliação externa, baseada em testes standardizados (nacionais e/ou estaduais), publicitação dos resultados e *rankings* escolares, explicações particulares como forma de superar déficits da escola pública e a responsabilização das escolas e dos gestores, essencialmente, a responsabilização dos professores pelos resultados académicos dos alunos (Afonso, 2012). Conseqüentemente,

“Na esteira da promoção da autonomia dos estabelecimentos escolares e de um processo de descentralização/desconcentração, testemunhamos o desenvolvimento de novas ferramentas de gestão e de controle a distância do desempenho das organizações e dos atores educacionais. Em diferentes graus e de diferentes maneiras, mas de forma cada vez mais visível, os Estados tornam-se 'Estados avaliadores' (NEAVE, 1999), que implantam sistemas de indicadores nacionais que lhe permitem 'dirigir' o sistema, 'controlar' melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar de nível intermediário”. (Maroy & Voisin, 2013, p.882)

Neste sentido, o Estado começa a desempenhar novas funções relativamente às estratégias e mecanismos de avaliação dos setores públicos. Com isso, o Estado-avaliador caracteriza-se pela adoção de inúmeras formas de avaliação como estratégia de legitimação das mudanças implementadas no sistema educacional. O Estado-avaliador está ligado à consolidação de ideias neoliberais, caracterizadas pela aderência às leis do mercado para ratificar novas medidas políticas e administrativas e por certo requinte nos mecanismos de controlo e responsabilização dos resultados alcançados pelos sistemas educativos (Schneider & Nardi, 2015).

Com efeito, enveredar educacionalmente por uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da “cultura global do mercado” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.41), é reconhecer que *standards* e *accountability* são “as torres gémeas das políticas de reforma educativa” (Taubman, 2009, p. 8) e que impõem, por sua vez, decisões imperativas, no âmbito de uma multiplicidade de uniformidades, que expressam uma prescrição centralizada, a partir de exemplos internacionais, como condição necessária para a obtenção de melhores resultados. Instaura-se, por conseguinte, um modo de olhar para o currículo centrado na responsabilização das pessoas, guiado por um processo de devolução de responsabilidades que torna ténues as decisões tomadas ao nível da escola (Pacheco & Maia, 2019).

Os discursos e as práticas de *accountability* instalam-se de forma incisiva nas escolas e em todos os seus atores, incluindo pais, alunos, professores e elementos da comunidade, como se não houvesse alternativa à ideologia neoliberal e à gestão curricular centrada em *standards* e em resultados (*Ibid.*). Por esse motivo, “a prestação de contas na *accountability* educacional refere-se, primeiramente, aos resultados em termos de aprendizagem e à utilização que os atores fizeram dos recursos para atingir esse objetivo” (Corvalán, 2006, p.12).

Destarte, os mecanismos de avaliação, implementados pela *accountability*, mudam o foco de regulação dos objetivos para os resultados, concretizados em procedimento de avaliação externa. Daí que os *standards* sejam definidos pelos resultados e não pelos processos, o que gera a lógica de competitividade entre as escolas, não só internamente, mas, principalmente, a “obrigatoriedade” da comparação a nível nacional, implantando um sistema de regulação e monitorização dos resultados. Por esse motivo, a estandardização configura-se como uma maneira de implementar nas escolas determinado grau de uniformidade, seguindo os padrões transnacionais e supranacionais, formados pela OCDE, UE e Banco Mundial, por exemplo, e que determina um conceito de qualidade que se configura como um instrumento pessoal e social capaz de promover a igualização através da eficiência (Pacheco, 2014).

Portanto, é necessário perceber que as políticas transnacionais, que delimitam as novas políticas educativas nacionais, estão fundamentadas pela linguagem de *accountability*. As políticas de *accountability* estão baseadas, efetivamente, na prestação de contas – de um ator a um fórum – e, também, na responsabilização de atores ou instituições. Além do mais, essas políticas estabelecem mecanismos rigorosos de avaliação, conseqüentemente, *standards* para avaliar os resultados que são, em sua maioria, expressos em termos numéricos, seguindo a lógica dos sistemas económicos, minimizando os resultados que são de natureza qualitativa.

Assim, as políticas de *accountability* são pautadas pelos ideais do neoliberalismo que estabelece *rankings* e *standards*. Em função disso, acaba adentrando a lógica escolar convertendo-o num ambiente de extrema competitividade, orientado pela busca da eficácia, eficiência e qualidade. Enquanto isso, o Estado assume o papel de avaliador e se “reduz” a avaliar e responsabilizar instituições e atores, legitimando a lógica do neoliberalismo, relativa à mínima intervenção do Estado. Nesse sentido, os sistemas educativos tornam-se um espaço livre para serem “governados” pelas leis do mercado e reproduzem essa lógica de prestação de contas, responsabilização, e, também, avaliação – a *accountability*. No entanto, a *accountability* também pode ser compreendida por uma lógica democrática que incentiva uma boa relação no ato da prestação de contas, como sugerem Schneider e Nardi (2015, p.62):

“Ainda que possa ser vinculada à responsabilização e ou conseqüências, ela também remete aos conceitos de explicação, argumentação e justificação, daí ser “oposta não somente ao exercício mudo do poder senão também ao controle mudo e unilateral do poder” (Schedler, 2004, p. 13). Logo, segundo esse autor, se pautada em valores vinculados em princípios democráticos, a utilização de suas ferramentas compreenderia uma relação aberta e franca entre quem solicita prestação de contas e quem a presta. Tomando por referência esse contexto, em que princípios de justiça e cidadania são evocados, uma política de *accountability* poderia representar oportunidade de assunção de novas experiências no campo da gestão pública e, portanto, abrir espaço para a transgressão das suas fronteiras convencionais, confinadas, muitas vezes, nos limites de uma tradução única.”

As mudanças educativas decorrentes deste cenário transnacional e de *accountability* estão inscritas em reformas à larga escala, tal como está presente no paradigma baseado em evidências, com vista à melhoria do desempenho (Lessard & Carpentier, 2016), numa forte ligação aos movimentos dos *standards*, dos resultados e de uma cultura de performatividade (Ball, 2014), em que o desempenho da escola, dos professores e dos alunos é avaliado em função de padrões estabelecidos. Assim, a mudança é algo possível através de políticas, que são discursos de legitimação de práticas, que traduzem a linguagem do desejo, ou seja, “de uma prática educativa que permita melhorar os desempenhos” (Lessard & Carpentier, 2016, p. 178).

1.3. *Accountability* escolar

Num momento em que as políticas de *accountability* regulam e legitimam as novas políticas educativas, isto é, “o conceito de *accountability* é hoje largamente reconhecido como sendo estruturante das políticas, em geral, e da educação e formação, em particular” (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012, p.2), esta tendência política é caracterizada, principalmente, pelos aspetos técnicos e burocráticos. Neste sentido, a educação acaba por se transformar num campo dominado por uma cultura de responsabilidade, legitimada pela cumplicidade, e por uma cultura de performatividade, que se baseia nos resultados ou nos números (Taubman, 2009). Para Ball, (2015, p.299), “os números também foram fundamentais para a constituição da escola moderna na forma de teste ou exame – uma tecnologia de classificação, divisão e exclusão”.

A *accountability* escolar pode ser analisada à luz de dois fatores principais, o movimento de responsabilização do professor e a centralidade dos resultados, porque se leva em consideração a ideia de que os resultados dos alunos não são completamente satisfatórios e a necessidade das escolas estarem envolvidas em práticas constantes de melhoria, através de refinadas formas de avaliação e práticas baseadas em “evidências” a fim de comprovar quer a *performance* profissional do professor, de acordo com Hopmann (2008), quer a *performance* organizacional da escola, pautada pelo referencial dos resultados, para Lessard e Carpentier (2016). Por conseguinte Schneider e Nardi (2015, p.63) afirmam que “como parte de um ascendente processo de responsabilização das escolas e professores pelos resultados produzidos é tendente o estabelecimento de padrões de desempenho e a aplicação de sanções ou recompensas”.

A assunção das políticas de *accountability* como políticas de regulação de resultados, porque compreendem modos de regulação institucional dos sistemas educativos, cuja avaliação dos “outputs” ocupa uma posição fulcral, pois se referem aos objetivos e normas predefinidos, é uma disposição defendida por Maroy e Voisin (2013). Assim, a *accountability* escolar estabelece um certo tipo de cultura numérica, baseada em *rankings* de escolas que são classificadas de acordo com os resultados de testes e exames nacionais. De acordo com Ball (2015, p.299), “os números definem nosso valor, medem nossa eficácia e, em muitos outros aspetos, trabalham para informar ou construir o que somos hoje. Estamos sujeitos a números e assuntos numerados”. Com efeito,

“Na '*new accountability*', não se trata mais somente de prestar contas sobre os '*inputs*' (recursos, meios) e sobre os processos (ensino, aprendizado), mas também e sobretudo sobre os '*outputs*': sistemas de ensino, seus resultados. Entretanto, não são somente os resultados dos alunos que são medidos, mas, por meio deles, o desempenho dos estabelecimentos e do sistema educacional como um todo.” (Maroy & Voisin, 2013, p.887).

Deste modo, a concepção técnica de *accountability* pressupõe que alunos e professores estejam de acordo com um currículo preestabelecido, definido por um *core* curriculum e por testes padronizados que definem uma cultura escolar performativa. Esta cultura escolar materializa-se, em indicadores, através de um único currículo e igual para todos, mediante a prescrição de resultados, a discriminação do conhecimento, transformados em *standards* de conteúdos escolares, avaliados por testes à larga escala (Pacheco, Sousa & Maia, 2019).

Por isso, “hoje, a política escolar tende, ao menos em parte, a ser pensada como uma meta de melhoria dos resultados, como uma busca para melhorar desempenhos do sistema em termos de eficácia, de equidade ou de eficiência” (Maroy & Voisin, 2013, p. 884). Sendo assim, conforme os sistemas educativos valorizam, cada vez mais, os resultados e a eficiência, o desempenho do professor tende a ser (re)conceitualizado como aquele que é capaz de ser quantificado e medido, através de um conjunto de técnicas de avaliação e por um processo que busca a melhoria das práticas, de acordo com Holloway e Brass (2018).

Daí que a responsabilidade recaia sobre a qualidade dos professores, relativamente à sua preparação técnica em fazer a gestão de uma sala de aula e não, necessariamente, sobre a sua formação. A partir disso, é estabelecida uma relação direta entre o desempenho do professor e os resultados dos alunos, admitindo-se que “a qualidade dos professores e do ensino está, sem dúvida, entre os fatores mais importantes que moldam a aprendizagem e o crescimento dos alunos” (Winter, 2017, p. 75).

Dessa forma, os professores são encarados como os responsáveis fundamentais pelo sucesso dos alunos, sendo que os resultados escolares que ficam abaixo do esperado são traduzidos como falta de controlo dos professores e responsabilidade das escolas. Todavia, esta perspetiva burocrática de *accountability* está centrada no desempenho e na responsabilização dos professores e acaba por negligenciar inúmeros fatores que contribuem para o insucesso escolar. Desse modo, a responsabilidade mantém-se dentro das escolas e isenta o Estado e seus mecanismos do comprometimento com os resultados escolares, mais concretamente:

“(…) esse regime de *accountability* fornece a infraestrutura para manter um olhar constante sobre os acontecimentos escolares locais, incluindo o desempenho dos professores, permitindo que órgãos burocráticos e não burocráticos governem as escolas à distância. Simultaneamente, também fornece as métricas contra as quais os professores podem medir-se, situando-os em estados perpétuos de comparação em relação aos seus pares para serem mais 'eficazes' e 'excelentes'. A colegialidade é substituída pela concorrência, e a autonomia é substituída por expectativas limitadas (e calculáveis), fornecendo os meios pelos quais os professores (e seus supervisores) podem conhecer suas posições em relação aos seus pares. Esse processo não altera apenas o comportamento do professor, mas também muda o professor.” (Holloway & Brass, 2018, p.363).

Um dos aspetos mais destacados pelo tecnicismo, que abrange o conceito de *accountability*, consistem na centralidade dos resultados, principalmente no que diz respeito ao teste PISA, que permite a comparação internacional e nacional. Assim sendo, o efeito de acreditação simbólica transnacional do PISA não deve ser subestimado (Steiner-Khamsi & Dugonjić-Rodwin, 2018), já que dentro de um contexto educativo propicia a comparação entre escolas, numa classificação entre as melhores e piores, favorecendo a escolha dos pais e encarregados de educação sobre a escola para seus educandos, em função dos resultados. Instaura-se, portanto, um jogo emocional quando as escolas são, publicamente, confrontadas com os resultados de seus alunos, gerando consequências negativas, visto que os professores podem entrar em pânico através de reações adversas (Pacheco, Sousa & Maia, 2019).

A tendência que se impõe pela lógica de *accountability* escolar associa-se, facilmente, à existência de um currículo predefinido que se baseia em *standards* de conteúdo, associados, diretamente, à prática dos professores em sala de aula. Há de se considerar que “os *standards* curriculares são caracterizados por um estreito alinhamento entre os requisitos de propósito, conteúdo e conhecimento, com forte ênfase nos requisitos de conhecimento” (Wahlström, 2018, p.654). Estes *standards* materializam-se de diferentes formas, através, por exemplo, dos testes em larga escala – provas e exames nacionais, dos testes da própria escola e, também, pela valorização dos resultados alcançados através de avaliações de viés sumativo (Pacheco, Sousa & Maia, 2019).

Nesse sentido, os professores são responsabilizados pelo desempenho dos alunos, já que os *standards* impostos burocraticamente são capazes de minar o profissionalismo docente ao mesmo tempo que diminui, mas intensifica, o trabalho do professor, segundo Holloway e Brass (2018). Dessa maneira, a cultura de performatividade é realçada através de uma tirania dos números, por isso, “a própria ideia da escola, sua materialidade, seu imaginário, sua articulação dentro da política e da teoria passou a ser centrada e encenada em termos de um mecanismo de diferenciação e classificação, e concomitantemente de exclusão” (Ball, 2015, p.299). Cultura de performatividade que é marcada pela valorização dos resultados, principalmente quando são expressos em termos numéricos, e pela responsabilização dos professores pelos resultados alcançados por seus alunos – associação do desempenho do professor ao desempenho do aluno. Sintetizando, nas palavras de Wahlström (2018, p.656):

“O movimento de *standards* pressupõe que haja um consenso entre especialistas de diferentes disciplinas sobre qual conhecimento deve ser incluído no currículo. Além disso, assume-se que certos repertórios de ensino são preferíveis para aumentar as conquistas do conhecimento dos alunos e que essas estratégias de ensino podem ser identificadas por meio de pesquisa (ensino baseado em evidências). Ao implementar um currículo baseado em *standards*, a avaliação nacional através da padronização de testes torna-se central, o que significa que os professores e as escolas são responsáveis perante os pais e o Estado. A padronização do currículo implica um potencial risco para uma visão mais restrita e mais instrumental das práticas de ensino.”

Destarte, a performatividade escolar é capaz de instigar de várias formas um professor que está sob a influência de diferentes perspetivas de *accountability*, além do facto de que os sistemas educativos podem ser intersetados por contradições. Ao passo que Holloways e Brass (2018) identificam, a partir de um estudo empírico, professores que encaram o regime de *accountability* como o meio pelo qual o profissionalismo do professor poderia ser entendido e gerenciado pelos próprios professores e por outros, e não como uma rutura no ensino ou no impedimento para a autonomia e profissionalismo docente, Müller e Hernández (2009), num estudo realizado ao nível europeu, concluem que a *accountability* direcionada para o desempenho gera a incredulidade dos professores pelas formas de prestação de contas.

Por conseguinte, quando as lógicas de *accountability* são orientadas, exclusivamente, em prol do desempenho do professor, isto é, uma cultura de prestação de contas e responsabilização baseada na *performance* do professor, não são constituídas como o melhor modelo para as escolas. Porque acabam por propiciar a burocratização do currículo em todas as dimensões de decisão e, também, desvalorizam o contexto real das escolas e o papel desempenhado pelo professor na educação, não somente na aprendizagem. Por isso,

“As práticas educacionais nas escolas se tornaram cada vez mais homogeneizadas e padronizadas em busca de maior responsabilização, onde a *accountability* é entendida como um processo de cima para baixo, amplamente focado em tipos específicos de resultados dos alunos que podem ser enumerados e frequentemente alinhados com processos de testes nacionais e internacionais. Isso tem implicações para as possibilidades das escolas como locais de modelagem e cultivo de princípios democráticos.” (Hardy, 2018, p.323).

Dessa maneira, contrariamente à corrente em que os professores respondem ao processo de *accountability*, simplesmente, pelo seu desempenho, a *accountability* escolar deve ser analisada de acordo com os princípios de igualdade, diversidade, equidade e inclusão. Sendo estes os ideais pelos quais os professores comprometem-se diariamente, assumindo que as transformações no ato de ensinar estão, cada vez mais, presentes na realidade da escola, principalmente em relação à forma como será avaliado e o significado conferido a tal (Pacheco, Sousa & Maia, 2019).

Dai que o controlo, excessivo, pelos resultados contribui para que se instaure uma cultura de avaliação, baseada em procedimentos de auditoria, nos sistemas educativos. Essa prática favorece a fiscalização do trabalho docente, implicando, diretamente, na relação entre o desempenho dos professores e os resultados dos alunos, principalmente no que se refere aos testes em larga escala. A responsabilização dos professores torna-se, então, a maneira de legitimar uma cultura de avaliação e prestação de contas que tenta ausentar o Estado das responsabilidades com a educação e “culpar” escolas e professores pelo proveito dos alunos em relação à aprendizagem e, principalmente, seus resultados numéricos (*Ibid.*).

Portanto, percebe-se que a globalização, centrada pelos ideais do neoliberalismo, produz efeitos nas políticas nacionais, a partir das políticas transnacionais. Sendo assim, as políticas de *accountability* são instauradas e privilegiam a prestação de contas e responsabilização, além de favorecer os mecanismos de avaliação externa. Não obstante, a lógica de *accountability* invade os sistemas educativos, através de políticas traçadas transnacionalmente, e apoiam a responsabilização dos professores pelo resultado dos alunos em função da centralidade dos resultados, isto é, os resultados tornam-se mais importantes que a aprendizagem em si, e se algo vai mal nesse sentido, a lógica é que os professores sejam responsabilizados por isso.

Mesmo que as políticas transnacionais constituam uma matriz para as políticas curriculares, é indubitável que o currículo nacional não poderá deixar de refletir aspetos contextuais de cada país e que as ideias da globalização e *accountability* estarão, decerto, presentes nos documentos que são a base da construção do currículo. Em consequência, os mecanismos de avaliação em larga escala tornam-se, cada vez mais, frequentes nos sistemas educativos, a fim de funcionarem como padrão de avaliar escolas, gestores e professores, através dos resultados escolares dos alunos. Em vista disso, o capítulo que se segue tem como foco a análise dos ciclos de AEE em Portugal, a partir de uma breve contextualização do cenário da avaliação institucional no Brasil.

Capítulo II – A Avaliação Externa das Escolas e as práticas de inovação curricular

Se a sociedade e as relações sociais não podem ser pensadas sem levar em conta as características da globalização, é preciso assumir que o motor central da globalização corresponde ao mercado global (Sobrinho, 2009). Com efeito, os caminhos percorridos pelos discursos sobre a globalização no campo das políticas educativas são fortemente marcados por políticas de *accountability*, reconhecidas na realidade escolar, estabelecendo as ideias de participação e qualidade como palavras de ordem para as instituições educativas, independentemente do nível de ensino e do carácter formal ou não da instituição (Leite, 2009). Por isso, neste capítulo será abordada a realidade brasileira em relação à avaliação institucional e, a partir disso, serão analisados os relatórios referentes aos dois ciclos de AEE em Portugal, bem como o modelo que propõe o 3º ciclo, atendendo a um dos objetivos desta investigação que consiste em *Realizar um estudo empírico sobre a AEE no âmbito do modelo do Ministério da Educação (3º ciclo) em Portugal*.

2.1. Avaliação institucional - Brasil

As políticas de *accountability*, ou seja, de prestação de contas e responsabilização, são legitimadas, quase sempre, por medidas que implementam sistemas de avaliação em larga escala, que são validados através do estabelecimento de *standards* de desempenho, tornando-se públicos e oficiais por meio da publicação dos resultados escolares, organizados em *rankings*, responsabilizando o desempenho dos alunos, traduzido pelo sucesso ou insucesso escolar, aos docentes. Desse modo, a avaliação educacional está diretamente ligada à conceção de qualidade da educação, visto que “seja qual for o objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte” (Sousa, 2014, p.408).

Sobrinho (2010, p. 195) defende que a avaliação é a principal ferramenta da organização e implementação das reformas educacionais, na medida em que “produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social”. Consequentemente, a melhoria da qualidade da escola passou a estar associada diretamente à necessidade da avaliação de desempenho (Ferrão, 2012).

No pressuposto de que “o ato de avaliar significa a formulação de juízo de valor, que por sua vez implica a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério), com vista à

tomada de decisão, neste caso uma classificação” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.43), verifica-se a tendência para o abandono das práticas de construção de conhecimento significativo, entretanto, determinadas por referenciais de mercado nas instituições educativas (Sobrinho, 2009) que definem uma avaliação que valoriza a simples mensuração. Assim, a avaliação “deixa de ser a busca do sentido da ação educacional para se transformar em seu controlo” (Mendes, Caramelo, Arelaro, Terassêca, Sordi & Kruppa, 2015, p.1285).

No Brasil, o ensino superior possui um longo e diversificado histórico do processo de avaliação institucional. A primeira experiência de avaliação da educação superior aconteceu, nos anos iniciais da década de 1970, através da implementação da avaliação dos programas de pós-graduação, com a adoção de um método quantitativo e objetivista de contagem do número de trabalhos, publicações em revistas e jornais reconhecidos e outros fatores associados ao impacto e prestígio dos cursos. Entretanto, as mudanças governamentais, ao nível das políticas de avaliação institucional, também sofreram alterações, com períodos marcados pela forte resistência dos docentes, confirmando uma determinada variação relacionada com o enfoque institucional (Schlickmann, Melo & Alperstedt, 2008). Desse modo,

“A Educação Superior [no Brasil] é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo económico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. Isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual”. (Sobrinho, 2010, p.199).

No entanto, mesmo num cenário de relutância, a partir da segunda metade da década de 1980, algumas universidades brasileiras começaram a implementar processos de autoavaliação institucional. Aliado a isso, a reforma do Estado durante a década de 1990, sustentada por Ribeiro (2012) como a consolidação no país do Estado-avaliador, foi marcada por parcerias, privatizações e emergência do terceiro setor, isto é, o Estado-avaliador, por um lado, preocupa-se em impor os parâmetros curriculares e delimitar o controlo de resultados, ainda que o discurso seja, por vezes, conotado com as ideias de uma avaliação emancipatória e formativa, por outro, defende propostas que veiculam valores neoliberais presentes nos mercados educacionais (Leite, 2009). Por conseguinte,

“O aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública (*new public management*) obriga a uma definição prévia de objetivos, em que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais. Se, por um lado, para os mais conservadores, a avaliação é perspetivada como um meio de controlo, por outro, na linha neoliberal, a avaliação focaliza-se na questão da produtividade e prestação de contas. Já na perspetiva progressista, a avaliação desenvolve-se de democracia ativa e de desenvolvimento pessoal e coletivo.” (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014, p.92).

Norteados pela noção de Estado-avaliador, no Brasil foram ditadas mudanças políticas assessoradas por organismos internacionais, na observação do cânone neoliberal, conforme refere Ribeiro (2012). A interferência das organizações externas, caso do Banco Mundial, nas avaliações em larga escala conduziu à elaboração de sistemas de avaliação fortemente centralizados e controlados por

governos centrais, que também se empenham e propõem aprimoramentos administrativos e curriculares. Mais concretamente:

“Nesse contexto, justificou, ainda, a centralidade da avaliação da educação superior, a incorporação do discurso de poder que a avaliação tem de induzir modificações nas instituições de ensino, com a finalidade de provocar mais competitividade. As agências supranacionais também apontaram a avaliação como vetor de melhoria da qualidade da educação para os países periféricos.” (Ribeiro, 2012, p.304).

Por isso, “a avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia” (Sobrinho, 2010, p.202). Visto que as concepções e práticas de avaliação são alteradas de acordo com as mudanças contextuais, estabelece-se uma relação mútua entre avaliação institucional e reformas da educação superior, conforme defende o autor, mas, nesse caso, a lógica relacional também corresponde ao ensino não-superior. A partir de 2003, as políticas de avaliação institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) retomaram o reconhecimento das características e peculiaridades de cada instituição, relevando nesse processo de avaliação os seguintes princípios: globalidade, comparabilidade, identidade das IES, legitimidade e reconhecimento. Assim,

“A globalidade se refere ao fato de que a avaliação deve compreender todos os elementos que compõem a instituição de ensino. A comparabilidade se refere à busca de uma padronização de conceitos e indicadores. O respeito à identidade das IES faz referência à consideração das características de cada uma dessas quando da realização da avaliação. A legitimidade significa a adoção de metodologias e construção de indicadores capazes de conferir significado às informações, que devem ser fidedignas. O último princípio refere-se ao reconhecimento que todos os agentes da IES avaliada devem ter dos princípios norteadores da avaliação e seus critérios.” (Schlickmann, Melo & Alperstedt, 2008, p.166).

No Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) é proposto que as IES sejam avaliadas em três domínios específicos: avaliação dos cursos de graduação realizada por comissões de especialistas; avaliação institucional, realizada no segmento interno (autoavaliação, comissão de autoavaliação da própria IES) e externo (comissão externa indicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP); avaliação de desempenho dos estudantes, realizada através da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Para Leite (2009, p.106), “trata-se de um sistema que tem a avaliação das instituições como referencial básico para processos de supervisão e garantia de qualidade, entre os quais figuram o credenciamento e reconhecimentos de instituições e a autorização e o reconhecimento de cursos de graduação”. Contudo, a avaliação externa tem sido criticada pelo facto de ser considerada como um instrumento de controlo que age de modo descontextualizado (Rangel & Machado, 2014). Em contrapartida, a autoavaliação constitui-se como um aspeto que merece destaque na avaliação do ensino superior brasileiro:

“A constituição de Comissões Próprias de Autoavaliação (CPAs) nas Instituições de Ensino Superior/IES, com representantes de todos os segmentos que participam da Instituição (alunos, professores, funcionários, representantes da comunidade) atende ao propósito de garantir o processo avaliativo, através de planejamento e implementação de suas etapas de levantamento e análise de opiniões e divulgação de seus trabalhos.” (*Ibid.*, p.8).

Neste contexto, Pires, Wargas e Pires (2017) sustentam que o SINAES foi pensado a partir de ideais de uma avaliação emancipatória, tentando conciliar a avaliação formativa com um modelo de avaliação regulatória ou sumativa. Daí que a avaliação sumativa, mais precisamente a dos resultados do ENADE – que tem como principal objetivo a aferição do desempenho dos estudantes face aos conteúdos programáticos e às habilidades e competências que adquiriram nos seus cursos e nas suas instituições (Rangel & Machado, 2014) – e a divulgação dos resultados da avaliação dos cursos, através de um *ranking*, prevaleçam face à avaliação formativa, ligada à autoavaliação (Pires, Wargas & Pires, 2017).

Seguindo o percurso da implementação da avaliação do ensino superior no Brasil, constata-se que, a partir do final da década de 1980, a avaliação começou a integrar as políticas e práticas governamentais direcionadas para a educação básica (Bonamino & Sousa, 2012). Em 1991, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Ministério da Educação (MEC), como primeira resolução de uma organização de avaliação dos ensinos fundamental e médio. Deste modo, o Saeb¹ constituiu-se como “principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica” (*Ibid.*, p.376). É realizado a cada dois anos e aplicado a uma amostragem de alunos que estejam matriculados regularmente no 6º e 9º ano do ensino fundamental, bem como no 3º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas, situadas em zonas urbanas e rurais. Porém,

“(…) A partir de 2005, passou a ser constituído por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém as características do Saeb tal como delineado originalmente e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária, disponibilizando resultados para cada unidade da federação, por municípios e escolas. Apresenta-se com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.” (Sousa, 2014, p.409).

Em 2013, foi integrada no Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o intuito de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, a partir de 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir, sendo todas as avaliações identificadas pelo Saeb, de acordo com o Portal do INEP (Brasil, 2019a). Neste sentido, Sousa (2014) afirma que os

¹ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo INEP, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências. As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).” Cf. Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>, acesso a 25 abril 2019.

formuladores das políticas educacionais creem que a aplicação dos testes se configura como método favorável para a melhoria da qualidade da educação, no entanto, as evidências científicas contrariam essa crença. Por isso, “a coexistência do Saeb com avaliações estaduais e, anos mais tarde, com a *Prova Brasil*, faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização” (Bonamino & Sousa, 2012, p.377). Consequentemente,

“Observamos a ampliação do sistema de avaliação externa, por meio de testes estandardizados, que se expressa pela criação de mais um exame nacional de larga escala, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aprofundando os mecanismos de controle e redução dos processos de ensino e de aprendizagem desde o início da vida escolar propostos pela Provinha Brasil, e pela instituição de exames de larga escala para sistemas estaduais, ou municipais. Diante dos índices insuficientes do IDEB, antecipa-se e amplia-se a inserção das crianças no sistema de avaliação externa. A avaliação permanece proposta como um procedimento técnico, vinculado à mensuração e controle, realizado por instrumentos unificados.” (Esteban & Fetzner, 2015, p.82).

Em 2019, o MEC anunciou que o Saeb passaria a incluir testes de ciências da natureza e ciências humanas para os alunos do 9º ano do ensino fundamental (Brasil, 2019b), sendo essa estratégia alinhada com o teste PISA, que também avalia competências em ciências, para além de outras. Por essa razão, “além da tendência a reduzir noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes, a avaliação à larga escala passou a ser um instrumento de controlo do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, noção que historicamente, de modo dominante, está subjacente ao trabalho escolar (Sousa, 2014, p.413).

Associada à afirmação da linguagem neoliberal, a dimensão política de controlo prevalece, ainda mais, em relação à dimensão pedagógica dos exames gerais, que se tornaram importantes instrumentos de controlo e reforma, tendo como efeito visível a diminuição do poder do Estado nos financiamentos públicos, de acordo com Sobrinho (2010). Contudo, “os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas” (*Ibid.*, p.202).

A questão que há muito se coloca em relação à avaliação da educação básica, no Brasil, tem a ver com a aplicação exagerada de provas, ou seja, a educação é avaliada, basicamente, através dos resultados das provas aplicadas aos alunos. Neste sentido, e questionando se a avaliação em larga escala acaba por propiciar a melhoria da qualidade da escola, Sousa (2014) afirma que as evidências não caminham para uma resposta positiva. Em contrapartida, constata-se que as provas são capazes de alterar a organização do trabalho escolar, a gestão das escolas e da carreira docente mais num viés que implanta uma lógica de competitividade, a fim de fomentar a melhoria da escola pela sua qualidade (*Ibid.*).

As segmentações que ocorrem no debate sobre as avaliações em larga escala e, conseqüentemente, os mecanismos utilizados para promover a melhoria da qualidade da escola, possuem algumas características dominantes, conforme Sousa (2014). Por exemplo, a interpretação dos resultados dos alunos nas provas, como instrumento principal para avaliar a qualidade de uma determinada escola ou rede educativa, com ênfase mais em produtos que em processos, gera uma noção restrita de qualidade que pode ocasionar o estreitamento do currículo limitado aos resultados de disciplinas que têm um maior valor simbólico para os atores escolares.

Com efeito, “resultados obtidos pelos alunos em exames não podem ser tomados como indicadores absolutos da saúde de uma instituição escolar. Menos ainda devem ser tomados isoladamente como retrato fiel e autoexplicativo da realidade da escola” (Sordi & Lüdke, 2009, p.155). Além do mais, o destaque para as provas implementadas frequentemente fortalece uma cultura que está enraizada na escola, isto é, a avaliação funciona como instrumento de classificação e seleção de alunos através do mérito que reduz ou quase impossibilita a afirmação da avaliação formativa nas práticas escolares.

Assim, o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala contribui para a mudança das práticas de gestão das redes, em prol da melhoria da qualidade, promovendo, no entanto a visibilidade dos resultados e responsabilizando os professores por esses resultados, além de viabilizarem incentivos (simbólicos ou monetários) indutores de mudança das práticas, como observa Sousa (2014, p. 413): “na responsabilização das escolas, e particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade”.

No Brasil, os resultados das avaliações são agregados aos indicadores de qualidade da educação. Assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o mais conhecido e o mais veiculado pelo Estado e pela *mídia*, sendo associada aos índices a determinação de metas que devem ser cumpridas pelas escolas, pois, caso contrário, não recebem incentivos. Embora se verifique a tendência para que as avaliações da educação básica brasileira sejam constituídas, cada vez mais, pelos exames nacionais – forte característica das avaliações em larga escala –, ainda há a busca de alternativas para implementar uma avaliação mais democrática. Desse modo,

“Buscar propostas avaliativas que concorram para a concretização de uma noção de qualidade que não se restrinja aos resultados de provas aplicadas por meio de avaliações em larga escala é um desafio que se coloca para aqueles que buscam a democratização do ensino, compromisso este que supõe maior abrangência na análise da realidade educacional, contemplando de modo relacionado iniciativas das diversas instâncias governamentais, e também relações compartilhadas.” (*Ibid.*, p.415).

Essa perspectiva tem em consideração a avaliação institucional participativa (AIP) como uma alternativa para democratizar a avaliação em larga escala, no Brasil. As práticas de AIP são originadas pela inclusão dos diversos atores que estão envolvidos com a escola e com o seu respetivo projeto educativo, mesmo que seja uma prática pouco difundida no Brasil, conduzindo a atividades de autoavaliação institucional. Sordi e Lüdke (2009) defendem que os atores da escola devem estar envolvidos com o processo de avaliação instituído, porque os dados gerados poderão provocar a mudança na realidade da escola e não, apenas, servir ao uso burocrático, aplicado às estatísticas que não provocam nenhum impacto efetivo na realidade da escola. Sustentam ainda as autoras:

“Ressaltamos que processos de avaliação institucional de cunho participativo assumidos pelos sistemas de ensino auxiliam a que se rompa com o reducionismo de admitir que medidas do desempenho dos alunos sejam suficientes para avaliar a qualidade das escolas. Redes de ensino ao incorporarem, em sua agenda política, processos de avaliação institucional participativa dão sinais inequívocos de avanços na direção de um pacto de qualidade negociada.” (*Ibid.*, p.168).

Esta é uma tendência que há muito se observa nos processos de avaliação do ensino básico português, marcado pela AEE, implementada na década de 2000, através de ciclos. Recentemente, foi iniciado o 3º Ciclo de AEE e uma das suas características principais é, justamente, a valorização dos processos de autoavaliação institucional, que, conseqüentemente, implica – ou deveria implicar – o envolvimento dos atores escolares no processo de avaliação externa. Assim,

“De acordo com os princípios europeus, a avaliação das escolas deve ser desenvolvida como uma parte de uma reforma estratégica focada na construção de um sistema de gestão da qualidade das escolas, alinhando a política e a prática. Com conceção centralizada, a avaliação das escolas no contexto europeu, tipicamente abrange várias características das organizações educativas, incluindo a qualidade do ensino e da aprendizagem, os resultados das aprendizagens dos alunos, várias áreas da administração escolar, bem como o cumprimento dos requisitos regulamentados por cada nação e pela própria União Europeia.” (Sousa & Pacheco, 2018a, p.548).

Dessa forma, é importante analisar e refletir sobre como se processa o 3º ciclo de AEE em Portugal, tornando-se necessário contextualizar e compreender os ciclos anteriores.

2.2. Avaliação institucional – Portugal

No contexto português, e no que diz respeito à avaliação institucional das escolas do ensino não superior, a AEE resulta de um longo histórico de políticas educativas orientadas para a avaliação da qualidade das escolas. A alusão à qualidade educativa aparece durante o mandato do Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991). Com a publicação do Decreto-Lei nº. 43/89, de 3 de fevereiro, a autonomia das escolas foi estabelecida e as políticas educativas encaminharam-se para reforçar esta autonomia e, conseqüentemente, a sua responsabilização diante da comunidade e do Estado, assim como, evocar a escola como um centro de mudança (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014).

Nos anos seguintes surgiram distintos projetos nacionais e alguns influenciados por modelos internacionais de avaliação de escolas, “com o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como credibilizar o processo educativo e a escola em si” (Ibid., p.95). O quadro I mostra, de forma sintetizada, os principais projetos que surgiram nesse período centrados na avaliação da qualidade da escola. Em seguida, surge a AEE no período final da reforma do sistema educativo português, pós-Lei de Bases do Sistema Educativo, e inicia a sua implementação no ciclo da revisão curricular (1998-2001), pelo que:

“A avaliação de escolas é, assim, uma atividade de legitimação legal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, realizada por uma agência governamental (Inspeção) e completada pela participação de peritos externos, tornando-se numa atividade obrigatória para a escola, mas que não tem sido contestada, devendo-se dizer que se tornou num processo político pacífico, em tempos de grande turbulência nas escolas, devido à avaliação do desempenho docente, mormente nos finais da década de 2000.” (Ibid., p.98).

Quadro I
Projetos e Programas de Avaliação

Caracterização dos Projetos e Programas de Avaliação		
Nome	Período	Objetivos
Observatório de Qualidade da Escola	1992 – 1999	Fornecer uma produção sistemática da informação sobre as escolas (através de 15 indicadores de desempenho de natureza quantitativa e qualitativa).
Projeto Qualidade XXI	1999 – 2002	Incrementar as práticas de autoavaliação, proporcionar a reflexão sobre as questões que envolvem a avaliação, melhorar a qualidade da oferta educativa dos estabelecimentos de ensino.
Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais	1997 - 2001	Elaborar um paradigma de certificação de qualidade para o ensino profissional.
Programa de Avaliação Integrada das Escolas	1999 – 2002	Propiciar um sistema de observação e avaliação das escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, possibilitar a responsabilização e a melhoria da educação escolar.
Projeto “Melhorar a Qualidade”	2000	Buscar a melhoria contínua das escolas, a partilha de saberes, experiências e “boas práticas”.
Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias	2000	Promover a qualidade do desempenho, através das ações e projetos desenvolvidos pelas escolas.
Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas	2004 – 2007	Desenvolver uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho realizado pelas escolas e alcançar uma perspetiva geral das dinâmicas de autoavaliação para promover o desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino.

Projeto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo	2005	Realizar a avaliação interna das instituições educativas públicas.
--	------	--

Fonte: Rodrigues, Queirós, Sousa e Costa (2014).

Em Portugal, a avaliação institucional tem duas componentes: por um lado, a avaliação das instituições do ensino superior, realizada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), integrando dois tipos de avaliação externa: acreditação e certificação de cursos, através de um referencial de base europeu (Santos, 2011) e de um conjunto de procedimentos específicos², que dão resposta ao quadro normativo³. Trata-se de uma política orientada para a garantia da qualidade, em que as instituições, para os cursos em funcionamento, elaboram um guião de autoavaliação e são depois confrontadas com uma avaliação de base documental e presencial (embora nem sempre esta se verifique); avaliação das instituições em si, na sua componente organizacional, incluindo infraestruturas e recursos humanos, sobretudo qualificação do pessoal docente, de trabalhadores técnicos, administrativos e de gestão.

Esta última avaliação foi iniciada em 2017 e está numa fase embrionária, carecendo ainda de consolidação, contrariamente à primeira, em que a sua realização tem originado uma reorganização significativa da oferta educativa, com cursos não acreditados ou então acreditados com condições a curto prazo. Por norma, quando um curso preenche os pré-requisitos constantes dos parâmetros e indicadores, a sua acreditação é pelo máximo de seis anos.

Por outro lado, a avaliação do ensino não superior, definida pela Lei 31/2002, de 20 de dezembro, cujo objeto incide na aprovação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 14/86, de 14 de outubro), realiza-se por ciclos, conforme descrição constante dos pontos seguintes

2. 2.1. Os dois primeiros ciclos da AEE

O 1º ciclo de AEE em Portugal teve início em 2006, sendo considerado como a fase piloto, porque “o Despacho Conjunto nº370/2006 criou um Grupo de Trabalho com o objetivo de 'definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino', que deveriam resultar em classificações claras das escolas e recomendações, para as preparar para a celebração de contratos de autonomia” (Guerreiro, 2015, p.134), e durou até 2011.

² Cf. Regulamento 392/2013

³ Cf. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho.

Foram avaliadas 1131 escolas/agrupamentos, de acordo com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2019⁴). O grupo de trabalho, constituído para elaborar o modelo de avaliação externa era composto por seis elementos, quatro docentes do ensino superior, sendo que apenas um possuía ligação com a IGE, ocupando um cargo de dirigente. Para idealizar esse modelo, o grupo contou com a experiência adquirida ao longo de anos em projetos e iniciativas na área das políticas educativas (Guerreiro, 2015). Consequentemente,

“o relatório da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação de Escolas apresentou os resultados da fase piloto da avaliação externa e desenvolveu um documento que visava estabelecer 'um conjunto de pontos comuns da autoavaliação, necessários como preparação para a avaliação externa (2006, p.41), sugerindo um conjunto de medidas para apoiar o desenvolvimento de processos autoavaliativos”. (*Ibid.*, p.135).

Inicialmente, o modelo passou por um período experimental e avaliou 24 estabelecimentos autopropostos, seguindo-se a generalização da avaliação através da ação da IGE⁵ (IGE, 2009; Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014). Os objetivos assinalados para o 1º ciclo de AEE foram: “i) fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; ii) articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas; iii) reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; iv) concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; v) contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGE, 2009, p.7).

O quadro de referência foi inspirado em experiências nacionais e internacionais de programas de avaliação de escolas, por exemplo, a metodologia sugerida pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM), a Avaliação Integrada, realizada entre 1999 e 2002 e, principalmente, o modelo escocês *How Good is Our School*. Para tal, esse quadro direcionou detalhadamente o que foi avaliado e abrangeu cinco domínios de análise que integravam dezanove fatores. Vale ressaltar que cada domínio de análise explorava uma questão base para o respetivo assunto, sendo assim (IGE, 2009, pp.8-9):

- i) resultados (académicos): como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?
- ii) prestação do serviço educativo: para obter esses resultados que serviço educativo presta a escola e como o presta?

⁴ Dados constantes do site da IGEC, disponível em: http://www.ige.min.edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=, acesso a 30 de abril de 2019. Pela lei orgânica a Inspeção-geral da Educação (IGE) passou a ter a designação de Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC). Cf. Decreto-regulamentar n. 15/2012, de 27 de janeiro. Neste texto, utiliza-se tanto IGE como IGEC, de acordo com as citações.

⁵ “Em 2007 a responsabilidade da avaliação externa foi entregue à Inspeção-Geral da Educação que, em 2012, na sequência da orgânica que fundia as Inspeções-Gerais da Educação e do Ensino Superior, passa a integrar a Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC)” (Guerreiro, 2015, p.135).

- iii) organização e gestão escolar: como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
- iv) liderança: que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?
- v) capacidade de autorregulação e melhoria da escola: como garante a escola a autorregulação e a melhoria?

Além disso, a escala de classificação variava do Muito Bom ao Insuficiente, passando pelo Bom e Suficiente. A avaliação externa também pretendia ter, de início, a componente de avaliação do desempenho docente, isto é, “a avaliação externa dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, enquanto modalidade de heteroavaliação, deverá assumir também os efeitos do SIADAP 3 em relação ao desempenho dos docentes” (*Ibid.*, p.10). No entanto, no momento em que foi concebida, a AEE, não previa consequências para as escolas em função de sua avaliação, já que, de acordo com seus próprios objetivos, a ideia central fundava-se em promover a melhoria da qualidade das escolas. Porém, “(...) o despacho nº20131/2008 determinou que, a partir do ano letivo 2008-2009, a avaliação de professores [passava] a ser influenciada pela avaliação das escolas, na medida em que as que tinham obtido avaliações muito boas podiam ver a quota da avaliação de professores com muito bom e excelente aumentada.” (Guerreiro, 2015, p.135).

Em relação à metodologia de avaliação, as escolas eram convidadas com, aproximadamente, um ano de antecedência para apresentarem suas candidaturas ao processo de AEE. Já que o objetivo inicial era que o 1º ciclo de AEE durasse quatro anos, a proposta foi de avaliar, em média, 25% das escolas/agrupamentos em cada ano do procedimento avaliativo. Foi proposto que o processo de avaliação externa se iniciasse com a comunicação à escola da data de visita da equipa de avaliação, além da disponibilização de informações detalhadas sobre o mesmo e a requisição da documentação, que deveria ser elaborada de acordo com um modelo disponível pré-estabelecido, levando em conta a autoavaliação e sua relação com o processo de avaliação externa. As equipas de avaliação eram formadas por três elementos: dois inspetores e um docente e/ou investigador do ensino superior ou, também, professores de outros níveis de ensino e profissionais de outros campos de atuação (IGE, 2009).

A visita à escola poderia durar de dois a três dias, dependendo das condições – ser ou não uma escola agrupada – a direção da escola deveria encarregar-se da sessão de abertura e promover a visita dos espaços escolares para que a equipa de avaliação pudesse observar o ambiente e suas características. Para contextualizar a avaliação, os dados provenientes da análise documental deveriam ser correlacionados com a audição das entrevistas, realizadas em painel com diversos atores da

comunidade educativa, tais como: professores, pais, alunos, trabalhadores não docentes, autarcas e demais parceiros da escola durante o processo de avaliação, já que “dar voz a todos é um objetivo nuclear na metodologia adotada na avaliação externa (*Ibid.*, p.13).

A partir disso, no relatório de avaliação externa de cada escola, e correspondente ao documento de apresentação, a IGE adotava estrutura determinada por cinco capítulos (Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais) através de diversas técnicas de recolha e análise de dados, com primazia para análise documental, registos estatísticos e inquérito por entrevista em painel.

Após o recebimento do relatório de avaliação, a escola dispunha de um prazo, no mínimo de quinze dias úteis, para apresentar um contraditório. Além disso, foi prevista, também, a elaboração de um relatório geral ao final de cada ano letivo, expondo uma avaliação da atividade da própria avaliação externa, contabilizando as classificações que foram concedidas ao longo do ano, além de um balanço dos pontos fortes e fracos que foram designados, assim como as oportunidades e constrangimentos, assegurando a divulgação de todos os relatórios a fim de fazer valer a política de prestação de contas (*Ibid.*).

Contudo, “(...) na análise do documento *Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação* (IGE,2009) não se encontra qualquer referência à noção de avaliação, nem tão pouco a paradigmas ou abordagens. O documento, uma síntese de outros documentos, é essencialmente uma opção técnica, explicativa dos objetivos e da sua estrutura interna” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.43). A Inspeção divulgou um relatório relativo a cada ano de avaliação, e ao final do ciclo um relatório geral acerca desse 1º ciclo de AEE, fazendo cumprir a metodologia proposta no documento inicial, isto é, “tendo em conta as vantagens da estabilidade do dispositivo no terreno e perante a apreciação globalmente positiva que o Programa concitava e a adesão das escolas, entenderam os responsáveis que seria de privilegiar o cumprimento integral de um ciclo com as mesmas regras básicas” (IGE, 2011, p.8). Sendo assim,

“Anualmente foram produzidos relatórios nacionais. Em três dos anos do primeiro ciclo, a informação recolhida permitiu produzir três relatórios nacionais temáticos que integraram, como capítulos, os relatórios anuais da atividade: (i) a avaliação de escolas integradas no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária); (ii) o lugar da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico nos relatórios dos agrupamentos de escolas; e (iii) a articulação entre a avaliação externa e a promoção da autoavaliação das escolas.” (Guerreiro, 2015, p.136).

Além disso, em relação aos referentes do 1º ciclo de AEE, é apontado o facto de as escolas terem utilizado o quadro de referência para preparar os documentos de autoavaliação que foram entregues às equipas de avaliação. Relativamente à metodologia de avaliação, de acordo com relatório final divulgado pela IGE, o processo correu de acordo com o que fora previsto anteriormente no lançamento dos

referentes para o 1º ciclo. Todavia, a duração da visita da equipa de avaliação recebeu algumas críticas por parte das escolas avaliadas, visto que consideravam ideal a permanência da equipa na escola por um período de tempo mais alargado.

A interação com as escolas deu-se através de reuniões da IGE com a Direção das escolas, a fim de prepará-las para o processo, ademais, nas escolas que recebiam uma ou mais classificações de Insuficiente eram realizadas sessões de trabalho com o intuito de impulsionar os planos de melhoria (*Ibid.*). Ao todo foram avaliadas 1107 escolas/agrupamentos e 368 escolas apresentaram contraditórios aos relatórios de avaliação, no entanto, como já foi referido, em 2006 foram avaliadas 24 escolas no projeto modelo do 1º ciclo de AEE. No total, este ciclo avaliou 1131 escolas, porém, os dados tratados no relatório final não incluíram as escolas avaliadas no período de experimentação.

Os dados referentes à classificação dos domínios permitem concluir que no domínio Resultados a classificação mais atribuída foi Bom (60,5% das escolas receberam essa classificação), e assim consequentemente nos domínios Prestação do Serviço Educativo (67,6%), Organização e Gestão Escolar (64,7%) e Liderança (53,6%). Em contrapartida, no domínio Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola, a classificação que foi atribuída com maior frequência foi Suficiente, equivalente a 48,8% das escolas avaliadas, isto é, praticamente a metade das escolas recebeu uma classificação mediana.

No relatório de avaliação, a Inspeção identificava pontos fortes e fracos observados ao longo do processo, assim como oportunidades e constrangimentos, que ajudariam a elaborar um plano de melhoria das escolas. Assim, foram referenciados 6511 pontos fortes, 5347 pontos fracos, 1352 oportunidades e 1699 constrangimentos (IGE, 2011). Porém, a Inspeção alerta que a contabilização dos pontos fortes e fracos não deverá sobrepor-se às classificações atribuídas aos domínios de análise, demonstrando que o foco está nos resultados da avaliação, isto é, nas classificações atribuídas, mais numa perspetiva numérica do que numa perspetiva mais qualitativa, é sublinhado que a observação foi capaz de evocar pontos fortes e fracos, bem como oportunidades de melhoria e constrangimentos que travam a busca pela tal. Vale ressaltar que, em relação aos pontos fortes, o domínio mais sinalizado foi Liderança, enquanto que, nos pontos fracos, o domínio que mais se destacou foi Prestação do Serviço Educativo.

Um aspeto importante do processo de AEE, e que se torna central no 3º ciclo, consiste na autoavaliação das escolas, que já é discutida desde o 1º ciclo. Dessa maneira, “no modelo de avaliação de escolas definido para a realidade portuguesa, a autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência e o seu processo deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.33). Por isso, são feitas algumas constatações iniciais a respeito

da autoavaliação, logo no 1º ciclo de AEE, como exemplo, o facto de que as escolas demonstram possuir dispositivos de autoavaliação e delegam nas equipas de autoavaliação o desenvolvimento desse procedimento, no entanto, reconhecem que existem processos de autoavaliação que acontecem simultaneamente e que, em grande parte dos casos, a equipa de autoavaliação não dialoga com os setores mais autónomos que também promovem a autoavaliação.

Uma questão central – e que continua a ser discutida – tem a ver com a equipa de autoavaliação ser constituída, quase que, por voluntarismo, já que depende da disponibilidade dos docentes, e demais atores envolvidos, e por não ser uma atividade “oficial” do cronograma escolar (IGE, 2011). Contudo, “o papel relevante – quando não único – assumido pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica na disseminação de resultados pode originar um certo afastamento dos elementos da comunidade que não as integram” (*Ibid.*, p.37).

Por outro lado, verificou-se que as escolas reconheceram a AEE como um contributo para o desenvolvimento da autoavaliação. Dessa maneira, para enfatizar “constata-se, assim, que a avaliação externa, (...), reforça a existência de procedimentos de autoavaliação, adotados pelas escolas a partir de referenciais elaborados pela Inspeção, cujo papel se enquadra, quase inevitavelmente, em medidas prescritivas, por mais que se decreta um papel de orientação” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.35). Assim,

“Por exemplo, pela análise do indicador estatístico dos resultados da avaliação externa, regista-se que no 1º ciclo de avaliação (2006-2011), a capacidade de autoavaliação e melhoria da escola melhorou ao longo dos cinco anos, atingindo mesmo assim, em comparação com os restantes parâmetros, as classificações mais altas ao nível do suficiente (48%) e insuficiente (4,5%) (IGEC, 2011). Porque toda a avaliação externa tem impacto e produz efeitos, as classificações do 1º ciclo de avaliação relativas à autoavaliação, e o mesmo poderia ser dito sobre as classificações relacionadas com os resultados, especialmente os que traduzem valores obtidos em testes nacionais, transformaram-se num indicador estatístico de uma avaliação de controlo social, dentro da autonomia reconhecida, pelo menos em termos normativos, a cada escola.” (Pacheco, 2014, pp.366-367).

Também foi analisado o envolvimento da escola e dos atores da comunidade educativa no processo de avaliação externa e constatou-se que o diretor da escola é identificado como o mais envolvido no processo, enquanto que os professores que não ocupam nenhum cargo ou estão fora da equipa de autoavaliação assumem uma posição abaixo da média em relação ao envolvimento com o processo de avaliação externa, estando os trabalhadores não docentes e a associação de pais mais envolvidos. De forma geral,

“O primeiro ciclo de avaliação externa de escolas fica, pois, marcado pela fraca ou nula interferência da IGE na sua conceção, pelos seus propósitos de mudança de práticas através da capacitação e da indução, e pelo seu caráter inconsequente, tal como acontecera com a sua antecessora Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) que não chegou a completar um ciclo. (...) O primeiro ciclo ficou ainda marcado pela presença muito discreta das equipas de avaliação na escola, pois para além de muito breve, a sua atividade estava confinada a duas ou três salas de reuniões. A metodologia estava centrada na triangulação de informação recolhidas em entrevistas, servindo a componente de análise documental (anterior à intervenção na escola) como uma base para a interpelação dos painéis entrevistados e também passível de ser triangulada com a restante informação.” (Guerreiro, 2015, p.137).

Dessa maneira, salienta-se que a avaliação externa tem como finalidade proporcionar a melhoria da qualidade das escolas, para isso “é necessário conhecer qual o impacto desta avaliação nas escolas e na comunidade e saber de que modo a qualidade da escola pode ser constantemente melhorada” (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014, p.99). De acordo com Pacheco, Seabra e Morgado (2014), a avaliação externa produz impacto a nível das políticas educativas, do próprio modelo de avaliação e dos procedimentos, isto é, nas práticas do ambiente escolar. Relativamente às políticas educativas e ao modelo de avaliação, o 1º ciclo de AEE foi decisório para a elaboração do ciclo seguinte, mantendo boa parte da estrutura com algumas alterações a fim de aprimorar o modelo, por isso, “não sendo possível colocar as escolas fora de uma cultura de avaliação regulada e definida supranacionalmente, a avaliação de escolas é formulada, ao nível das políticas educativas, como um “instrumento de regulação baseado no conhecimento.” (*Ibid.*, p.31).

Neste contexto, Guerreiro (2015, p.131) utiliza o conceito de sustentabilidade no discurso da educação, porque “é um estado desejado para o sistema, políticas ou simples projetos”. A sustentabilidade surge como uma preocupação transversal às grandes questões que se levantam acerca do sistema educativo, em função disso apresenta estabilidade e consistência, refletindo uma perspetiva de desenvolvimento, além de uma gestão eficiente de recursos e o reconhecimento das práticas, projetos, políticas, sendo útil para quem usufrui, assim “as ações sustentáveis são proativas, pois os seus possíveis efeitos são estudados e considerados em sede de decisão” (*Ibid.*, p.133).

A partir do 1º ciclo de AEE, é possível traçar uma perspetiva de sustentabilidade do modelo, para Guerreiro (2015). O autor afirma que a “construção da credibilidade” poderia constituir-se como a denominação mais autêntica para esse ciclo de avaliação externa, já que foi verificada sua sustentabilidade – que implicou na continuação para o 2º ciclo. Assim sendo, as características principais que culminaram na assunção da sustentabilidade do modelo, segundo o autor, são: (i) a preocupação com a continuidade desse processo de avaliação; (ii) o aproveitamento das experiências anteriores relativas às políticas de avaliação; (iii) a formulação de objetivos úteis; (iv) a presença discreta das equipas de avaliação no espaço escolar; (v) a notoriedade da AEE e a transparência dos resultados; (vi) a execução no espaço de tempo estipulado inicialmente.

Em decorrência do 1º ciclo de AEE, é lançado o 2º ciclo, com a finalidade de reforçar a credibilidade do processo de avaliação externa, assim como a consolidação do modelo, sendo requisitos essenciais numa ótica de sustentabilidade (*Ibid.*). Este ciclo decorreu de 2011 a 2017, tendo como ponto de partida o Despacho Conjunto nº4105/2011, pelo qual foi designado um Grupo de Trabalho para apresentar uma nova análise sobre os referenciais e metodologias do Programa de AEE. Assim, “ao

grupo foi atribuída a missão de preparar uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo do Programa Avaliação Externa de Escolas, da qual constem os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e a nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação” (*Ibid.*, p.139).

Como garantia da qualidade das escolas, a AEE mantém-se no cenário das políticas educativas, a fim de servir a três objetivos primordiais: capacitação, regulação e participação (ME, 2011). Com base nisso, o Grupo de Trabalho não manteve como domínio autónomo a autoavaliação, designada Capacidade de Autorregulação e Melhoria no 1º ciclo, no modelo de avaliação externa, reforçando a sua importância na melhoria da qualidade das escolas, mas incluída no domínio da Liderança e Gestão.

Os objetivos formulados para o 2º ciclo não se distanciam muito dos do 1º ciclo, estando enunciados do seguinte modo: (i) “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; (ii) incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; (iii) fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; (iv) contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (*Ibid.*, p.42).

Diferentemente do 1º ciclo de AEE, o modelo do 2º ciclo incluiu apenas três domínios e nove campos de análise, divididos em quarenta e três referentes. O domínio Resultados teve como campos de análise os Resultados Académicos, Resultados Sociais e Reconhecimento da Comunidade; o domínio Prestação do Serviço Educativo concretizou-se através do Planeamento e Articulação, das Práticas de Ensino e da Monitorização e Avaliação das Aprendizagens; o domínio Liderança e Gestão integrou a análise da Liderança, da Gestão e da Autoavaliação e Melhoria.

Relativamente à metodologia de trabalho seguida no 2º ciclo de AEE, as técnicas de recolha de dados seguiram as mesmas diretrizes do ciclo anterior, mas com alguns acréscimos. Destarte, a metodologia baseou-se na análise documental (documentos referentes ao agrupamento/escola, por exemplo, projeto educativo, plano de atividades, relatório de autoavaliação, entre outros), análise da informação estatística referente ao perfil da escola, observação direta do espaço educativo no que diz respeito à infraestrutura, aos equipamentos, assim como aos demais elementos do processo educativo, entrevistas em painel com os membros que representavam a comunidade educativa e, por fim, a aplicação de questionários de satisfação aos pais, alunos, trabalhadores docentes e não docentes, bem como a análise dos resultados adquiridos, porque “pretende-se, sobretudo, que os resultados do

questionário permitam sinalizar áreas para apreciação mais profunda durante a visita à escola” (ME, 2011, p.49).

Além do mais, “uma alteração menor, mas carregada de simbolismo, é a auscultação da autarquia em painel próprio, refletindo o reforço das competências dos municípios em matéria de educação. Para além de técnicos superiores com responsabilidades na educação, a representação política tem sido constante nas entrevistas à autarquia – o vereador ou mesmo o presidente” (Guerreiro, 2015, p.140). Relativamente às fontes de informação, uma mudança importante deste ciclo consistiu na inclusão de um valor esperado conforme as variáveis do contexto de cada escola que foram indicadas como explicativas da variabilidade dos resultados escolares. Sendo assim,

“Este valor esperado é comparado com o valor observado em anos terminais de ciclo em termos de taxas de transição, resultados das provas nacionais de Matemática e Língua Portuguesa do 4º, 6º e 9º anos e exames do 12º ano (Matemática e Língua Portuguesa, mas também História). Três anos após a introdução do cálculo de valor esperado, já vai sendo possível apreciar a tendência na evolução dos resultados e a consistência de tal evolução.” (*Ibid.*, p.140).

O processo de avaliação foi organizado de acordo com o que aconteceu no 1º ciclo. A composição da equipa de avaliadores seguiu a mesma formação do ciclo anterior, dois inspetores e um perito externo à IGEC. A proposta para o 2º ciclo era de que no início de cada ano letivo, as escolas que seriam avaliadas participassem de uma reunião regional para serem informadas sobre o processo, devendo enviar os documentos de apresentação, bem como o relatório de autoavaliação, nos dois ou três meses que antecederiam a avaliação externa, “na mesma oportunidade, [era solicitado] à escola que [assegurasse] os procedimentos necessários para a aplicação dos questionários de satisfação a alunos, pais e trabalhadores da escola” (ME, 2011, p.52).

A sessão de abertura, apresentada pelo diretor da escola, marcava o início da avaliação que durou, em média, de três a cinco dias, podendo ser ampliada, mais uma vez, em função da tipologia do estabelecimento de ensino, ainda que tenha sido escrito que seria “preferível incluir mais um avaliador na equipa de avaliação a aumentar os dias de presença nos agrupamentos de escolas de maior dimensão” (*Ibid.*, p.53). Os membros da equipa faziam observação direta, já que “a visita às instalações escolares permit[ia] à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade, e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do cotidiano escolar” (IGEC, 2013, p.14), além do diálogo com grupos de alunos e das entrevistas de painel, consideradas como o método primordial para a recolha de informações pela equipa de avaliação.

A escala de classificação do 2º ciclo de AEE ganhou mais um nível, Excelente, conferido quando “a ação da escola [produziu] um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares” (*Ibid.*, p.15), além do facto de os pontos fortes prevalecerem em função de “práticas organizacionais consolidadas,

generalizadas e eficazes”, os demais níveis de classificação foram semelhantes aos do 1º ciclo. As classificações deveriam ser atribuídas a cada domínio de avaliação porque “com esta classificação tripla [pretendia]-se valorizar distintamente as dimensões consideradas estruturais – os resultados, a prestação do serviço educativo e a liderança e gestão” (ME, 2011, p.53).

Além disso, as classificações obtidas pela escola implicavam diretamente na periodicidade do processo de AEE, isto é, “o intervalo entre avaliações [ficou situado] entre um máximo de cinco anos e um mínimo de três. Na definição deste intervalo, [deveria ser combinado] a consideração do tempo decorrido desde a última avaliação externa com outros critérios, designadamente as classificações obtidas na anterior avaliação externa ou a evolução recente dos resultados dos alunos” (*Ibid.*, p.51).

Concluído o processo de avaliação na escola, a equipa tinha como missão elaborar o relatório, indicando o resultado da avaliação e seguindo um padrão estabelecido de organização do texto em quatro capítulos – introdução, caracterização da escola/agrupamento, avaliação por domínio e pontos fortes e áreas de melhoria. Como aconteceu no 1º ciclo, e depois de receberem o relatório de avaliação, as escolas dispuseram de um prazo para apresentar contraditórios. Uma vez analisado pela IGEC, e dada uma resposta, relatórios de avaliação e contraditórios eram publicados na página da IGEC, como um indício de transparência para reforçar o carácter das políticas de prestação de contas.

Os contraditórios poderiam ser considerados na redação final do relatório se alterassem dados mais factuais e não juízos de avaliação, ainda que a tendência tenha sido a da aceitação progressiva dos relatórios pelas escolas. Num estudo realizado, Pacheco (2016), e tendo como objeto a comparação de todos os contraditórios do primeiro e segundo ciclos, constata que: i) 29,7% das escolas avaliadas externamente apresentaram contraditório, sendo mais elevada a percentagem no 1º ciclo (33,2%) do que no 2º ciclo (22,1%); ii) a apresentação dos contraditórios diminuiu à medida que foi generalizada e consolidada a avaliação externa.

Quando o relatório de avaliação indicava áreas que deveriam ser trabalhadas numa perspetiva de melhoria, a escola tinha a obrigação de elaborar um plano de melhoria e publicar na sua página web, a fim de demonstrar a apropriação dos resultados da avaliação externa e perspetivada como uma ferramenta de melhoria da qualidade da escola (IGEC, 2013). Em função disso, “tal plano [deveria] conter as ações que a escola se [comprometia] a realizar em áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria” (Guerreiro, 2015, p.140).

Dessa maneira, o 2º ciclo de AEE constituiu-se numa perspetiva de continuidade, estabilidade e melhoria do ciclo anterior, ademais tinha o intuito de provocar a reflexão da sua própria eficácia, bem como dos modos de aperfeiçoamento. Com efeito, a AEE foi assumida como instrumento de

governabilidade e regulação, devendo estar ligada à avaliação das aprendizagens dos alunos, ao desempenho docente e dos trabalhadores não docentes e, também, à eficácia das políticas educativas. No entanto, uma preocupação definida inicialmente para este ciclo tinha a ver com a melhoria do processo de autoavaliação, assumido como um dispositivo fundamental para a eficácia dos processos avaliativos (ME, 2011).

De modo diferente do 1º ciclo de AEE, o 2º ciclo não produziu um relatório final e geral do processo, os relatórios foram disponibilizados pela IGEC a partir de cada ano letivo de avaliação. Dessa maneira, cabe fazer uma leitura sucinta dos resultados apontados nos quatro relatórios referentes ao 2º ciclo de AEE (2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 e 2014-2015 a 2016-2017). No ano letivo 2011-2012 foram avaliadas 231 unidades educativas, totalizando 153 agrupamentos de escolas e 78 escolas não agrupadas, relativamente à classificação das escolas, neste ano letivo as instituições avaliadas registaram a predominância da classificação Muito Bom no domínio Liderança e Gestão e Bom em Resultados e Prestação do Serviço Educativo (IGEC, 2013).

No ano letivo 2012-2013, a Inspeção avaliou 144 unidades educativas, sendo 122 agrupamentos de escola e 22 escolas não agrupadas, a classificação das escolas em função dos domínios de avaliação recebeu, maioritariamente, Bom nos três domínios avaliados (IGEC, 2015). Quanto ao ano letivo 2013-2014, foram avaliadas 137 escolas, equivalente a 109 agrupamentos de escolas e 28 escolas não agrupadas, no que se refere à classificação dos domínios, mais uma vez o nível Bom, foi atribuído nos três domínios, a mais da metade das escolas avaliadas (IGEC, 2016). Nos restantes três anos letivos de 2º ciclo de AEE (2014-2015; 2015-2016 e 2016-2017), foram avaliadas pela IGEC 300 escolas, sendo que 280 eram agrupamentos de escola e 20 escolas não agrupadas, mais uma vez a classificação Bom foi a mais atribuída nos três domínios de avaliação deste período (IGEC, 2018).

Destarte, pode-se inferir que das 812 unidades educativas avaliadas no 2º ciclo de AEE, a classificação Bom foi a mais atribuída nos três domínios de avaliação, sendo a classificação Insuficiente a menos atribuída.

Uma análise cuidadosa dos gráficos apresentados pela IGEC nos relatórios citados, que demonstram as classificações obtidas em cada domínio de avaliação durante os anos de vigência do 2º ciclo, permite perceber que a classificação Excelente foi atribuída pouquíssimas vezes, sendo que no domínio Resultados só foi designada nos últimos três anos de avaliação (0,3% das escolas avaliadas nesse período alcançaram essa classificação), o mesmo aconteceu no domínio Prestação Serviço Educativo (0,3%), enquanto que no domínio Liderança e Gestão apenas no ano letivo 2012-2013 nenhuma escola foi avaliada com essa classificação, sendo que em 2011-2012 um total de 0,9% das

escolas avaliadas alcançaram Excelente, em 2013-2014 a percentagem foi de 0,7%, bem como nos últimos três anos de avaliação (2014-2015; 2015-2016 e 2016-2017).

Da Tabela 1 constam as classificações, comparadas por domínio sem que haja uma correspondência direta, atribuídas às escolas no processo de avaliação, com a salvaguarda de que o Excelente não fazia parte da escala de avaliação do 1º ciclo.

Tabela 1

Resultados do primeiro e segundo ciclos da AEE por domínios

Ciclos/Domínios	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
1º/Resultados	1%	30,4%	60,5%	8,1%	-
2º/Resultados	0%	23,7%	56,7%	19,3%	0,3%
1º/ Prestação Serviço Educativo	0,1%	21,0%	67,6%	11,3%	-
2º /Prestação Serviço Educativo	0%	17,3%	58,3%	24%	0,3%
1º/ Organização e Gestão Escolar	0,3%	9%	64,7%	26%	-
1º Liderança	0,7%	11,9%	53,6%	33,8%	-
2º/ Liderança e Gestão	0%	12,3%	54,3%	32,7%	0,7%
1º Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola	4,5%	48,8%	41,6%	5,1%	-

No que diz respeito aos pontos fortes elencados, neste ciclo de avaliação, o domínio Liderança e Gestão foi o mais citado nos três primeiros relatórios (2011-2012; 2012-2013 e 2013-2014), seguido do domínio Prestação do Serviço Educativo e Resultados. No último relatório (IGEC, 2018), o domínio que mais se destacou nos pontos fortes foi Prestação do Serviço Educativo, em seguida Liderança e Gestão e, por último, mais uma vez, Resultados. Pode-se notar que o campo de análise Liderança é o que regista a maior percentagem dos pontos fortes, enquanto que Autoavaliação e Melhoria e Resultados Académicos são os campos de análise menos citados entre os pontos fortes assinalados no 2º ciclo de AEE.

As áreas de melhoria, no 1º ciclo designadas por pontos fracos, foram identificadas de maneira igual em todos os relatórios referentes a este ciclo, pelo que o domínio Prestação do Serviço Educativo foi o mais identificado nesse quesito, seguido pelos domínios Liderança e Gestão e Resultados. Da mesma forma, o campo de análise mais nomeado, em todos os relatórios, foi Práticas de Ensino, enquanto que Reconhecimento da Comunidade é o campo de análise menos citado como uma área de melhoria, de acordo com o 2º ciclo de AEE.

O diferencial metodológico deste ciclo foi a aplicação de questionários de satisfação aos atores envolvidos na comunidade educativa (docentes e não docentes; pais e encarregados de educação; alunos) de modo que os resultados pudessem sinalizar áreas que poderiam merecer uma observação significativa durante a visita da equipa de avaliação. Os questionários continham uma média de 20 afirmações sobre os diversos aspetos da escola e os respondentes podiam assinalar de acordo com o grau de concordância, sendo as afirmações agrupadas em quatro dimensões: Ensino-aprendizagem, Direção e Funcionamento da Escola, Instalações e Serviços e Ambiente, Segurança e Disciplina.

O grau de satisfação identificado em todos os relatórios referentes ao 2º ciclo indica que os respondentes se manifestam positivamente em relação ao Ensino-aprendizagem, com um índice de concordância acima de 60%. A respeito da Direção e Funcionamento, os resultados demonstram um grau de satisfação a partir de 70% entre os pais e encarregados de educação e trabalhadores docentes e não docentes; em contrapartida, o resultado dos alunos revela um índice de satisfação a partir dos 50% de acordo com os relatórios aferidos. Em relação às Instalações e Serviços, os números mostram maior satisfação dos docentes e não docentes, pais e encarregados de educação com percentagens de 70%, enquanto que os alunos demonstram menor grau de satisfação, entre 40% e 50%. Quanto ao Ambiente, Segurança e Disciplina os resultados apresentam-se de forma muito semelhante nos relatórios veiculados por ano letivo, assim como o grau de concordância é bastante similar entre os respondentes, geralmente acima dos 70%.

Sobre o envolvimento dos órgãos e estruturas no processo de AEE, mais uma vez o Diretor da escola foi apontado como a figura mais envolvida na avaliação, enquanto que a associação de estudantes foi sempre a estrutura apontada como a menos envolvida na AEE, de acordo com a análise dos relatórios mencionados anteriormente. A equipa de autoavaliação também se mostrou extremamente envolvida, enquanto que os docentes que não pertenciam a nenhum órgão foram indicados com um grau de envolvimento muito menor, praticamente a metade, do que foi atribuído aos docentes que participavam de alguma estrutura escolar, por exemplo, a própria equipa de autoavaliação.

Regra geral, as escolas mostraram-se favoráveis às alterações feitas no modelo de AEE, isto é, às mudanças decorrentes do 1º para o 2º ciclo, de acordo com a IGEC (2013, 2015, 2016, 2018). A auscultação das autarquias num painel específico de entrevistas, a introdução de um novo nível de classificação, a indicação do valor esperado dos resultados das escolas, a diminuição de cinco para três domínios de análise e a aplicação prévia de questionários de satisfação foram os fatores com maior concordância face às mudanças realizadas. Por fim, é de destacar que, globalmente, as escolas acreditam que a avaliação externa se constituiu como um contributo positivo para o processo de

autoavaliação da escola, principalmente no que se refere aos instrumentos de trabalho, referenciais e metodologia. Por isso,

“A Inspeção-Geral da Educação, através da presença dos seus inspetores e ex-dirigentes no grupo de trabalho que atualizou o modelo, teve então oportunidade para deixar a marca da sua sensibilidade no segundo ciclo de avaliação externa. A simplificação da matriz, pela redução dos domínios e de campos de análise, e o aumento do tempo de permanência das equipas de avaliação na escola, veio ao encontro da sensibilidade das equipas de avaliação externa e mesmo das escolas, que sempre consideraram demasiado breve a sua permanência nas escolas.” (Guerreiro, 2015, p.141).

Nesse sentido, o 2º ciclo de AEE também consolidou os fatores de sustentabilidade assinalados no 1º ciclo, tendo sido um ciclo de ajustes no modelo e no reforço da credibilidade do processo de avaliação externa. Por isso, e ainda segundo o autor citado, os fatores que mais corroboraram para a sustentabilidade deste ciclo estão relacionados com a flexibilidade do modelo, sem perder as características do passado e com a permanência alargada da equipa de avaliação no espaço escolar, sendo que o tempo de duração da visita foi uma das características mais criticadas do ciclo anterior. Para Guerreiro (2015), o facto de a IGEC assumir o processo de avaliação demonstrou uma ideia de continuidade do processo de avaliação externa, contribuindo para a sua credibilização, não deixando de ser um instrumento de controlo político, como sustentam outros autores:

“A complexidade da escola, a sua natureza social, além de tantos outros aspetos, exige que a avaliação de uma escola não fique reduzida nem a um processo meramente burocrático, por mais interessante que seja o modelo nos seus princípios e processos, longe da participação da comunidade e próximo da superficialidade das práticas de melhoria, nem a uma visão reducionista dos resultados escolares. Neste caso, a avaliação externa é um instrumento de controlo político, impondo um modelo de escola e valorizando finalidades específicas, admitindo-se que, no quadro das atuais políticas de *accountability* tende para se tornar num fator de homogeneização a partir dos resultados académicos como denominador comum da qualidade da escola.” (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014, p.107).

Os dois ciclos de AEE apresentados possuem características marcantes para o processo de melhoria da qualidade da escola, já que a avaliação representa um caminho promissor para a concretização do direito à educação. Porém não pode ser reduzida aos resultados numéricos atingidos pelos alunos e esses resultados não podem ser lidos como uma responsabilidade única das escolas, mais precisamente dos professores, conforme Sousa (2014). É certo que as políticas de *accountability* pressionam e fundamentam a existência desse tipo de modelo de avaliação externa/sumativa, dado que “a avaliação institucional jamais pode ser dissociada da componente formativa” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.19), sendo fundamental “olhar para o interior da escola e da sala de aula, não obliterando a multiplicidade de contextos que existem nas organizações e nas pessoas que as constituem” (Sousa & Pacheco, 2018a, p.547).

Por isso, é possível verificar, através da análise dos relatórios da IGEC elaborados sobre o 2º ciclo, que houve um ajustamento no 2º ciclo em função das críticas ao 1º, ou ao que foi constatado sobre o que não funcionou tão bem. Por exemplo, o tempo de permanência da equipa de avaliação na escola,

que antes fora considerado demasiado curto, no 2º ciclo as escolas mostraram-se mais satisfeitas com essa mudança, assim como a aplicação de questionários prévios para orientar a equipa para áreas que mereciam mais atenção, isto é, nota-se que houve uma melhoria e aprimoramento do modelo de avaliação externa que favoreceu a fiabilidade do processo.

Em contrapartida, o foco nos resultados continuou a ser um ponto sensível porque “num contexto em que os sistemas de *accountability* são instrumentos poderosos, com influência direta na aprendizagem e nos resultados dos alunos, a questão dos resultados não pode ser negligenciada” (Sousa & Pacheco, 2018a, p.547), visto que:

“Um outro controlo social efetivo realizado pela avaliação externa diz respeito à indução de uma abordagem do currículo centrada nos testes, e que é essencialmente definida pela abordagem centrada em resultados e pela abordagem centrada em standards, ou seja, formas de governamentalidade curricular expressas nas práticas quotidianas da educação escolar, cada vez mais inseridas numa lógica empresarial para a educação, em normas concretas para a privatização das escolas e em práticas de mercadorização curricular.” (Pacheco, 2014, p.367).

Desta maneira, a competitividade baseada nos ideais da qualidade e eficácia, que impera no mundo globalizado, traduz uma lógica específica sobre a qualidade da escola que é tão discutida nos últimos tempos. Com efeito, a fim de sustentar a melhoria dos sistemas educativos, são traçadas políticas de *accountability* que se baseiam, essencialmente, na prestação de contas e responsabilização. No caso português, um exemplo explícito, corresponde à AEE que assume como causa principal a melhoria da qualidade das escolas, além disso “outras formas de avaliações externas, como é o caso dos testes à larga escala, criam um ambiente favorável à implementação de políticas que estreitam o currículo em termos de resultados, com tendência para que a avaliação de escolas tenha esse domínio como central num dado processo de implementação a nível nacional” (Sousa & Pacheco, 2018a, p.553).

Consequentemente, a autoavaliação constitui-se como um processo de interação entre a avaliação externa e a avaliação interna. Sendo uma prática defendida e assumida como a forma mais latente de envolvimento dos docentes no processo de avaliação externa, dado que quando são confrontados com os resultados da AEE demonstram um grau de alheamento, acontece de forma diferente quando são confrontados com os efeitos da autoavaliação, indicando envolvimento com o processo (*Ibid.*). Por isso, a autoavaliação desenvolve-se como uma estratégia que pode favorecer a melhoria da qualidade das escolas através do processo de avaliação externa, já que “os professores se comprometem profissionalmente quando estão diretamente envolvidos nos processos e práticas relacionados com a avaliação” (*Ibid.*, p.553). Portanto, a sustentabilidade da AEE mantém-se com o lançamento do 3º ciclo de avaliação externa e a valorização dos processos de autoavaliação.

2.2.2. O 3º ciclo da AEE

O 3º ciclo de AEE tornou-se público no início de 2019, porém o Grupo de Trabalho responsável pela sua elaboração já trabalhava desde 2016. A proposta de modelo para este ciclo contou com a participação de especialistas académicos, representantes de escolas públicas e privadas, assim como dos vários serviços e gabinetes do Ministério da Educação (Abrantes, 2018). Por isso, o Grupo de Trabalho faz uma leitura das principais características dos sistemas de avaliação externa nos países europeus, por exemplo, critérios estandardizados a nível nacional, o processo de avaliação dividido em três partes principais (análise documental prévia, visita à escola e elaboração do relatório final), a articulação da avaliação externa com a avaliação interna (autoavaliação), entre outros fatores.

Além disso, o Grupo de Trabalho também diagnosticou algumas particularidades desses modelos, nomeadamente o facto de a avaliação ser orientada para a prestação de contas ou para o desenvolvimento educativo, numa clara associação entre uma modalidade sumativa e outra formativa, o papel que os atores das comunidades educativas assumem no processo de avaliação, a forma de disseminação dos relatórios de avaliação e suas consequências.

Para isso, o Grupo de Trabalho elencou algumas características benéficas da avaliação externa em Portugal que foram mantidas no ciclo atual, a título de exemplo, a transparência do processo, a valorização da imagem da escola, bem como o estreitamento das relações com a comunidade, impactos positivos na melhoria da escola, principalmente no que diz respeito ao nível organizacional, o fortalecimento das práticas de autoavaliação e a apropriação dos referentes da avaliação externa pela escola, entre outros. Em contrapartida, o 3º ciclo tenta dar conta dos desafios assinalados nos ciclos anteriores, indicando quais são os desafios a ser superados:

“- O carácter relativamente formal da avaliação, o que tende a gerar sobrecarga e uniformização burocráticas; - A secundarização das diferentes vozes das comunidades educativas, com tendência para suscitar pouco conhecimento e impactos limitados do processo para lá dos órgãos de gestão; - A menor atenção e os efeitos menos evidentes da avaliação externa nas práticas de ensino e aprendizagem; - Condição ainda assimétrica e pouco consolidada das práticas de autoavaliação nas escolas; - Sobre-representação das classificações positivas, nomeadamente Bom e Muito Bom (ainda que com rara utilização do nível mais elevado, o 'Excelente'), sobretudo nas áreas mais relacionadas com os processos (prestação do serviço educativo, liderança e gestão); - Excessivo peso dos resultados académicos na avaliação de todos os domínios, contribuindo para um afunilamento nas provas e exames nacionais e para uma desvalorização de outras dimensões (em particular no 2º ciclo); - Melhoria gradual dos indicadores, incluindo os relativos à contextualização dos resultados; Relatórios eminentemente técnicos, com escassa difusão nas comunidades educativas; - Impacto pouco evidente, nomeadamente ao nível do acompanhamento dos planos de melhoria das escolas com avaliações menos positivas; - Reforço da formação dos avaliadores participantes; - Inexistência de uma instância arbitral e de recurso; - Aplicação ao ensino particular e cooperativo.” (*Ibid.*, pp.11 e 12).

Num cenário de antevisão, Guerreiro (2015) sugeriu alguns panoramas e dilemas que se colocariam ao 3º ciclo de AEE, antes mesmo de ter sido concluído o ciclo anterior. Três fatores foram destacados como os que poderiam potenciar novas dinâmicas: a resposta à demanda de eficiência, o

reconhecimento do histórico e a pressão internacional. Relativamente à demanda de eficiência, o autor aponta para o facto de que o 3º ciclo deveria dar continuidade às mudanças mais marcantes do 2º, por exemplo, a simplificação dos procedimentos, isto é, este aspeto contribui para a necessidade de economia de recursos, bem como favorece a produção e validação de relatórios, colaborando para o aumento da eficiência. Ademais, “outra estratégia para ganhar em termos de eficiência diz respeito ao ajustamento do modelo à complexidade das escolas, diferenciando-as e assim evitando investir os mesmos recursos quando para escolas com características e desempenhos distantes” (*Ibid.*, p.143).

Sobre o reconhecimento do histórico, o autor defende que ao fim de dois ciclos de avaliação externa já é possível conhecer o histórico das instituições escolares, tornando possível “analisar a evolução do desempenho da escola vista individualmente e a sua evolução quando comparado com o de outras escolas” (*Ibid.*, p.143). Por isso, “esta comparabilidade com dois eixos, interno e externo, evidencia a faceta de prestação de contas da avaliação e aumenta a exposição da escola perante os *stakeholders* externos, mas também perante a sua comunidade escolar” (*Ibid.*, p.143), querendo ou não, esse fator fortalece os ciclos anteriores, reconhecendo sua importância na identificação do histórico de avaliação de cada escola.

No que se refere à pressão internacional, o autor dá o exemplo de alguns relatórios internacionais (*Reviews of Evaluation and Assessment in Education* – OCDE; *Synergies for better learning* – OCDE; *Assuring quality in education* – Comissão Europeia) que contribuíram para que a avaliação externa em Portugal fosse pensada/repensada e construída a partir de padrões e recomendações supranacionais. Os relatórios internacionais apontam, maioritariamente, para o facto de que a avaliação externa deve ter mais atenção ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, ao contexto da sala de aula, o fortalecimento da autoavaliação deve tornar-se um pressuposto da avaliação externa, os resultados da avaliação devem ser utilizados, efetivamente, pela escola, como uma forma de melhoria e garantia da qualidade, além do facto de que a avaliação externa não deve homogeneizar suas práticas em diferentes realidades escolares, isto é, diferenciar os critérios e procedimentos a partir dos diferentes perfis de escolas.

Nesse sentido, no documento de apresentação do 3º ciclo de AEE (Abrantes, 2018) são destacadas evoluções no sistema educativo português que devem ser refletidas no modelo de avaliação, particularmente o processo de agrupamento de escolas, o aumento das taxas de frequência da educação pré-escolar e do ensino profissional, a disparidade entre os resultados das escolas devido aos contextos socioeconómicos dos alunos, os níveis exagerados de abandono e retenção escolar, o novo modelo de avaliação externa das aprendizagens, assim como um novo modelo curricular, entre outros fatores que consideraram este cenário para propor um novo ciclo de avaliação externa. Assim,

“(...) Esta proposta foi elaborada, considerando a audição de vários peritos e uma experiência-piloto no terreno, em nove unidades orgânicas de diferentes tipologias, que decorreu entre abril e junho de 2018. O referido modelo é composto por três elementos fundamentais e indissociáveis, que constituem as secções do presente relatório: âmbito, objetivos e princípios (secção 1); o referencial teórico-conceptual (secção 2); e a metodologia (secção 3).” (*Ibid.*, p.13).

Dessa forma, o 3º ciclo de AEE abrange os estabelecimentos públicos de ensino e educação, incluindo os do ensino artístico especializado, as escolas profissionais públicas e privadas, os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que possuam contrato de associação ou de patrocínio e os que possuem receita advinda maioritariamente de fonte pública, assim como os estabelecimentos de ensino particular em função dos seus próprios recursos. A inclusão de escolas do ensino privado é um fator totalmente novo.

Consequentemente, são formulados os objetivos para o 3º ciclo de AEE: (i) “promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e todos os alunos”; (ii) “identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas”; (iii) “ aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas”; (iv) “promover uma cultura de participação da comunidade educativa”; (v) “contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas”; (vi) produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas” (*Ibid.*, p.15).

Os princípios que orientam a prática da avaliação externa passam por ideais como universalidade e flexibilidade, no sentido de que a avaliação deve ser realizada em todas as tipologias de estabelecimentos de educação de ensino não superior, no entanto, deve adaptar-se às diferentes categorias, também preconiza o respeito pela autonomia e projeto educativo de cada escola. Além de sustentar as ideias de utilidade, complementaridade e sustentabilidade incidindo na melhoria da prestação do serviço educativo, da aprendizagem dos alunos, dos resultados escolares, e do próprio sistema educativo, assim como promover a correlação entre a avaliação externa e a avaliação interna, fortalecendo as práticas de autoavaliação como estratégia para favorecer o desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas, além de fortalecer, melhorar e consolidar os ciclos anteriores de avaliação externa.

Além disso, o envolvimento da comunidade educativa e a cooperação e confiança dos atores educativos constituem-se como um dos princípios norteadores do 3º ciclo de AEE, bem como a promoção das práticas de supervisão pedagógica, nomeadamente as que acontecem em sala de aula, o rigor técnico, a transparência e divulgação dos processos e resultados e a independência (*Ibid.*). Via de regra, esses princípios e objetivos vão ao encontro do que afirma Guerreiro (2015, p.146): “os fatores de sustentabilidade e a evolução da atividade de avaliação externa de escolas têm mantido uma relação de

reciprocidade, fortalecendo-se mutuamente. Os fatores têm assegurado a continuidade da atividade; por seu turno, a melhoria e evolução da avaliação externa tem gerado novos fatores de sustentabilidade”.

Dessa maneira, previa o autor:

“Avizinha-se, pois, um modelo que trará consigo a centralidade da sala de aula; a adoção da autoavaliação da escola como ponto de partida da avaliação externa (e provavelmente como ponto de chegada); uma atenção mais cuidada sobre o histórico do desempenho e ao contexto da escola; e, finalmente, uma avaliação complementada por diversas estratégias que potenciem o seu impacto na melhoria das próprias escolas.” (*Ibid.*, p. 145).

O documento que propõe o modelo para o 3º ciclo de AEE elabora um quadro teórico-conceitual que discute a centralidade do aluno na atividade escolar e, conseqüentemente, a importância da avaliação da escola numa teia de avaliação institucional. Trata-se de uma questão nova, já que os modelos anteriores, de 2006 a 2017, não tinham qualquer fundamentação, primando essencialmente pelos seus aspetos mais técnicos como referencial de avaliação. Embora os processos e práticas de avaliação possam ser materializados em procedimentos diversos, o principal objetivo da avaliação deve consistir na valorização da qualidade do ensino e da aprendizagem, objetivando a melhoria dos resultados escolares, ou seja:

“A construção de um referencial baseia-se, assim, numa perspetiva holística do objeto de avaliação – mesmo que exista a tendência para a segmentação da avaliação da aprendizagem, da avaliação do desempenho docente e da avaliação de escolas, como se fossem aspetos não articulados –, bem como na complementaridade entre autoavaliação avaliação externa, tendo em comum o objetivo de tornar público o que a escola faz em termos de promoção do sucesso educativo.” (*Ibid.*, p.18).

Retomando as ideias de Guerreiro (2015) acerca da incidência da pressão internacional na existência de um modelo avaliação externa, é possível verificar a influência de organismos supranacionais na elaboração deste modelo, além de ser reforçada a ideia de sustentabilidade em relação aos ciclos anteriores. Dessa maneira, “depois de um período de consolidação, é perspetivado um 3º ciclo da avaliação externa, a iniciar em 2018, numa linha de continuidade com os ciclos anteriores, com ênfase na autoavaliação, bem como na educação inclusiva e na qualidade das aprendizagens” (Abrantes, 2018, p.19).

Deste modo, o referencial é construído a partir das perspetivas de organismos internacionais, essencialmente da OCDE e *Eurydice*, para protagonizar os processos de avaliação externa com o intuito de aproximar e/ou homogeneizar modelos (Guerreiro, 2015), já que, “a circulação da informação entre sistemas, as interações institucionais, a partilha de ideias e recursos, a cooperação e o apoio mútuos, trazem conhecimento e sinergias que não é possível menosprezar e evitar” (*Ibid.*, p.145).

A partir disso é traçado o quadro de referência do 3º ciclo de AEE com quatro domínios – Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados – que se dividem em 12 campos de análise que são explicitados em 40 referentes, delimitados 127 indicadores. Constitui-se

como um diferencial desse ciclo o facto de que a autoavaliação se tornou um domínio autónomo, constatando-se que a relevância da relação entre avaliação externa e autoavaliação é um debate frequente na produção académica, por exemplo, “no modelo de avaliação de escolas definido para a realidade portuguesa, a autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência e o seu processo deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.33), assim sendo:

“Confrontando-se a realidade discursiva do normativo, que institui a atual forma de governação das escolas, com as suas práticas de gestão/administração, constata-se que o propósito de valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a conseqüente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais, como se lê no preâmbulo da lei, se torna proeminente nas opções dos últimos governos, remetendo-se a autonomia para os dispositivos de controlo que, em primeiro lugar, devem tornar-se numa prioridade para a própria escola.” (Pacheco & Marques, 2015b, p.6).

Ainda relativamente à Autoavaliação, como um domínio da avaliação externa, verifica-se que tem dois campos de análise: Desenvolvimento; Consistência e Impacto. Acerca do desenvolvimento da autoavaliação, o primeiro referente volta-se à Organização e Sustentabilidade, sendo indicadores desse referente o(s) procedimento(s) sistemático(s) da autoavaliação da escola, a articulação da autoavaliação com os demais processos de avaliação que acontecem na escola e auscultação e participação da comunidade educativa, sendo que o Planeamento Estratégico da Autoavaliação constitui-se como o segundo referente desse campo de análise, tendo como indicadores a adequação da autoavaliação à realidade da escola, a centralidade do processo de ensino-aprendizagem e a presença de estratégias de comunicação e reflexão dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa (Abrantes, 2018).

O segundo campo de análise, Consistência e Impacto, integra a Consistência das Práticas de Autoavaliação como primeiro referente, tendo como indicadores a abrangência do processo de recolha de dados, o rigor do processo de análise dos dados, a melhoria contínua do processo de autoavaliação e a monitorização e avaliação das ações de melhoria. Por sua vez, o segundo referente, Impacto das Práticas de Autoavaliação, destaca as evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola, na melhoria do desenvolvimento curricular, bem como na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, também preocupa-se em verificar as evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto e, por fim, quais são as evidências da autoavaliação enquanto contributo para a melhoria da educação inclusiva, isto é, a partir da implementação das medidas curriculares, na afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte.

Um dos aspetos que chama atenção e mostra-se como um diferencial deste ciclo de AEE tem a ver com o domínio Liderança e Gestão, nomeadamente no campo de análise Liderança. O referente

desse ponto liga-se à mobilização da comunidade educativa, tendo como indicadores a orientação da ação para o cumprimento das metas e objetivos educacionais, a motivação das pessoas, desenvolvimento profissional e gestão de conflitos, o incentivo à participação na escola dos diferentes atores educativos, assim como a valorização dos diferentes níveis de liderança, particularmente as lideranças intermédias. Contudo, esse campo de análise tende a reforçar e valorizar o envolvimento da comunidade educativa nos processos e decisões que acontecem no seio da escola.

Outra preocupação que deve ser salientada neste ciclo de AEE encontra-se no domínio Prestação do Serviço Educativo, mais precisamente no campo de análise Oferta Educativa e Gestão Escolar que se preocupa, como um de seus referentes, com a Inovação Curricular e Pedagógica. Os indicadores desse referente voltam-se para a avaliação das iniciativas de inovação curricular e inovação pedagógica, bem como, a definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo. Demonstrando uma preocupação singular com as práticas de inovação curricular e pedagógica como pilar para a promoção da qualidade da escola. Deve ser ainda destacado o campo de análise Desenvolvimento Pessoal e Bem-estar das Crianças e dos Alunos, em função dos apoios que lhes são prestados na escola.

Relativamente à metodologia escolhida no 3º ciclo de AEE, o cariz quantitativo e qualitativo mantém-se, seguindo as mesmas técnicas de recolha de dados dos ciclos anteriores. Dessa forma, a aplicação de questionários de satisfação aos pais, alunos, encarregados de educação, docentes e não docentes – medida implementada no 2º ciclo – continua no ciclo atual, assim como a análise documental e a análise de informação estatística da escola, por exemplo, os resultados escolares e sociais, a observação direta – das instalações e infraestrutura, equipamentos e dos ambientes educativos – e as entrevistas de grupo – aos membros representativos da comunidade educativa – também permanecem no 3º ciclo de AEE. O diferencial metodológico implementado no 3º ciclo diz respeito à observação da prática educativa e letiva, isto é, a observação de aulas. Posto isso, “a observação incide, preferencialmente, na interação pedagógica, nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos. Estas observações têm como finalidade enriquecer a interpelação dos grupos de entrevistados e contribuir para a recolha de evidências, em triangulação com as restantes fontes de informação” (Abrantes, 2018, p.33).

A avaliação externa de uma escola, no 3º ciclo de AEE, segue os mesmos passos dos ciclos anteriores, isto é, baseia-se em três fases: preparação, interpelação e análise. Há também uma alteração na equipa de avaliação, sendo agora constituída por dois inspetores e dois peritos externos, concretamente um docente do ensino superior ou investigador que possua um currículo relevante para

as atividades de avaliação externa e um especialista da comunidade educativa com um conhecimento aprofundado das escolas. Em relação à escala de avaliação, o 3º ciclo mantém a escala adotada pelo ciclo anterior, isto é, a classificação Excelente permanece neste ciclo, continuando a ser atribuída uma classificação por domínio.

Na fase de preparação, as informações são analisadas previamente e realiza-se o planeamento da visita por parte da equipa de avaliação em afinidade com o Diretor da escola. A fase da interpelação consiste na visita dos avaliadores à escola (a duração da visita de avaliação está prevista para que aconteça entre três a cinco dias, variando em função do tamanho da escola), incluindo a recolha de dados através de entrevista a vários painéis, bem como a observação do espaço escolar e das práticas educativas, que é uma prática nova relativamente aos dois ciclos anteriores, se bem que desta atividade não resulte uma avaliação concreta ou a utilização de uma grelha de observação, sendo os dados utilizados globalmente na elaboração do relatório de avaliação.

Por fim, a análise consiste na elaboração do relatório de avaliação por parte da equipa de avaliação e sua publicação na página *web* da IGEC, mantendo-se os mesmos procedimentos para a elaboração e consideração do contraditório, exceto a criação de uma instância de recurso fora da IGEC, pois nos anteriores ciclos pertencia à IGEC essa tarefa. A periodicidade da avaliação de cada escola/agrupamento mantém-se em uma vez a cada ciclo de avaliação, no entanto,

“Pode existir uma avaliação intercalar focada em alguns domínios, por proposta da equipa de avaliação ou da escola, na sequência de ações de melhoria ou processos inovadores implementados. Podem existir, também, avaliações intercalares em caso de deterioração do serviço educativo prestado ou de resultados insuficientes. Nas avaliações intercalares, a equipa de avaliação externa poderá ser acompanhada, no todo ou em parte da intervenção, por outros especialistas.” (*Ibid.*, p.36).

Na sequência da indagação de Guerreiro (2015), relativa aos fatores de sustentabilidade que o 3º ciclo de AEE deve gerar para a consolidação de um modelo mais eficiente, alguns apontamentos podem ser feitos em referência às mudanças estratégicas neste ciclo, bem como aos aspetos que contribuem para a sustentabilidade de um modelo de avaliação externa.

As oportunidades assinaladas para o 3º ciclo consistem, principalmente, no enfoque na sala de aula, isto é, os projetos e estratégias precisam refletir no ensino e aprendizagem dos alunos. Já que, “o facto de o modelo de avaliação externa das escolas, quer no primeiro, quer no segundo ciclos, não incorporar a observação de aulas tem sido interpretado em alguns estudos e análises como um fator limitador do impacto da avaliação na mudança das práticas pedagógicas e na melhoria dos resultados escolares” (Sá, 2018, p.813).

A sala de aula é reconhecida como o espaço por excelência da prestação do serviço educativo, pelo que a autoavaliação, a prestação do serviço educativo, a liderança e gestão devem estar orientados

para a sala de aula, porque é o espaço em que os resultados escolares são moldados. Além disso, e sem que exista uma grelha, a observação da sala de aula contempla vários critérios, caso da interação pedagógica, das competências desenvolvidas pelos alunos e as práticas de inclusão, bem como as práticas de inovação curricular, sendo defendida a ideia de que a observação das aulas não se fundamenta na avaliação das aulas, do professor ou da disciplina, mas sim no enriquecimento da própria avaliação externa e seus mecanismos. Dessa maneira,

“(...) olhando a sala de aula de perto, a experiência escolar cotidiana com suas diferentes dimensões, em especial o que acontece em suas margens, encontramos a potência da sala de aula como espaço de formação, lugar de enunciação de muitas vozes e projetos, que não pode resumir a prática pedagógica à aplicação de modelos construídos a partir de espaços, discursos e lógicas reducionistas, avessos ao diálogo e à reflexão, que não contemplam a complexidade dos processos presentes em suas interações cotidianas.” (Esteban & Fetzner, 2015, p.90).

A inclusão das escolas profissionais e de ensino particular vai ao encontro de uma lógica de maior abrangência e transparência na prestação de contas ao proporcionar uma avaliação das escolas independentemente da sua natureza pública ou privada. O quadro de referência é o mais completo e preocupado, efetivamente, com a realidade escolar, dentre os três ciclos, levando em consideração questões como a inclusão, o bem-estar, participação e cidadania, assumindo que a escola vai além dos números e resultados. No entanto, não deve ser dissociado o facto de que estas reflexões constam num modelo de avaliação externa de escolas que, inevitavelmente, estabelece determinados padrões a serem seguidos e alcançados pelas escolas.

A valorização da autoavaliação como domínio autónomo, num regresso ao 1º ciclo, mas agora mais estruturante, porque é considerada como um domínio próprio, é um dos aspetos mais relevantes do modelo do 3º ciclo de AEE. Assumir a centralidade dos dispositivos de autorregulação das escolas, assim como o potencial que a autoavaliação tem como um processo de participação e reflexão das comunidades educativas, conseqüentemente na melhoria da qualidade da escola, contribui para diminuição da oposição entre avaliação externa e avaliação interna, ressaltando a importância de cada uma destas componentes para a melhoria escolar. Levando em consideração que melhorar a qualidade da escola implica, diretamente, um trabalho com os alunos, pensado para os alunos, fortalecendo a ideia de que “a centralização curricular dos conteúdos, nos alunos, leva ainda à valorização de atitudes, valores, destrezas sociais, hábitos de trabalho, e não somente à promoção de competências cognitivas” (Pacheco, 1995, p.45). Assim,

“Não obstante as críticas e os limitados efeitos da avaliação externa das escolas, na melhoria da prestação do serviço educativo e na qualidade das aprendizagens dos alunos, a generalidade dos autores considera que isso não constitui uma fatalidade e, de forma explícita ou implícita, deixam subentender o que deveria ser mudado para reverter o quadro traçado. Um dos vetores de convergência dessas propostas (implícitas ou explícitas, realçamos) aponta para a necessidade de conferir maior centralidade aos processos de autoavaliação, explorando a capacidade de melhoria interna das escolas, através do aproveitamento das sinergias da pluralidade de vozes que ecoam no seu território.

Contudo, sem adequados graus de autonomia e sem um investimento sério na qualificação dos recursos humanos nos procedimentos e técnicas de avaliação, dificilmente a avaliação, incluindo a autoavaliação, responderá aos anseios de melhoria da sua comunidade, sobretudo enquanto a autonomia se reduzir ao 'elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais' (LIMA, 2011)." (Sá, 2018, p.814).

Em consequência, o 3º ciclo de AEE corresponde, em muitos quesitos, ao que os estudiosos do tema propunham e assinalavam como área de melhoria dos ciclos anteriores. Porém, é necessário realçar que o modelo proposto para a avaliação externa está alinhado, em grande parte, com os ideais de uma prática avaliativa mais flexível e reflexiva, assumindo a pluralidade dos contextos escolares, com mais técnicas de recolha de dados e considerando, de igual modo os resultados escolares, ainda que o domínio apareça em último lugar, contrariamente aos dois ciclos anteriores, em que estava em primeiro lugar.

Por conseguinte, é necessário verificar se esse modelo contribui, efetivamente, para a melhoria da qualidade da escola ou se, mais uma vez, reproduz as práticas avaliativas no sentido de quantificar, mensurar e classificar, desconsiderando o contexto de cada escola, sendo, por isso, necessário refletir sobre a importância das práticas de inovação curricular no contexto da avaliação externa.

2.3. As práticas de inovação curricular no contexto da AEE

Pensar em práticas de inovação curricular pressupõe refletir sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e sua responsabilidade na garantia dos bons resultados académicos de seus alunos. Já que o professor assume uma posição central nessa questão, mesmo não sendo o único responsável pelo desempenho dos alunos, é importante considerar como as práticas de inovação curricular podem contribuir para o sucesso educativo, no contexto de avaliações em larga escala. Para isso, é necessário que se discuta, brevemente, sobre o que são as práticas de inovação curricular e a relevância do professor nesse processo, bem como analisar os pressupostos de uma avaliação externa com efeitos comparativos.

Neste último aspeto, os organismos transnacionais, caso da OCDE (2018), definem as suas orientações para a melhoria dos resultados dos alunos a partir de uma lógica de *accountability*, o que exige a definição de *standards*, a implementação de práticas de avaliação baseadas em testes e a comparabilidade de resultados, de que o teste PISA é uma evidência notória, tal como os exames e as provas de âmbito nacional.

Relativamente às suas práticas em contexto escolar, a inovação tem sido uma ideia bastante presente nas políticas educativas nacionais e transnacionais, já que é sustentada a ideia de que a melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo exige uma alteração profunda nas práticas

curriculares, com relevo para a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, para a organização flexível e contextualizada do currículo, para a colaboração docente e para o envolvimento ativo da comunidade educativa. Inovar para mudar a escola é, assim, uma ideia amplamente discutida e partilhada quando são abordadas as práticas de inovação curricular e pedagógica (Pacheco, 2019).

Entretanto, discutir a inovação requer diferenciar alguns termos também utilizados nesse contexto, por exemplo, *reforma*, *mudança* e *renovação*. Além disso, promover práticas de inovação nas escolas admite considerar o professor como um agente curricular, isto é, o responsável por “materializar” ou decidir o currículo, tornando-se imperiosa “a necessidade de encarar a função docente para além do tradicional papel de transmissor de conhecimentos circunscritos à disciplina apontando para uma profissionalidade mais ampla” (Flores & Flores, 1998, pp.79-80). Desse modo,

“O professor como mero técnico ou executor deu lugar ao professor como interveniente ativo e decisivo na realização e inovação curriculares a quem se reconhecem distintas competências (Flores, 1997), pelo que se torna pertinente analisar as suas práticas e os meios de que dispõe para operacionalizar o currículo bem como equacionar o seu âmbito de intervenção à luz da autonomia e das funções que se lhe atribuem.” (*Ibid.*, p.80).

Consequentemente, a distinção de conceitos significa demarcar as diferenças entre os termos *mudança*, *reforma*, *inovação* e *renovação* no campo educativo, para que a inovação curricular possa ser compreendida de uma maneira mais ampla. A *mudança* educativa está ligada, geralmente, a uma modificação de algo em função da melhoria de uma escola ou do próprio sistema, tendo um carácter mais genérico e abrangente. Em contrapartida, o termo *reforma* pode ser associado a uma mudança mais burocrática, advinda, na maioria das vezes, de uma Administração central que influencia a estrutura do sistema educativo e o seu funcionamento, geralmente a reforma consiste numa mudança que ocorre de cima para baixo, isto é, uma mudança política que “pretende dar resposta às necessidades sociais decorrentes de alterações no campo social” (*Ibid.*, p.81). Logo, a reforma associa-se às transformações das políticas educativas e equivale a uma mudança planificada, em relação aos termos estruturais e organizacionais, relativamente à esfera político-administrativa, conforme os autores.

Por essa razão, “o surgimento de uma 'nova conceção' de inovação deve-se ao reconhecimento de que a lógica do desenvolvimento 'top-down' não é eficaz” (*Ibid.*, p.90). Em consequência disso, o termo *inovação* refere-se à inserção de algo novo, isto é, “uma mudança em estruturas já existentes ou no funcionamento de algo que já existe, pressupondo uma modificação conceptual” (*Ibid.*, p.82). Assim, a inovação surge associada à ação dos professores, na medida em que “o mesmo conceito implica 'uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes'” (*Ibid.*, p.82). Portanto, a inovação está ligada à mais profunda prática docente e possui um viés qualitativo porque objetiva a melhoria dos aspetos e das pessoas que estão vinculadas ao sistema educativo, isto é,

“(…), trata-se de uma mudança inerente à própria escola afetando as ideias, as práticas e as estratégias que aí se utilizam, o próprio sentido da mudança, as funções das pessoas implicadas nas práticas, etc. (Estebaranz, 1994). Assim, a inovação é um conceito que traduz uma mudança mais visível, situando-se num contexto prático e concreto, refletindo uma transformação, sobretudo de ordem qualitativa, de aspetos funcionais do sistema. Enquanto processo de mudança, a inovação exige, como salienta a mesma autora, uma aprendizagem sem a qual a inovação não se realizará, pois, o facto de alguém idealizar uma inovação, não significa que ela se realiza.” (*Ibid.*, p.83).

Deste modo, é possível perceber as diferenças entre os termos *reforma* e *inovação*. Enquanto a *reforma* prende-se às mudanças estruturais, veiculadas por uma administração central, a inovação está delimitada pela mudança na prática dos atores educativos, frequentemente os próprios professores. A inovação resulta numa mudança real, porque “afeta, de forma direta, os processos, as práticas e as pessoas implicados numa dada organização ou estrutura, transformando-os” (*Ibid.*, p.83).

No entanto, a partir de inovações podem ser providenciadas reformas, ao passo que o mesmo pode acontecer na lógica oposta, isto é, algumas reformas exigem práticas de inovação, surgindo o conceito de *renovação*, que se associa às práticas de inovação que pressupõem mudanças globais, assim como projetos de experimentação educativa que precisam de práticas de inovação para serem realizados. Assim, é importante considerar que “a existência de uma política de currículo que tem suas raízes nos esforços dos professores desafia os entendimentos convencionais sobre a relação entre política e prática e entre os formuladores de políticas e os professores” (Bascia, Carr-Harris, Fine-Meyer & Zurzolo, 2014, p.229).

No 3º ciclo, e no contexto dos projetos de inovação e flexibilização do currículo, implementos, desde 2017, no contexto das políticas educativas (Morgado, Viana & Pacheco, 2019; Pacheco, 2019), a inovação constitui-se num item próprio, inserido no domínio Prestação do Serviço Educativo, no campo de análise Oferta Educativa e Gestão Curricular e no referente Inovação Curricular e Pedagógica, com os seguintes indicadores: i) Iniciativas de inovação curricular; ii) Iniciativas de inovação pedagógica; iii) Definição de medidas de suporte à aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo; iv) Articulação curricular vertical e horizontal a nível da planificação e desenvolvimento curricular; v) Articulação com as atividades de enriquecimento curricular/ atividades de animação e de apoio à família; vi) Projetos transversais no âmbito da estratégia de educação para a cidadania (Abrantes, 2018).

Nesse sentido, o currículo manifesta-se como um aspeto central das práticas de inovação, já que é a partir do currículo que as mudanças e transformações podem ser verificadas claramente, isto é, o currículo é o espaço em que a autonomia do professor pode ser exercida, a fim de implementar mudanças que se configuram como práticas de inovação curricular, já que proporciona a possibilidade de intervenção e melhoria dos alunos e professores, bem como da própria escola e do sistema educativo.

Contudo, “os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria do ensino e de um sistema educativo. Compete ao professor realizar o currículo adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (Flores & Flores, 1998, p.84).

O professor é a personagem central e responsável por implementar práticas de inovação curricular que defendam a ideia de um currículo mais pessoal e mais subjetivo ou cosmopolita (Moreira & Ramos, 2015; Pinar, 2015). Noutras palavras: “só o professor está em condições de analisar a prática e tomar decisões em conformidade com ela. Esta visão curricular (...) apela para a capacidade de inovação e para a criatividade do professor” (Flores & Flores, 1998, p.91).

No entanto, inovar o currículo no contexto da globalização, legitimada pelas avaliações em larga escala, que objetivam testes estandardizados e resultados quantitativos, pode constituir-se como uma tarefa ainda mais complexa para os professores, mesmo que a inovação curricular esteja orientada, principalmente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, “o papel da escola e dos professores será o de preparar os alunos para o sucesso da economia global, na esteira da renovação da teoria do capital humano, cuja utilidade económica é traduzida em competências para o mundo do trabalho, expressando resultados escolares mensuráveis e na obtenção de resultados esperados” (Pacheco & Maia, 2018a, p.34).

Conforme Pacheco (1995, p.47), a inovação curricular “está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos”. Por isso, a inovação relaciona-se e depende das componentes do currículo, por exemplo, propósitos, objetivos, conteúdos, materiais, tempo, avaliação, tendo efeitos diretamente na aprendizagem dos alunos e nos procedimentos de instrução. No entanto,

“Em tempos de transglobalidade, em que a educação é apresentada como matriz de todos os problemas e soluções, qualquer análise sobre a formação de professores exige um olhar crítico para o trabalho docente inserido em contextos de *accountability* (prestação de contas), concretamente, através de um perfil docente ditado por uma cultura de prestação de contas, de um currículo orientado para resultados de aprendizagem e standards e de uma escolarização restrita que provoca um impasse silencioso nos professores.” (Pacheco & Maia, 2018b, p.3).

A inovação curricular pressupõe a transformação de algo que já existe, por isso, o contexto prático deve manter-se numa posição central, o que legitima a ideia de muitos autores de que uma inovação numa perspectiva *top-down* não é eficaz porque deixa de considerar as particularidades do quotidiano (Flores & Flores, 1998). Desse modo, “a inovação é uma questão prática, ou um jogo com regras, que vai desde a recentralização normativa até à recontextualização curricular (Pacheco, 2001, p.154). Por isso, o professor é a figura principal num processo de renovação pedagógica, segundo os autores, porque é o professor quem define o que acontece em sala de aula, considerando o que e como será ensinado,

isto é, “o papel que o professor pode desempenhar no desenvolvimento do currículo e não inovação curricular situa-se numa linha que vai do mero executor ao profissional crítico, dependendo da margem de autonomia e das competências que se lhe atribuem” (*Ibid.*, p.87).

Pensar a atividade do professor a partir de uma conceção tecnicista de ensino conduz à ideia de que os responsáveis pela inovação curricular são os especialistas da educação e os políticos, enquanto que o professor se reduz à figura incumbida de aplicar as mudanças entendidas como inovação. Se a inovação exige enfrentar o novo, alterar, experimentar, contextualizar, o professor tem de assumir um outro papel, baseado não só na profissionalidade colaborativa, assim como na centralidade do aluno em todo o processo de aprendizagem, exigindo, cada vez mais, a personalização da aprendizagem, ou seja, a sua diferenciação em função do ritmo de cada aluno, que a OECD (2018) traduz pela noção de *agency-student*.

Assim, o professor assume a faceta de investigador, na medida em que se apropria de uma atitude de problematização e questionamento e adota uma postura de criatividade para lidar com as circunstâncias educativas, sendo capaz, enquanto profissional crítico e prático reflexivo, de refletir sobre a sua própria prática. Nesse sentido, e no contexto de construção de práticas de inovação curricular, o professor produz materiais curriculares, bem como elabora, dinamiza, realiza e avalia novos projetos curriculares num contexto de interação. Por essa razão, “a escola enquanto território educativo deve ter uma autoridade e ação de locus curricular, condição esta que passa pelos seguintes aspetos: reconhecimento do importante papel dos professores e das escolas no desenvolvimento do currículo; existência de uma estrutura organizacional democrática, (...); descentralização da autoridade, mas com o reconhecimento de uma liderança (...)” (Pacheco, 2001, p.154).

Contudo, é possível compreender que um professor precisa de autonomia para implementar práticas de inovação curricular, práticas essas que se preocupam em promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, e no contexto atual, em que predomina uma linguagem de *accountability*, em todos os níveis do sistema educativo, relacionada com resultados mensuráveis e competição, a tendência é para que as práticas de inovação curricular sejam, cada vez mais, colocadas de lado, a fim de favorecer a tal lógica de qualidade e eficácia que se baseia em resultados traduzidos por números e a avaliação quantitativa. Citando vários autores, Pacheco e Maia (2018a, p. 34), e abordando essa tendência, sustentam que:

“Para isso, os professores devem ter uma 'consciência sociocultural de sujeitos globais' (Zeichner, 2013, p.180) que os situe numa realidade que é diferente daquela que os professores são considerados técnicos de preparação dos seus alunos para os resultados, em que 'modos punitivos de responsabilização foram trazidos para a formação de professores' (*Ibid.*, p.30), devido, em grande parte, às políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamsi, 2012), em que os sistemas educativos pouco ou nada se diferenciem entre si, tal é a linguagem de uniformização e

estandardização usada pelos organismos transnacionais, ainda que a neoliberalização da educação, discursivamente identificada na metáfora tecnocrata viajante, reconheça múltiplos atores e múltiplas geografias (Ball, 2018; 2017).”

Destarte, é importante que o 3º ciclo de AEE continue a produzir os efeitos observados no estudo realizado por Sousa et al (2016), isto é, fomentar o trabalho colaborativo entre os professores, para que as práticas de inovação curricular figurem como protagonistas no processo de desenvolvimento curricular.

Porque, de acordo com o estudo citado anteriormente, a AEE produz efeitos significativos em termos organizacionais e de liderança, porém, não tem uma forte influência nas práticas de sala de aula, relativamente à inovação curricular, o que acaba por demonstrar certo desfasamento entre o objetivo central da AEE, promover a melhoria da qualidade da escola, e a pouca influência que possui em relação à mudança nas práticas de inovação curricular, fator central para possibilitar essa melhoria, devendo ser considerado o facto de que “a inovação curricular tem como fim último a melhoria qualitativa dos processos de ensino/aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos” (Flores & Flores, 1998, p.96). Assim, e numa conclusão sobre dois estudos de caso de AEE, realizados na parte final do 2º ciclo, é afirmado o seguinte:

“Em síntese, os dois estudos de caso revelam que nestas escolas os efeitos expressivos reconhecidos pelos professores, sobretudo ao nível da escola, da avaliação dos alunos, da autoavaliação e da relação com a comunidade, estão em linha com uma visão globalmente positiva do modelo de avaliação adotado. Todavia, existem aspetos que parecem ser pouco influenciados pela AEE, de entre os quais se destacam as mudanças curriculares e a prática letiva em sala de aula, com ênfase para as práticas de ensino e aprendizagem e a inovação. Estes aspetos, que constituem o cerne do trabalho nas escolas, parecem ainda escapar à influência da AEE, mesmo numa escola em que os professores sentem o processo de forma globalmente positiva.” (Sousa et al, 2016, p.261).

Com efeito, no 3º ciclo de AEE, ainda numa fase inicial, pois, em 2019, avaliou um número reduzido de escolas, é importante recolher informações sobre as perspetivas dos atores envolvidos nesse processo, mais precisamente os professores. Estudar o modo como os professores lidam com as práticas de inovação curricular no contexto da AEE, bem como valorizam os procedimentos de autoavaliação são aspetos concretos acerca do seu envolvimento ou alheamento no processo de avaliação externa. Porque “o impacto real de uma inovação verifica-se na prática da escola e dos professores e depende da sua capacidade de organização e análise” (Flores & Flores, 1998, p.96), o próximo capítulo dá voz a esses atores, suas perspetivas e convicções e analisa como o 3º ciclo de AEE é por eles percecionado.

Capítulo III – As perspectivas dos professores no contexto da Avaliação Externa das Escolas

O objetivo nuclear deste trabalho está relacionado com a perceção dos professores relativamente às suas práticas de inovação curricular, assim com a investigação acerca do envolvimento/alheamento desses docentes no contexto da AEE. Dessa maneira, foi desenvolvida uma discussão sobre as tendências da globalização no campo das políticas educativas, debatendo as políticas de *accountability*, passando por uma referência pormenorizada à *accountability* escolar e, conseqüentemente, à crescente tendência em implementar sistemas de avaliação em larga escala, tal como pode ser verificado em países, por exemplo no Brasil e em Portugal, com sistemas de avaliação demarcados por inúmeras particularidades que são frutos de um contexto histórico, social e económico.

Assim, procedeu-se à análise dos documentos que estabelecem a AEE em Portugal, mais precisamente os quadros de referência e a metodologia que instituem um ciclo de AEE. Nesta investigação, o foco incide no 3º ciclo de AEE, no entanto, por ser ainda muito recente, é necessário verificar e analisar os dois ciclos anteriores de AEE, para que seja possível a análise e compreensão das mudanças instituídas para o ciclo atual, assim como os aspetos que permanecem inalterados.

Em decorrência deste estudo documental, que foi descrito no capítulo anterior, a participação dos professores no contexto da AEE torna-se, obrigatoriamente, em objeto de investigação que é preciso explorar e analisar com profundidade.

Tendo em consideração que, em contextos de *accountability* escolar, os professores são, constantemente, responsabilizados pelos resultados escolares, sucesso ou fracasso dos alunos, e que o contexto social em que se materializa tal realidade é, quase sempre desconsiderado, é fundamental, de acordo com Ozga, (2000, p.40), “compreender [que] a história das políticas educacionais relativamente aos professores ajuda-nos a encontrar um determinado padrão de relacionamento entre o Estado e o seu corpo educacional, sendo igualmente importante (...) percebermos como o relacionamento histórico contribui para o modo como vemos e interpretamos o presente”.

Neste capítulo, são apresentados os dados das entrevistas por inquérito realizadas a professores e a um Diretor, todos da rede pública de ensino da região Norte de Portugal, assim como foi descrito, anteriormente, no que se refere à metodologia deste estudo. Os inquéritos por entrevista foram realizados a partir de um guião (Apêndice 1), e que tentou dar conta da formação académica e trajetória profissional dos entrevistados, bem como dos domínios relativamente à *accountability* escolar, à avaliação externa e ao impacto e efeitos que a AEE pode provocar nas práticas de inovação curricular. Certamente, a análise pontual dessas entrevistas não determina um cenário global em relação às perceções dos professores

no âmbito da AEE, mas pode ser um demonstrativo da conceção de uma classe profissional face à uma deliberação política, pois “ao considerar o papel dos professores nas escolas, é útil reconhecer que os motivos, valores e aspirações daqueles que entram no ensino diferem dramaticamente daqueles que entram em muitas ocupações” (Ingersoll & Collins, 2017, p.83).

3.1. A *accountability* escolar e as perspetivas dos entrevistados

Foram realizadas quatro entrevistas, tendo cinco respondentes, quatro professores e um Diretor de escola. Assim, foi possível verificar dados descritivos acerca da *accountability* escolar, bem como da AEE e seu impacto e efeitos nas práticas de inovação curricular, que são identificados, a seguir. Como afirmam Warren & Ward (2018, p. 845), “se os esforços de *accountability* podem realmente melhorar, a educação ‘depende em parte da qualidade do debate sobre tais políticas’. Para tanto, é importante examinar como a discussão das políticas ocorre em diferentes contextos para compreender o posicionamento discursivo dos diferentes atores envolvidos”.

Inicialmente, os respondentes foram confrontados com questões direcionadas para que eles descrevessem a escola ao nível da prestação de contas, a valorização dos resultados escolares pelos próprios professores e se esses resultados eram comparados a nível local, regional e nacional, bem como a importância dos testes de aprendizagem na avaliação dos alunos e como percecionavam os *rankings* escolares. Relativamente à prestação de contas, “a avaliação permite, entre outros aspetos, aferir sobre o estado do trabalho desenvolvido nas escolas, sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino e sobre os resultados alcançados” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.40).

Sob o mesmo ponto de vista de Ingersoll e Collins (2017, p.77), de que para compreender as questões relacionadas com a qualidade do professor, numa perspetiva de *accountability*, é necessário ter em consideração o contexto em que os professores trabalham, bem como “o carácter da ocupação de ensino”, as respostas coincidiram expressivamente, mesmo tratando-se de professores em contextos diversos, com perfis distintos e, até mesmo, a opinião do Diretor de escola corroborou a legitimação, de certa forma, das visões dos professores no que tange à prestação de contas pela escola. Como exemplo:

“Essa é uma questão um bocadinho complicada. Nós, nas nossas práticas letivas, tentamos sempre trabalhar um bocadinho para os resultados escolares, não só escolares, mas, também, outros tipos de resultados, resultados sociais também e, claro, que os resultados escolares estão sempre presentes porque no fundo a escola também é avaliada em função desses mesmos resultados, ou era no ciclo anterior [de Avaliação Externa], percebemos que agora vai ser um bocadinho diferente. Mas faz parte das nossas dinâmicas e quando preparamos nossas atividades é sempre a pensar no resultado. (...) Na prestação de contas, também. (Professora 1).”

Visivelmente, a prestação de contas e os resultados escolares influenciam a prática docente, conforme a transcrição supracitada. Por isso, em muitos momentos a ideia de que o professor deve

dominar apenas os conteúdos de que precisa ensinar e, conseqüentemente, as técnicas de ensino, isto é, o professor enquanto mero transmissor de conhecimento é difundida. No entanto, o desenvolvimento das habilidades sociais também faz parte da prática docente, por isso não devem ser “ignoradas as condições psicológicas e filosóficas do aprendente, a base sociológica da escola e o contexto histórico da construção do currículo nos seus diferentes contextos e níveis de decisão” (Pacheco & Marques, 2015a, p.42).

Destarte, o aparecimento de um Estado-Avaliador, regido pelas leis do neoliberalismo, ganha visibilidade, na medida em que se transforma num mecanismo de avaliação dos serviços públicos, principalmente no sistema educativo a fim de controlar e responsabilizar escolas e atores pelos resultados obtidos (Schneider & Nardi, 2015). Ainda sobre a caracterização da escola a partir da prestação de contas:

“Essa escola, como todas as escolas públicas, funciona numa dualidade que é a prestação de contas ao poder central embora, formalmente falando, o grande órgão de prestação de contas é o Conselho Geral que tem representantes de toda a comunidade. Portanto, o Conselho Geral da escola conta com representantes da autarquia, de identidades de relevo do meio envolvente, professores, funcionários, alunos e pais, e esse é o primeiro órgão a quem nós prestamos contas. Obviamente, que em termos de dia a dia, há imensas contas, mais ou menos explícitas, que são prestadas ao poder central desde a gestão da carreira dos professores à questão de todos os procedimentos administrativos, etc. O poder central anda sempre, mais ou menos, em cima do que acontece, portanto, aí no fundo, existe uma prestação de contas sempre ao poder central, constante, está sempre, indiretamente, a avaliar a nossa ação, não é num relatório de prestação de contas, uma explicitação a dizer ‘nós prestamos contas’, isso só acontece quando, por exemplo, nós temos uma avaliação externa, ou algum ato inspetivo rotineiro sobre alguma prática da escola, seja um controlo interno, seja organização do ano letivo, na prática, quando vem aqui uma inspeção avaliar a organização do ano letivo da escola nós estamos a prestar contas sobre essa organização, quando vem alguém avaliar o controlo interno da escola nós estamos a prestar contas sobre essa questão, quando vem alguém avaliar a educação especial nós estamos a prestar contas. Depois, há um grande momento de prestação externa de contas que é a Avaliação Externa das Escolas, obviamente e juridicamente, o grande órgão de prestação de contas é a comunidade da escola e envolvente que seria o Conselho Geral.” (Diretor).

Uma cultura de prestação de contas impõe um perfil específico para os docentes, baseado na importância central dos resultados. Assim, de acordo com Pacheco e Marques (2015a), é estabelecido um processo global de governação, que tende para a homogeneização do campo educacional, articulando-se com a determinação de *standards*, a fim de gerar um alto grau de uniformidade e, simultaneamente, “a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação (mesmo que implícita)” (Afonso, 2009, p.14). Sendo assim:

“Mediado por um modelo pós-burocrático de governação, centrado nos resultados, com efeitos na existência de uma cultura de avaliação de prestação de contas e responsabilização, as formas de governamentalidade curricular originam uma mudança no trabalho docente e no modo como a aprendizagem é valorizada no âmbito das decisões curriculares, sobretudo quando impera a lógica dos testes e quando é valorizada a avaliação institucional, com efeitos no desempenho da escola e no modo como os docentes se relacionam com a escola, sobretudo de uma escola regulada por fatores de produtividade.” (Pacheco & Marques, 2015a, p.42).

Consequentemente, os resultados assumem a centralidade na escola e estabelecem uma cultura curricular voltada para a obtenção de indicadores positivos nesse quesito, quando, na realidade, “(...) a qualidade da educação não depende de resultados métricos de uma aprendizagem que tem o mesmo significado para todos os alunos, mas de processos de aprendizagem que são significativos para os aprendentes” (*Ibid.*, p.42). Relativamente à valorização dos resultados escolares e comparações que são feitas a nível local, regional e nacional, mais uma vez, as respostas dos entrevistados foram extremamente coincidentes. Por exemplo:

“Diretamente, a avaliação externa avalia uma das dimensões que são os resultados académicos, mas este ciclo de avaliação externa, particularmente, o que está agora a decorrer, pretende avaliar muito práticas e processos. Então, não só o fim, mas também os meios como lá se chega. Obviamente que se forem detetados meios menos conformes, obviamente que poderão afetar porque serão mudados, também há sempre uma pressão para a melhoria dos resultados quer nós queiramos, quer não, isto é, uma outra forma mais invisível de prestação de contas quando saem, por exemplo, os *rankings* das escolas. (...) Eles têm um impacto. Ninguém gosta de ficar em segundo, terceiro ou quarto ou quinto, portanto, queremos sempre mais. Portanto, a estrutura sente sempre essa publicação como um desafio de, por vezes, certos resultados se, realmente, não conformes ou muito diferentes do que seria expectável são alvo de um trabalho e de uma atenção especial. (...) São, são comparados [os resultados a nível local e regional] porque, assim, embora, nós não demos valor absoluto aos *rankings* porque sabemos, perfeitamente, a perversidade que uma leitura simplista dos mesmos traduz, porque os fatores são tão variados, mesmo dentro de escolas públicas, a captação de públicos dos alunos faz mudar, radicalmente, a natureza da escola. Uma escola pode ser muito pior e tendo bons alunos vai ter, obrigatoriamente, bons resultados, não os maximizou nem os potenciou, mas teve bons resultados, e outra escola que até fez um trabalho imenso, mas tirou-os do dez para levar ao 11 ou 12 e fica muito abaixo, no entanto, trabalhou excelentemente bem. O *ranking* vale o que vale, quem conhece a sua realidade e conhece a envolvente tem a obrigação de pensar sobre uma matéria, independentemente de tudo, são dados que lá estão e merecem ser refletidos, além de que há outra razão – essa não gostamos dela, mas é facto – os *rankings* também têm efeito panfletário, publicitário e, portanto, beneficiam ou prejudicam e contribuem para um efeito de correio e transmissão, ou seja, se a escola está alta atrai alunos que farão com que ainda esteja mais alta, se a escola está na baixa repele alunos que poderiam levá-la a melhorar. E, portanto, a escola tem que os ver e ao vê-los tem que aceitar que são fator do envolvente, um fator que afeta a sua prática e tem que ter estratégias para lidar com eles, quer esteja acima, quer esteja abaixo.” (Diretor).

A preocupação do Diretor com os *rankings* é inegável, já que “(...) uma boa situação no *ranking* produz uma imagem favorável no mercado, aumenta a atratividade e os benefícios económicos” (Sobrinho, 2010, p.207). Os *rankings* são associados à qualidade, em termos numéricos, das escolas e dos professores, entretanto, “a qualidade de um fenómeno educativo extravasa os exames e as fórmulas e medidas que dão lugar aos *rankings*. Sem pertinência e relevância social não há qualidade em educação” (Sobrinho, 2008, p.824). O Professor 3 complementa:

“Temos! Não sei se nas outras escolas essa reflexão é feita, mas aqui é. Aqui estamos, constantemente, a olhar para as outras realidades, particularmente o [Agrupamento D] e a [escola C], porque eu acho que o [agrupamento S] tem uma realidade completamente diferente, ou seja, isto é outra questão que escapa às tabelas *excel*, escapa aos números, que é a – não queria chamar a “matéria-prima”, mas, às vezes, é a expressão que sai logo – massa humana, ou seja, os nossos alunos têm um perfil concreto, não são coisas abstratas, apresentam um perfil muito concreto e muito específico e o perfil do aluno do [agrupamento S] eu acho que é muito diferente e afasta-se muito do perfil do aluno daqui, da [escola C] e [Agrupamento D] e isso, acho que olhando para o resultados dos exames, verifica-se logo, acho que o [agrupamento S] parece que está noutra campeonato. Essa é outra questão muito interessante porque todos esses números, todas essas análises, essas coisas todas têm que ser trabalhadas. (...) Portanto, [os *rankings*] estão melhores, de ano para ano nota-se que há uma evolução, dá-me a sensação que há um certo cansaço da opinião pública em relação aos *rankings*, quando surgiram era uma grande novidade e havia uma enorme apetência, uma fome incrível para ver os resultados dos *rankings*, essas coisas eram muito discutidas, dá-me

a sensação que há um certo cansaço por parte da opinião pública, como se fosse uma rotina os *rankings*, já não vão ali ao pormenor, mas, por outro lado, acho que os *rankings* têm vindo a ser trabalhados cada vez melhor” (Professor 3).

De acordo com Afonso (2009, p.18), “um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados”. A Professora 4 expressa a sua opinião em relação aos resultados escolares e à forma como condicionam o trabalho docente:

“São valorizados pela escola porque têm que ser, porque a escola está dependente desses resultados para poder ter créditos. Há muita coisa que me ultrapassa, a nível de organização da escola e a nível de direção, mas nós sabemos que, de facto, os resultados dos alunos condicionam muita coisa para a escola, até receber alunos porque nós sabemos que, hoje em dia, os alunos optam pelas escolas ou que têm melhor nota de frequência, que os professores dão melhores notas para poderem ir ao exame com melhor nota, ou porque os resultados de exames são melhores do que nas outras escolas, mas, depois, isso também varia de ano pra ano, depende muito do grupo que nós temos, depende muito do que nos aparece, entre aspas. E, de facto, esses resultados acabam por condicionar muito e que é uma coisa que não deveria acontecer, mas, de facto, quem leciona uma disciplina de secundário que seja sujeita a exame está condicionado, obrigatoriamente, pelos resultados, tanto pelos resultados internos quanto pelos resultados externos. As escolas fazem [comparações], até porque, mesmo que elas não quisessem fazer, é publicado em todos os jornais nacionais e regionais os *rankings* das escolas e, depois, anda ali a rivalidade entre a escola A, B e C porque ‘este ano a minha teve melhor resultado que a tua’, ‘este ano a minha está melhor que a tua’ e anda nisso.” (Professora 4).

Por isso, como afirma Sobrinho (2010), no contexto das IES, mas que pode ser articulado também com a realidade escolar, os *rankings* quando estão equivocados politicamente e mal sustentados acabam por produzir injustiças e estabelecer rivalidades entre instituições, nesse caso, escolas, além de promover esse tipo de rivalidade e competição entre os próprios grupos de profissionais, revelando práticas típicas do mercado.

Assim, “os exames nacionais, quando organizados exclusivamente em função de classificações, *rankings* e controle legal-burocrático, colaboram para a desprofissionalização do docente, em razão da modelação do currículo e métodos impostos de cima para baixo e que geram a necessidade de transformar a relação didático-pedagógica em mero treinamento de estudantes para os exames” (*Ibid.*, p.219). Dessa forma, a educação é reduzida ao que é o ensino, os processos formativos são reduzidos a resultados que podem ser quantificados, a valoração transforma-se em exames que medem desempenhos que acabam por fornecer os indicadores principais para índices serem revertidos em *rankings* e classificações, convertendo esses números em critérios que determinam a qualidade da escola (Sobrinho, 2008).

A percepção dos professores em relação aos *rankings* divulgados é lida da seguinte forma por uma das entrevistadas: “é sempre algo, às vezes, com opiniões um bocadinho diversas entre as pessoas. Há escolas que valorizam muito isso e há escolas que valorizam menos esses dados. [Nessa escola] Pouco!” (Professora 1), complementando o Professor 2 acrescenta: “Sim, aqui, pouco. Porque aqui entendemos

que a análise que é feita dos *rankings* nem sempre tem que ter aquela perspectiva linear, porque aqui valorizamos outros aspetos que consideramos importantes.” E a Professora 1 conclui relativamente à divulgação dos *rankings*: “esse tipo de instrumentos valoriza o saber académico apenas, não é?! Os conhecimentos. E nós trabalhamos outros tipos de competências que agora também vão de encontro ao perfil do aluno e que não estão espalmadas ali e que, para nós, também são valorizadas, não apenas o resultado escolar”.

Em contrapartida, os demais professores demonstram opiniões que, por vezes, divergem face à divulgação desses dados que desempenham uma função de classificação, bem como o Diretor expressa sua leitura acerca da percepção dos professores em função da publicação dos *rankings*.

“Quando ficam bem, gostam, quando não ficam, não gostam, obviamente que afeta. Como eu disse, aquilo tem sempre um efeito motivacional panfletário, tem sempre esse efeito. Nós temos tentado é que, além desse efeito, seja uma centelha de agitação para refletir quer sobre a autoavaliação, quer sobre todos os outros dados que, no fundo, cada docente tem ao seu dispor. Por exemplo, nós, uma das coisas que tentamos, quando saem os resultados, a nível da direção ou dos órgãos acima, nós não trabalhamos os resultados de turma a turma, não andamos nós a inquirir turma a turma, mas, no entanto, passamos a informação do resultado de turma a turma à estrutura, que é o Departamento, para que o Departamento e os grupos disciplinares, turma a turma, avaliem o porquê certas turmas têm um resultado e outras tiveram outro e, intencionalmente, nós, de cima, não queremos a resposta desse resultado turma a turma porque não queremos que se entre numa lógica justificativa, do ponto de vista do professor se sentir questionado, queremos que os professores, efetivamente, reflitam, concretamente, o porquê aquela turma teve aquele resultado, ‘era dos alunos, foi a prática, foi o professor, foi algum fator, durante o ano, desestabilizador, foi um ator?’ porque basta um aluno para mudar, radicalmente, o rendimento de uma turma e nós temos muitas evidências de situações como essas, ‘o que fez com que aquela turma, num exame nacional, fosse díspar das outras?’. E, portanto, nós passamos essa informação para baixo, tentamos não ir buscá-la, nós, nesta fase, para que as pessoas não sintam a necessidade de justificar alguma coisa para cima, no sentido, de condicionar, depois, a percepção da realidade, porque aí se for assim as pessoas (...) poderão tentar colocar muito no ator externo, nos fatores que não controlam, as razões do insucesso, não é dizer ‘a minha prática foi errada’, é ‘a turma que era má’, ou ‘houve muitas visitas de estudo’, aqueles fatores todos externos que não dependem muito do professor, jogamos, um bocado, nesse sentido.” (Diretor).

Nesse sentido, é importante recorrer ao que Ingersoll e Collins (2017) defendem sobre a balança que equilibra, ou tenta equilibrar, a responsabilidade dos professores e o controlo dos professores, uma vez que os professores não fazem parte, tipicamente, da gestão das escolas e têm uma participação limitada nessas decisões, que estão relacionadas diretamente com o seu próprio trabalho, sendo responsáveis pela implementação dessas decisões em suas salas de aula.

Por isso, a *accountability* escolar, mais precisamente, a responsabilização do professor sobre o que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, tem vindo a adquirir importância acrescida nas discussões científicas, com impacto nas políticas educativas. No entanto, “igualmente é necessário considerar que a grande exposição dos resultados indesejáveis contribui para a invisibilidade de experiências cotidianas em que se tecem conhecimentos e aprendizagens, nem sempre traduzíveis nos parâmetros e escalas que estruturam o exame estandardizado” (Esteban & Fetzner, 2015, p.77). Por outro lado,

“Algumas mudanças nas práticas pedagógicas podem até ocorrer após a difusão das notas dos alunos e índices de desenvolvimento das escolas. Publicizados exaustivamente e condicionados a algum tipo de recompensa ou punição,

estes índices mobilizam as escolas ou professores. Lamentavelmente, estas reações são atravessadas por um viés pragmático e se orientam mais pelo interesse de melhorar as notas, não estando necessariamente vinculadas ao compromisso com a aprendizagem dos alunos. Pontualmente, interferem na dinâmica das escolas e das salas de aula, mas são insuficientes para gerar e manter entusiasmo do grupo ao longo do tempo.” (Sordi & Lüdke, 2009, p.156).

Embora o Diretor tenha demonstrado que na escola não acontece dessa forma, isto é, não responsabiliza diretamente os professores, a tarefa de analisar criticamente os resultados que não foram satisfatórios ou desejados recai sobre os professores. Por esse motivo, o Diretor constata que, dessa maneira, os professores tendem a não colocar a “culpa” dos “maus” resultados em fatores externos, isto é, admite, de forma velada, que esses professores têm responsabilidade nos resultados escolares, porque “culturalmente quando surgem problemas, a saída é procurar pelos culpados e, no quesito educação, a figura do professor tem sido fortemente associada à ineficácia da escola” (*Ibid.*, p.157).

Desse modo:

“Há, mesmo assim, uma clara tendência na maior parte dos países europeus para um maior controlo sobre a ação didático-pedagógica dos professores, os quais, por um lado, passaram a ser menos monitorizados pelos departamentos ou órgãos oficiais de inspeção em relação aos processos de ensino, mas, por outro, têm agora de prestar contas essencialmente em relação aos resultados escolares mensuráveis.” (Afonso, 2012, pp. 475-476).

Entretanto, o Diretor não reconhece de forma pública, ou direta, a responsabilização dos professores e passa a responsabilidade aos próprios. A perspectiva de fazê-los reconhecer os próprios “erros”, para que se responsabilizem diretamente, ao contrário de ser a gestão escolar, reforça a cultura de prestação de contas e, por isso, “valoriza-se o *ranking* de escolas e as intervenções da inspeção escolar são mais pontuais, para além de cultivar-se uma colaboração formal, burocrática e baseada em procedimentos administrativos” (Pacheco & Marques, 2015b, p.10). Na perspectiva docente:

“De uma forma geral acho que ninguém é, por princípio, contra a divulgação desses resultados. O que nós reagimos, um bocadinho, de uma forma cética é, depois, à forma como os órgãos de comunicação social, mediaticamente, tiram conclusões, eles têm que escrever um título em letras grandes então, por exemplo, um título típico em letras grandes é ‘Colégios privados continuam a ser os melhores’ essa é a grande machete, é o que chama atenção porque eles olharam para os *rankings* viram que nas 10 primeiras escolas, nove eram privadas, só uma que era pública, então, isso causa um certo aborrecimento, no mínimo, resistência, revolta porque, lá está, não estão a ter as tais leituras finas, porque nós sabemos que os colégios privados selecionam alunos e os públicos não selecionam alunos, os privados têm maneiras de contornar, às vezes, situações que nós não temos. (...) Portanto, a perceção que eu tenho é que, por princípio, ninguém é contra a divulgação desses resultados, dos *rankings*, o que nós achamos é que a existência de *rankings* leva a interpretações ou conclusões que são injustas, mas isso é a forma como a comunicação social pega nelas, não é o instrumento em si que é mau, é a forma como depois os outros fazem essa leitura. E, de uma forma geral, acho que todos nós temos atenção a essas coisas, lemos quando saem os *rankings*, conversamos muito na sala dos professores, pelo menos aqui é essa a ideia que eu tenho.” (Professor 3).

A perspectiva do professor figura um tom positivo sobre os *rankings*, isto é, assume os *rankings* como um processo natural e habitual, um incentivo à competitividade no contexto escolar. No entanto, opõe-se à leitura superficial que é feita pelos *meios de comunicação social* e que acaba por propiciar uma interpretação simplista e reducionista da grande maioria da sociedade que aceita a ideia de que a escola pública não é tão boa quanto a privada sem, ao menos, contestar as condições de

comparabilidade, comprovando a conceção de Pacheco e Marques (2015a, pp.43-44) de que ,“no caso português, os resultados dos alunos na avaliação sumativa externa (exames nacionais) tornam-se em dados estatísticos para a elaboração de seriação pela *mídia*, sendo o tempo da sua divulgação um momento de glorificação da escola privada e de sacrifício da escola pública, como se as duas escolas tivessem os mesmos públicos escolares e a mesma realidade socioeconómica.” Articula-se, portanto, que:

“A grande valorização atual do PISA não retira, no entanto, visibilidade e importância aos exames nacionais, os quais existem em diversos países da Europa com objetivos não coincidentes. Alguns desses objetivos decorrem da realização de provas standardizadas, cujos resultados permitem a comparação e emulação entre escolas, ou fundamentam medidas para sua responsabilização, servindo ainda como critério para a avaliação do próprio sistema educativo.” (Afonso, 2012, p.475).

Em contrapartida, a percepção de uma entrevistada revela que a valorização excessiva dos resultados escolares e, conseqüentemente, dos *rankings*, acaba por instaurar uma cultura de revolta e insatisfação entre os professores, por isso “algum inconformismo e perplexidade se espera dos profissionais da educação diante de indicadores que revelam a ineficácia da escola” (Sordi & Lüdke, 2009, p.155), observando-se:

“Eu não acho piada nenhuma, eu acho que não deveria haver, mas vai haver e vai continuar a haver até porque o próprio sistema, quase que, obriga a isso. Primeiro, há essa condicionante a nível de dinheiros e de apoios, e de cotas, a nível de avaliação dos professores, como a nível de horas de créditos para isto e para aquilo, está tudo condicionado aos resultados o que é uma coisa que eu acho que é mau, isso devia ser em função do meio, em função das necessidades de cada escola e independentemente dos resultados. E, obviamente, que nós acabamos por ser, um bocado pressionados, mesmo que nós não tenhamos uma direção que nos ande a pressionar demasiado, que fala e a gente vê que é a preocupação deles até porque eles, direção, estão condicionados ao nosso trabalho e aos resultados que os nossos alunos tiverem, portanto, é uma bola de neve. Nós andamos aqui a bater na mesma tecla que é ‘os meninos têm que ter bons resultados nos exames e têm que ter boas notas’, de facto, é porreiro que os alunos tenham boas notas, mas há alunos que não querem ter, há alunos que estão aqui porque estão obrigados.” (Professora 4).

Deste modo, segundo Pacheco e Marques (2015b, p.10), “o trabalho para os *rankings*, consubstanciado no ensino para os testes, origina uma aprendizagem apressada, fazendo com que os professores se tornem em meros funcionários do ato pedagógico que acontece em sala de aula”. A percepção da professora indica esse aspeto e, mais adiante, completa “(...) nós temos x tempo para lecionar aqueles conteúdos todos e os alunos têm que ficar a saber para depois fazerem o exame” (Professora 4, 2019).

Dessa maneira, a professora ressalta que a pressão pelos resultados nos exames acaba por condicionar a prática de sala de aula, além de reforçar a ideia de que “nos últimos anos, tem crescido o impacto da dimensão dos resultados dos alunos na avaliação das escolas, com repercussões ao nível dos apoios que lhes são dados” (Mendes et al, 2015, p.1294). Por isso, Afonso (2009) defende que nenhum sistema de *accountability* que seja bem fundamentado em termos políticos, culturais,

educacionais e éticos, por exemplo, limita-se à recolha e publicação dos dados relativos aos testes, mesmo que estandardizados, a problemática consiste na utilização desses resultados escolares dos alunos para constituir a avaliação das escolas e dos próprios professores. Nas palavras de uma entrevistada:

“(…) a nível da preocupação dos professores, pelo menos falo por mim, é evidente que a gente se preocupa em que os alunos tenham o melhor resultado possível e fiquem preparados, por um lado é bom, porque a gente dedica-se 100% aos alunos, mas sabe que, se calhar, nós, como seres humanos, se não tivéssemos essa pressão, se calhar, éramos muito mais benevolentes, se calhar, não levávamos a coisa tão a sério, mas, se calhar, também não seria pior, porque teríamos mais espaço para outro tipo de questões, para questões mais humanas, para questões mais do dia a dia que não temos a oportunidade de ter. Porque nós temos que preparar os alunos para os exames, ainda hoje estava a sair da sala de aula e disse aos alunos que a minha preocupação, neste momento, é prepará-los para o exame, todo o resto esqueçam, só no intervalo e, às vezes, nem no intervalo. Porque, de facto, nós vivemos de tal maneira essa pressão do exame, nós e os alunos que estão preocupados com isso, também há alunos que não estão preocupados com isso, mas, eles também vivem com essa pressão de tentarem ter a melhor nota possível a nível de frequência para poderem ir ao exame com uma melhor nota e, depois, pelo menos, passar no exame, já outros estão mais preocupados com a questão das médias de querer este ou aquele curso, quer dizer, tudo está condicionado com isso e nós poderíamos, se calhar, ter mais espaço para outro tipo de coisa e não temos porque a condição é o resultado do exame.” (Professora 4).

Nesse sentido, Hult e Edström (2016, p.317) confirmam que é “bastante comum os professores, especialmente os mais experientes, dizerem que não se [sentem] mais confiáveis. Eles [percebem] cada vez mais que os professores [estão] sendo vigiados, principalmente pelos provedores da escola, mas também por seus ‘clientes’ devido ao aumento da pressão dos pais”. Aliado a isso, o aumento da realização dos testes proporciona uma recentralização do currículo que implica no condicionamento da autonomia pedagógica dos professores, conseqüentemente, os alunos têm cada vez menos tempo para responder aos testes e são levados à memorização em curto prazo, reconfigurando o ato de aprendizagem (Pacheco & Marques, 2015a). A perspectiva da Professora 4 tende a reforçar a ideia de que:

“Ao impor uma cultura de avaliação normativa, em que países e regiões são comparados por níveis de desempenho, os testes internacionais têm efeitos na avaliação sumativa, com preponderância para os testes nacionais. Em concreto, instala-se nas escolas a pressão junto dos professores, no sentido de prepararem os alunos para os testes padronizados, em disciplinas que se tornam definidoras de um *core curriculum*, reconhecendo-se-lhes uma limitada autonomia pedagógica em termos de avaliação” (*Ibid.*, p.43).

Devido à excessiva valorização dos resultados e dos *rankings*, é possível que se instaure uma possível apatia, por parte dos professores, à própria escola, já que mesmo que os resultados dos alunos não devam ser vistos como indicadores precisos da saúde de uma determinada escola, os índices abaixo do esperado podem gerar insatisfação profissional e pessoal a ponto de serem tomados por um marasmo profissional (Sordi & Lüdke, 2009). Isto é,

“(…) Tal como na abordagem centrada nos resultados, os testes tornam-se no ponto essencial da abordagem baseada em standards, sendo marcadores do processo de desenvolvimento do currículo, em geral, e da aprendizagem, em particular. Por isso, os resultados dos testes tendem a definir a realidade educacional, em que o valor dos números e da sua comparabilidade em nível nacional e internacional substituem os alunos, conferindo mais visibilidade aos resultados do que aos processos de aprendizagem.” (Pacheco & Marques, 2015a, p.44).

Essa ideia vai ao encontro do que Goodson (2015, p.69) relata sobre os efeitos indesejados das reformas na vida dos professores, que também pode ser lido a partir da perspectiva da imposição de uma cultura de avaliação, “os professores têm-me contado em pormenor o modo como as novas orientações têm destruído quase completamente a sua dedicação e os seus ideais. Embora se trate de um desastre pessoal, (...), é um desastre muito mais amplo para a complexa ecologia das escolas”.

Contudo, verifica-se que as opiniões dos entrevistados são muito similares em alguns aspetos, por exemplo, relativamente à valorização dos resultados escolares e à importância que os *rankings* assumem no contexto escolar, admitindo-se que a pressão pelos resultados acaba por condicionar as práticas de sala de aula. No entanto, diferem, em alguns quesitos, relativamente à leitura que fazem dos *rankings*, enquanto uns assumem que têm uma importância crucial para toda a comunidade educativa, outros reconhecem que os *rankings* são mecanismos de controlo e que a valorização excessiva dos resultados configura-se como uma pressão sob os professores e alunos e transforma-se num processo de ensino-aprendizagem mais voltado à memorização para exames do que à construção de conhecimentos. Sendo, desse modo, corroborada a ideia de Bovens (2007, p.457):

“Controlo significa ‘ter poder sobre’ e pode envolver meios muito proativos de dirigir a conduta, por exemplo, por meio de ordens diretas, diretrizes, incentivos financeiros ou leis e regulamentos. Mas esses mecanismos não são mecanismos de *accountability per se*, porque eles não operam procedimentos em que os atores devem explicar e justificar sua conduta nos fóruns. *Accountability* é uma forma de controlo, mas nem todas as formas de controlo são mecanismos de *accountability*.”

Destarte, fica evidente que a valorização dos resultados escolares, expressos em termos numéricos, a construção de *rankings* que visam indicar a qualidade de uma escola ou sistema e, principalmente, a dimensão da prestação de contas são aspetos que revelam uma cultura de *accountability* no contexto escolar. Como já foi discutido, o sistema de AEE é um dos indicadores mais fortes, dessas políticas de *accountability*, no contexto português e demonstra como as escolas – lideranças, professores, alunos e pais – se apropriam dessa linguagem, ou não, e transformam o quotidiano escolar numa “competição” que se preocupa com os números expressos pelos resultados escolares. Isto é,

“Na prática, às vezes pode ser difícil conciliar a ênfase nas atividades para a melhoria do desempenho dos alunos com as de controle e ‘prestação de contas’. O uso de resultados de testes é um exemplo claro. Se a divulgação dos resultados não for seguida de claras ações para a melhoria da escola, os testes podem servir apenas para meras comparações que nada constroem.” (Soares, Alves & Mari, 2003, p.87).

Já que a avaliação externa tem sido reconhecida como um meio suscetível de promover a melhoria dos sistemas de ensino, bem como o desenvolvimento, e, por isso, é considerada obrigatória em muitos países europeus (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016), a seguir serão discutidos os dados relativos ao envolvimento e/ou alheamento na AEE dos sujeitos entrevistados, isto é, a relação de

ambivalência perante esse processo. O debate está fundamentado pelas discussões anteriores a respeito do quadro teórico-conceptual e pela análise documental realizada a partir dos documentos que instituem a AEE, em Portugal.

3.2. O envolvimento/alheamento dos professores perante a AEE

Uma das questões de investigação que norteiam esse trabalho consiste em compreender *De que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de AEE?* Dessa forma, através dos dados obtidos nos inquéritos por entrevista e da articulação com a discussão teórica e análise documental, realizadas nos capítulos anteriores, é formulada uma argumentação em torno do que pode vir a responder à indagação fulcral da pesquisa, atendendo aos seguintes objetivos: *Investigar as percepções dos professores em relação à AEE e Analisar o envolvimento/alheamento que os professores têm em relação à AEE.*

Dado que “é neste sentido que se torna pertinente estudar e compreender se a AEE tem cumprido o propósito de fomentar a responsabilização das instituições escolares na construção e no estabelecimento de processos e culturas de avaliação” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.38). As percepções sobre a AEE são muito diversas entre os entrevistados, e quando inquiridos sobre o referido processo, muitas das vezes responderam com ênfase acerca do conhecimento que tinham do 3º ciclo de AEE, assim como em relação à participação no processo de AEE, de acordo com o seguinte testemunho:

“É assim, temos ideia do que é prática de avaliação externa, não é?! Aqui eu nunca acompanhei nenhuma, mas, eventualmente, em outras escolas, sim, tenho ideia. As entrevistas, os painéis, os questionários, o relatório final, o contraditório e o resultado e como isso é discutido nas escolas. E tenta-se, tentava-se, nalguma forma de combater as fragilidades que existiam, com os planos de melhoria e tentar dar a volta.” (Professora 1).

Essa perspetiva confirma a ideia, sustentada por Pacheco, Seabra e Morgado (2014, p.36), de que a reação das escolas relativamente à AEE e à Inspeção depende do tipo de escola e do impacto que a avaliação pode causar na escola e comunidade, configurando-se em duas reações clássicas, por parte da escola, aceitação ou rejeição, aliada à ideia de que “na justificação das práticas conducentes à garantia da qualidade, a responsabilidade pela melhoria está centrada na escola – (...) – deixando-se para o Estado a função de certificação”, segundo palavras de uma professora entrevistada, reafirmando que conhece os procedimentos técnicos relacionados com o processo de AEE – voltados para a metodologia, principalmente – garantidos no 3º ciclo como elemento característico que será mantido na avaliação: “A metodologia da avaliação assente na análise documental prévia, na visita às escolas e na

interpelação a um conjunto amplo e diversificado de agentes das comunidades educativas” (Abrantes, 2018, p.6). O Professor 2 complementa:

“Bem, as luzes que fomos tendo no seminário foi que, realmente, haveria alguma observação de aulas, mais no intuito de partilhar experiências de ensino e aprendizagem dentro de sala, e que ia ser uma avaliação com o objetivo claro de melhorar o processo ou de dar a conhecer algumas práticas com sucesso, por isso também poderá passar muito por aí e também se falou muito daquilo que poderia ser a postura dos próprios inspetores.” (Professor 2).

O Diretor entrevistado demonstra uma visão crítica da AEE, mas não nega a importância que confere aos resultados que são conferidos à escola, acompanhando a ideia de que a avaliação de escolas “consubstancia-se como um processo de recolha de informação importante para a construção de conhecimento sobre as situações existentes e a identificação de discrepâncias a corrigir” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.39). Por isso, e nas palavras do Diretor:

“Pronto, é assim, a Avaliação Externa ao ser uma fotografia e estando aqui num curto espaço de tempo é sempre algo que pode se tirar alguma manipulação, ou seja, a Avaliação Externa tem vindo a afinar-se, por exemplo, se a Avaliação Externa disser ‘você escolhe os painéis que vão ser entrevistados’, eu vou ter todo cuidado que só vão para os painéis atores ... Ou seja, se a Avaliação Externa for neste estilo ‘olha, vamos estar aí, vamos querer falar com o representante disto, daquilo e daquilo outro’, se me derem liberdade de escolher quem vai lá estar, obviamente, que eu vou escolher gente que não vai pôr em causa, porque eu sei que isso também tem um efeito panfletário, ninguém gosta de ficar mal na fotografia, seja em que contexto for, vou defender a minha dama. Se a Avaliação Externa incidir sobre documentos, até porque é curto espaço de tempo que eles avaliam, os documentos estruturantes, se estiverem bem construídos e, à partida, de uma escola inteligente, estão, já conta logo muito e juntando essa meia dúzia de atores que saibam dizer uma boa prática ou duas exemplificadas e a escola fica logo ali [no topo] e isto é mesmo muito, muito bom! Não quer dizer que para chegar a esse ponto não tem que ter conhecimento suficiente até para se mostrar, não vou dizer até para se fingir que é bom, até para se exagerar ser bom tem que se ter competências suficientes para saber o que é ser bom e, portanto, isso já evidencia algo sobre a própria escola e comunidade. Portanto, não é uma coisa, assim, tão desligada, mas pode haver isso. Se a Avaliação Externa for mais detalhada, por exemplo, inquirir exaustivamente pais, aí os resultados poderão ser muito mais próximos da verdade, não é? Pronto, depende aí, um bocado, a Avaliação Externa é sempre, na autonomia que seja dada à escola, algo que as escolas tentam, obviamente, poderão tentar controlar um bocado. Nós, no último ciclo, como éramos piloto e preocupamos-nos em justificar bem, em contextualizar bem a escola para os fazer compreender qual era o contexto, não nos preocupamos muito em controlar demasiado os painéis que iriam ser ouvidos porque foi, um bocado em cima, a situação foi muito rápida, obviamente, que há sempre uma tentativa até para as pessoas que vão [painéis de avaliação] saberem para ao que vão. As escolas, quando há uma Avaliação Externa, uma das coisas que o Diretor faz é uma reunião geral de professores para explicar ‘vai acontecer isso, vão estar aqui estas pessoas’ que é para as pessoas saberem o que é que está a acontecer, isso implica que as pessoas saibam que, durante aquela semana, nas suas práticas há um outro olhar sobre as mesmas. Se há um painel há ser entrevistado, e se o painel é até escolhido pela Inspeção, nada impede que esse painel reúna antes para conversar, um bocado, sobre o que é que lhe poderão perguntar, obviamente, que é para estar mais à vontade e mais homogêneo nas respostas que vão dar.” (Diretor).

O papel das lideranças no processo de AEE é extremamente discutido entre os estudiosos do assunto e revela que, geralmente, acaba por produzir mais efeitos nas lideranças do que, propriamente, nos professores e nas práticas de sala de aula (Sousa et al, 2016). No mesmo sentido, os autores, num estudo de caso que teve como objetivo conhecer as perspetivas dos atores escolares em relação à avaliação externa e seus efeitos, constatam que a figura do Diretor é assimilada ao papel de motivador dos professores. Assim, o efeito endógeno, observável da AEE, aplica-se nesse caso, considerando que a “avaliação externa não retrata por completo a identidade da escola, consagrada na sua autonomia” (*Ibid.*, p.253). Dessa maneira, os professores indicam o que já conhecem sobre o atual ciclo de AEE:

“Nos outros [ciclos participei] de uma forma muito superficial, estive mais envolvido neste último ciclo. A questão é esta, a equipa que veio cá fazer a avaliação externa, a equipa da Inspeção Geral da Educação e Ciência, fez uma série de elogios ao trabalho que está a ser feito aqui, aos mecanismos que nós temos, aos procedimentos que nós temos, mas chegava sempre a uma altura da conversa que se focavam nos resultados finais. Aliás, numa primeira reunião, quando foi dado início a esse novo ciclo de avaliação externa, algumas escolas, nomeadamente, esta, foram convidadas para serem as primeiras a ser avaliadas numa espécie, quase, digamos assim, de avaliação piloto, um projeto piloto, faz-se sempre isso, seleciona-se um conjunto pequeno e, pronto, fomos todos – vai fazer agora um ano, talvez – chamados a Lisboa para uma reunião com o Ministério da Educação, com a equipa responsável do Ministério da Educação, com elementos da Inspeção Geral da Educação e Ciência, e, portanto, nessa altura foi-nos explicado os procedimentos e é engraçado que o discurso andou sempre à volta de ‘interessa-nos mais os processos, não é o resultado final, não são os números finais, interessa-nos perceber como é que as escolas estão a trabalhar, qual é o esforço que estão a fazer no sentido de melhorar os resultados, que dinâmicas têm’. Logo na primeira reunião quando chega aqui a equipa da Inspeção para fazer a avaliação, logo na primeira reunião, é nos dito ‘meus senhores, eu não sei se é do vosso conhecimento, mas houve alterações desde a reunião que vocês tiveram em maio’ e sublinharam logo ‘os resultados são muito importantes, se não forem os resultados como é que nós podemos avaliar? Que elementos seguros e fiáveis temos se não forem os resultados? O resultado final é extremamente importante’ e, por exemplo, uma coisa que pegaram muito foi no resultado, por exemplo, de um exame de desenho dos alunos de artes ocorrido há dois anos atrás e foi um resultado mesmo muito fraco, nunca tínhamos tido um resultado daqueles, a média nacional foi mesmo muito baixa. (...). Foi uma coisa avassaladora. (...) Portanto, houve ali uma mudança, de um momento para o outro, em pouco mais de um mês houve uma mudança completa na forma como eles abordaram o assunto connosco. Primeiro: a ideia era o processo ‘nós sabemos que os resultados têm muitas variáveis e o que nos interessa é o processo’. Quando chegam cá, para avaliar a nossa escola: resultados, resultados. Resultados eram mesmo muito importante.” (Professor 3).

A perspetiva do Professor 3 revela um detalhe extremamente importante para a análise das perspetivas dos professores a respeito do 3º ciclo de AEE – e que depois é reforçada pela Professora 4 – na prática, os resultados escolares continuam a assumir a liderança nos domínios da avaliação. O modelo para o 3º ciclo de AEE explicita quais são as mudanças para a nova fase de avaliação, enfatizando, principalmente, a diminuição do impacto dos resultados para a avaliação externa, isto é, “a restituição de uma maior autonomia dos domínios, não ficando subsumidos aos resultados académicos” (Abrantes, 2018, p.6).

No entanto, segundo o relato do mesmo professor entrevistado, durante o 3º ciclo de AEE, os avaliadores deixaram claro que os resultados continuavam a assumir uma importância central para a avaliação em si. Isto revela que, embora o modelo estabeleça a valorização de outros domínios, principalmente a autoavaliação, ao invés dos resultados, o discurso pode não ter sido, ainda, incorporado pela equipa de avaliação, causando a sensação, na comunidade educativa, de que esse é só mais um ciclo de AEE, mais do mesmo, afirmando a ideia de que se “a avaliação de escolas valoriza, sobretudo, os resultados dos alunos (de cariz quantitativo) em prol da *accountability* e da responsabilização do processo de ensino-aprendizagem, este efeito assumido gera efeitos colaterais, designadamente, nos comportamentos estratégicos e no impacto emocional dos atores educativos” (Sousa & Pacheco, 2018a, p.552). A Professora 4 completa a ideia, referindo-se ao 3º ciclo de AEE:

“Sei muito pouco, sei aquilo que se vai se falando nas reuniões. Sei que agora abriu um 3º ciclo de avaliação, em que, segundo diziam, penso eu, se não estou a dizer asneiras, neste ciclo já não era tão importante a questão dos resultados, mas, depois, quando chegamos ao fim, parece que, afinal, os resultados têm importância. Foi quando

saiu, agora, a questão das competências essenciais, as aprendizagens essenciais para as várias disciplinas em que houve um ajuste nos programas que, de facto, eram muito extensos e eu penso que isso também dever ter a ver com isso e que essa avaliação está mais focada no aluno, na relação com o aluno, no perfil do aluno, etc. Mas, depois, na prática, nós voltamos ao início porque o que é importante, de facto, é que os alunos tenham bons resultados nos exames. Acho que é tudo muito bonito no papel, na minha opinião, o que eu acho que é papel a mais também. Uma das coisas que eu acho que acontecem em Portugal é que nós vamos buscar modelos, provavelmente isso não foi inventado por nenhum português, com certeza, foram buscar isso a algum lado e, depois, vão buscar, novamente, modelos que já são ultrapassados nos outros países todos, há 20 anos ou há 15 anos foi usado naquele país e vamos agora usar uma coisa dessas que é 'gira'. Mas, pronto, eu gabo, um bocado, a coragem das pessoas que se dedicam a estudar isso e a trabalhar nisso, mas, para mim, acho que é um bocadinho mais do mesmo, muito sinceramente, estou a falar sem conhecimento de causa, porque não me aprofundi no que é. Sei que quando nos foi passado, foi nos passado como estando mais focado no aluno, no perfil do aluno, etc., inclusive, o aluno poder criar o seu próprio currículo, e acho que isto também tem a ver com isso tudo, depois é uma sequência de tudo isso que vai dar a essa avaliação. Mas, no fundo no fundo, voltamos, um bocado, ao mesmo porque continua a haver exames, continua a haver a pressão das avaliações, continua a valorizar, muito mais, os maus alunos e os alunos problemáticos porque tudo é feito em função deles e os bons alunos acabam por ficar, um bocadinho, de lado, isso é um fenómeno que está a acontecer principalmente até o 3º ciclo.

Entrevistadora – A professora nota isso em função da avaliação externa?

Professora 4 – Não, a questão da avaliação externa é uma questão muito específica, isso é mais relacionado com o nosso dia a dia, não sei, exatamente, qual é a relação de uma coisa com a outra, muito sinceramente, não sei explicar.” (Professora 4).

O posicionamento da professora 4 evidencia o facto de que a AEE, enquanto medida política, pode não promover os efeitos desejados no quotidiano dos professores, isto é, na prática de sala de aula, tendo em conta que “a transformação da ‘medida’ em avaliação exige necessariamente envolvimento da comunidade da escola” (Sordi & Lüdke, 2009, p.167) isto é chamado “compromisso social na avaliação”. Este cenário pode ser notado, principalmente, porque a AEE pode ser confundida com outras medidas políticas implementadas nos últimos tempos, demonstrando-se que, embora o modelo do 3º ciclo de AEE estabeleça que no domínio Prestação do Serviço Educativo sejam critérios e indicadores os “dados referentes à organização curricular, às práticas de desenvolvimento do currículo e aos dispositivos de acompanhamento e supervisão das práticas educativa e letiva” (Abrantes, 2018, p.24) que devem ser evocados pelos avaliadores durante o processo de AEE, os docentes não assumem que a AEE seja um fator que influencia o quotidiano escolar.

No entanto, o testemunho da professora acaba por fortalecer a ideia de que “avaliações sempre trazem consigo efeitos colaterais indesejáveis, como resistência a mudanças, vinda principalmente dos professores, e uso político dos resultados. Os processos de avaliação podem levar a uma formalização e uma burocratização que, ao invés de estimular ou promover inovações, frustram, principalmente quando são teoricamente deficientes” (Soares, Alves & Mari, 2003, p.87). Por esse motivo, conforme sustentam Sordi e Lüdke (2009, p.168):

“Nossa tese é que sem compromisso social dos atores da escola com o processo de avaliação instituído, os dados gerados podem restringir-se ao uso burocrático do sistema, servindo às estatísticas e às pesquisas sobre escolas eficazes, mas destituídos de poder de provocar a mudança na realidade da escola. A avaliação bem formulada fornece evidências importantes para a ação. Mas a ação depende do fator humano.”

Embora o modelo de 3º ciclo de AEE possua uma particularidade, isto é, a explicitação de um quadro teórico-conceitual, nem todos os professores e atores envolvidos nesse processo avaliativo conhecem o documento, por isso, acabam por reproduzir o conceito de que se trata de mais um ciclo de avaliação externa, com pouquíssimas alterações, ou nenhuma, e, por isso, não deve ser considerado e problematizado como um ciclo diferente dos anteriores. Deve-se considerar que os professores são “(...) atores estratégicos em quaisquer processos que afetem o cotidiano escolar. Podem exercer importante função esclarecedora ou obstaculizadora da mudança pretendida. Podem constituir-se pontes ou barreiras” (*Ibid.*, p.163).

Os dois entrevistados da Escola A, Professora 1 e Professor 2, no momento da entrevista, ainda não tinham vivenciado o 3º ciclo de AEE, por isso, as questões foram direcionadas de acordo com as percepções que já tinham sobre esse ciclo, bem como suas expectativas e como a preparação para a avaliação era organizada por eles, já que esses dois professores fazem parte da equipa de autoavaliação dessa escola. Então, sobre o 3º ciclo de AEE, a Professora 1 revela que “tomamos conhecimento no Seminário que participamos e já imprimimos o documento, já o lemos e já o adotamos um bocadinho”, o Professor 2 completa “sim, vamos tomando referências daquilo que será o foco da próxima avaliação e, de uma forma mais geral ainda, mas já temos ideia dos aspetos que poderão ser abordados nesta avaliação”. Relativamente às percepções sobre esse ciclo:

“Não foge muito de ideias que nós já íamos tendo neste âmbito, de alguns projetos que vamos tendo na escola, particularmente, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica que lá vai alguns temas que são comuns e, então, alguns aspetos que são apresentados na avaliação nós já íamos fazendo e já íamos debatendo sobre eles. O nosso próprio processo de autoavaliação também já estava a encaminhar para alguns parâmetros que vão ter tido em conta na avaliação externa. Portanto, há aqui alguns traços que nós já estávamos a traçar também.” (Professor 2).

“Não é fácil, para já, ter alguma expectativa. Claro que a parte que nos agradou um bocadinho, e acho que vai agradar a toda a gente, é o facto da avaliação final não ser consequência direta dos resultados, porque uma escola podia ter, realmente, muito bons resultados em vários parâmetros, mas se os resultados não fossem tão bons nunca teria uma avaliação muito positiva e pelo que percebemos neste 3º ciclo isto não será uma consequência, ou seja, o resultado da avaliação externa não será uma consequência direta dos resultados. Vamos ver.” (Professora 1).

Dos dados descritos e analisados, constata-se que a expectativa dos professores, que ainda não vivenciaram o 3º ciclo de AEE, tem a ver com o facto de que os resultados não terão mais tanta notoriedade em relação à avaliação final da escola, isto é, uma das principais vantagens desse ciclo de avaliação é assumir a importância da autoavaliação e reconhecer que os resultados não devem ser tidos como os principais indicadores da qualidade da escola. No entanto, como já foi demonstrado anteriormente, o Professor 3 aponta que o domínio Resultados foi o mais comentado e valorizado pela equipa de avaliação externa durante a visita à escola e que essa equipa possuía opiniões divergentes que ficaram evidentes durante a avaliação:

“Apesar da equipa ser constituída, eu acho que é desse modelo, por quatro elementos, dois eram da Inspeção Geral da Educação e Ciência e os outros dois eram pessoas convidadas, e as duas pessoas convidadas eram professoras universitárias, acho até que eram membros da Universidade do Minho, e notava-se uma diferença enorme na forma como vinham intervindo, mesmo entre eles, notava-se uma diferença de perspetivas, muitas vezes, quase antagónicas, os dois da universidade em fogo cruzado com os inspetores no meio. Mas a ideia que nós temos é que são uns indivíduos, são uns figurões, que chegam aqui e pronto temos que ter os papeis todos em ordem, os papeis todos assinados, pôr os relatórios todos em dia e vêm aqui com uma ideia formatada de uma *checklist*, verificar se está feito e, depois, não saem dos resultados. E o modelo, se continuarmos nessa linha política, provavelmente vai continuar na mesma, sempre os resultados, no sentido de percentagens positivas, querem sucesso absoluto, querem 100% de positivas e, provavelmente, vão começar a avaliar as escolas em função disso ou, então, eventualmente, jogando com a tal história do contexto, do percurso escolar de sucesso que é verificar o ponto de partida e o ponto de chegada, é curioso porque nesta avaliação não vi nada disso, zero.” (Professor 3).

Os dois professores entrevistados da Escola B não compartilham as mesmas opiniões relativamente ao processo de AEE, principalmente no que concerne ao 3º ciclo, levando em consideração que a escola já tinha sido avaliada, no momento da entrevista, enquanto escola-piloto desse ciclo de avaliação. O Professor 3 faz parte da equipa de autoavaliação da escola e, por isso, participou em painéis durante o referido processo, a Professora 4 responde – quando lhe é perguntado se já participou da equipa de autoavaliação ou de algum painel durante a avaliação externa – “Não! Não e espero que isso nunca aconteça.” Sendo assim, as perspetivas são muito diversas:

“Eu acho que, de uma forma geral, a escola empenhou-se bastante e estava motivada para isso, preparou-se para isso e acho que correu bem, de uma forma cordial. Foi aquilo que eu disse há pouco, frequentemente eles iam bater sempre a duas coisas: resultados finais, desenho ‘esta disciplina tem uma percentagem de positivas muito baixa’, sempre a olhar para os resultados finais e, depois, a tal questão das evidências, ‘mas como é que vocês fazem isso?’, ‘em termos concretos, onde é que estão as coisas que dizem que vocês fizeram isso?’. Embora eu perceba o outro lado de querer ver as evidências, querer ver provas concretas, materiais e físicas das coisas, mas, depois, do lado de cá ‘querem papeis? Vocês querem papeis? Estão a duvidar de que nós não nos esforçamos? Que fazemos o pino para tentar inverter quando as coisas correm mal? Estão a duvidar? Nós fazemos, se os resultados não são aqueles que nós esperamos, pronto ...’. Eu sei que isso parece sempre o empurrar a culpa para o outro, mas, regra geral, tem muito a ver com o facto de o empenho de um não ser proporcional ao empenho do outro, do professor e do aluno não terem sido, exatamente, o mesmo. Que evidências é que eles querem? A gente fica sempre na dúvida.” (Professor 3).

“Bom, no ano passado nós tivemos algumas reuniões, nós começamos com o 10º ano com algumas alterações, dessas alterações que vieram desde que saíram as competências essenciais e, depois, o novo sistema de criar as DACS, uma coisa assim, para que os alunos possam participar mais e ser uma coisa mais da iniciativa deles e nós juntamos e fizemos conselhos de turma e preparamos isso, não muito preocupados com essa questão do 3º ciclo de avaliação, não, sabíamos que iniciou o 3º ciclo de avaliação, nós tínhamos sido sujeitos a uma avaliação de uma equipa que veio cá, há dois anos, acho eu, veio cá uma equipa de inspetores do 2º ciclo, entretanto, subemos que ia entrar o 3º ciclo, para nós não alterou grande coisa a não ser saber que existe, está a decorrer e que estamos sujeitos daqui algum tempo a aparecer outra equipa de inspetores e ver o que se está a passar por aqui. Na altura, fomos informados do que era e o que não era, tivemos muita informação sobre isso, mas é muita informação que, depois, vai sendo diluída, e que agora, de facto, estava mais focada no aluno, nos currículos dos alunos e não havia tanta preocupação da avaliação, mas, depois, o que é certo é que a avaliação continua a ser uma preocupação e, venha quem vier, é sempre uma preocupação e que as escolas, de facto, são prejudicadas ou beneficiadas de acordo com a avaliação que tiveram naquele ano, o desempenho daquele ano dos seus alunos. Basicamente, eu acho que acaba sempre por voltar tudo ao início.” (Professora 4).

A perspetiva da Professora 4 confirma as informações apresentadas por Hult e Edström (2016, p.320), quando afirmam que os professores que participaram na respetiva investigação demonstram

que as avaliações externas, às vezes, são ignoradas pelos docentes, porque, muitas vezes, incidem, diretamente em questões relativas à própria responsabilidade profissional, isto é:

“Os professores, sem dúvida, aceitam a responsabilidade e defendem seu profissionalismo, ignorando, às vezes, as avaliações externas, que consideram tirar um tempo valioso de sua tarefa central. Realizar suas próprias avaliações e, às vezes, ignorar as avaliações externas pode ser (...) considerado como protetor de sua ‘responsabilidade’. No entanto, sua responsabilidade profissional parece estar ameaçada pelo volume de avaliações externas e demandas por *accountability* e pela falta de confiança nos professores como profissionais. Essa falta de confiança caracteriza a lógica de *accountability* imposta a eles, em grande parte, a níveis acima da escola.”

O Diretor entrevistado revela um posicionamento de liderança relativamente à preparação para a AEE, afirmando que existe um certo alinhamento das respostas entre os membros dos painéis, confirmando a ideia, de Sordi e Lüdke (2009, p.161), ou seja: os “processos de avaliação são historicamente acompanhados de resistências que se amplificam quando não contam com a adesão dos avaliados”. Nesse mesmo sentido, o Professor 2 (2019) revela que a preparação para o 3º ciclo de AEE não iria além de “(...) alguma preparação logística de saber o que vamos receber e o que vamos preparar para organização”. Ligado a isso:

“Obviamente que ninguém é estúpido, não é?! Ou seja, por exemplo, imagina, os coordenadores de departamento vão ser entrevistados, se esses coordenadores, por exemplo, em conjunto, fizerem uma reflexão sobre os itens em avaliação, sobre quais são os objetivos da avaliação e tal coisa. A escola tem que, realmente, ser boa até para depois conseguir responder direito, as pessoas têm que ter consciência, porque tem quem nem a tenha e possa dizer como excelente uma coisa que é uma valente asneira, portanto, há mérito nisso. Portanto, há sempre uma evidência e uma consequência de mérito, mas esse tipo de prática é regular as escolas fazerem até para que as respostas não sejam contraditórias, até por uma incompreensão da pessoa, não porque a pessoa disse uma coisa, mas porque percebeu o contexto errado e pronto. Portanto, há alguma, não muita, mas alguma, articulação, chamemos assim, para lembrarem a importância dos documentos estruturantes, para as pessoas voltarem a lê-los, para estarem bem ‘dentro’ deles, para que as coisas saiam mais coerentes e para que, às vezes, não saia uma resposta de alguém mais alheado, descontextualizada. (...) Até para dar a resposta correta tem que saber o que é a resposta correta num painel, mas, pronto, é um bocado disso. Esta Avaliação Externa também aumentou o número de observações, ou seja, uma coisa que as anteriores não tinham, e que é novidade nesta, é irem assistir ao terreno, portanto, irem assistir aulas, irem assistir ao jardim de infância, a dizer ‘vamos àquele jardim’, porque, no fundo, nós não escolhemos qual é o jardim que eles vão ver e qual é a turma, eles é que dizem ‘queremos ir ao jardim tal, à turma tal, no dia tal’ e, portanto, naquele dia a educadora que está é a que está, se for boa é boa, se não for não é, porque, infelizmente, as pessoas não são homogêneas nas práticas, na organização, até na interação, se há visita de estudos, se saem, se não saem ... tudo isto vai ser avaliado naquele momento, naquela educadora, se correr bem até será uma evidência muito boa, mas se correr menos bem não será, pronto, é a realidade como é e acho que isso é mais válido. Na versão final, não na [versão] piloto, penso que eles vão aumentar o número de aulas e o tempo em que as veem, porque eles viram essas aulas durante a visita, durante a intervenção e penso que, para o futuro, vão fazer essa observação nos [momentos] anteriores.” (Diretor).

Além disso, o Diretor revela preocupação com a abrangência de escolas do 3º ciclo de AEE, considerando que as escolas particulares não podem ser avaliadas com os mesmos critérios que são avaliadas as escolas públicas. A perspectiva de melhoria e diminuição das diferenças de desempenho entre alunos de diferentes contextos socioeconômicos é uma preocupação constante das políticas públicas em educação, no entanto, reafirma-se a ideia de Pacheco e Marques (2015a) de que as abordagens centradas em resultados e *standards*, nesse caso, por exemplo, com ênfase na AEE, são falhas para essa finalidade porque acabam acentuando a diferença entre as escolas e evidenciando

formas distintas de diferenciação curricular que existem em nível de apoio pedagógico. Por esse motivo, a preocupação do Diretor em função da forma como serão avaliadas escolas públicas e privadas revela apreensão:

“(…) Porque, supostamente, na privada o patamar de controlo que a Direção pode ter sobre a estrutura é muito superior, se eu estou a dizer isto entre professores que são atores livres, eu posso até dizer aos coordenadores ‘conversem entre si’, não posso dizer ‘vais responder isto’ e ainda bem que não o posso dizer. Mas, no entanto, se calhar, o mesmo pode já não suceder numa instituição em que há um poder de emprego, por exemplo, entre quem o diz e quem o ouve. Daí, eu, também, quando vi este modelo aplicado às escolas privadas ... nas escolas privadas tem que, realmente, ser muito bem trabalhado porque não estou a ver com facilidade, quer um pai que põe um filho na escola privada, que paga todos os meses e que pode mudá-lo de escola, dizer mal daquela própria escola que ele escolhe para seu filho? Portanto, o próprio inquérito aos pais é diferente, quer, também não estou a ver, uma pessoa que sabe que para o ano tem que ser contratada, outra vez, dizer que a organização é má, não é? Como volto a dizer, se a pessoa também não tiver competências para perceber o que é mau ou bom pode, na mesma, dizer uma asneira grande e, portanto, até organizações privadas hão de ter maus resultados, pronto.” (Diretor).

O 3º ciclo de AEE abrange os estabelecimentos privados de ensino, obrigatoriamente os que possuem contrato de associação ou patrocínio, cujo financiamento seja proveniente, na sua maioria, do Estado. Contudo, os estabelecimentos privados que não se encaixem nesse quesito também podem manifestar interesse para serem avaliados no âmbito da AEE e dependem, exclusivamente, da disponibilidade dos recursos financeiros destinados à avaliação externa. Porém, considerando a formação da equipa de avaliação, é importante ressaltar que um membro é escolhido de acordo com sua área de atuação e experiência de trabalho, isto é, subentende-se que, no caso das escolas privadas, existe a possibilidade de que um dos membros da equipa de avaliação seja um conhecedor dessa realidade e, por isso, preparado para lidar com esse contexto.

Embora o Diretor manifeste preocupação referente às avaliações díspares que podem ocorrer de acordo com a tipologia do estabelecimento, fica garantido, no modelo para o 3º ciclo de AEE, que um membro da equipa de avaliação será conhecedor da realidade daquele tipo de estabelecimento, por isso, espera-se uma avaliação mais equilibrada. Numa perspetiva geral, o Diretor resume qual sua percepção em relação à AEE, indicando a forma como os professores se preparam para o processo de avaliação e reafirmando a ideia de um “afinar de posições”, segundo ele, ou, até mesmo um “endoutrinamento” nos momentos que precedem a avaliação.

“Bom, eu vou dizer como Diretor, eu não ligo a isso pessoalmente, mas os diretores são afetados pela Avaliação Externa das Escolas, a sua própria avaliação é condicionada à Avaliação Externa das Escolas e, agora, até acho que iam alterar para menos condicionada, precisamente, porque era um problema um Diretor que ia pra uma escola que era complexa, era um excelente diretor, mas enquanto não desse a volta à situação estava condenado, ele próprio, a ter uma má avaliação e essas coisas não são de imediato, funcionam a longo prazo e isso afetava negativamente, penso que o Estado está a tentar desvincular, um bocado, essa ligação tão intensa que existe entre a avaliação do diretor e a Avaliação Externa. A avaliação do diretor, em primeira instância, é proposta pelo conselho geral da escola que é quem avalia, se a Avaliação Externa foi má não é tão fácil sustentar (...) uma boa avaliação do diretor, portanto, há evidências que, obviamente, quer queiramos, ou não, condicionam e o diretor sente, indiretamente, que o sucesso da entidade também é o seu sucesso e, portanto, é importante que os resultados destas avaliações externas e da apreciação que toda a envolvente tem da comunidade seja a melhor possível e, nesse sentido, está interessado muito, por todas as razões, que a comunidade tenha o melhor resultado possível, não é? E obviamente que trabalha nesse

sentido, incluindo a preparação da comunidade, como eu disse, a primeira coisa que se faz quando há uma Avaliação Externa é reunir, quando se sabe a data e o momento, eu duvido que não haja diretor que não reúna, que não faça uma reunião geral de professores a explicar e a balizar alguns nortes e algumas regras de como as coisas vão acontecer e mesmo que não diga, taxativamente, 'façam isso ou façam aquilo' há sempre ali um 'endoutrinamento', vamos ter que assumir, não é? E um afinar de posições que, depois, só isso já facilita, se fizer isto, além do plenário de todos os professores do agrupamento e dos funcionários, fizer isto em, depois, subgrupos que são os painéis que vão ser avaliados ou entrevistados, obviamente que sim, não é? Se souber que as aulas observadas são do professor A, B, C ou D pode ter uma conversa com o professor A, B, C ou D e dizer 'toma particular atenção sobre o que vai acontecer', por acaso, volto a dizer que no caso da nossa avaliação (...) não alteramos o que ia ser a natureza da aula em si. (...) Ai, nesse caso, sinceramente, tentei que fosse a realidade da escola, não foi daquelas coisas que me preocupasse muito até porque é uma realidade." (Diretor).

O posicionamento do Diretor em relação à preparação dos professores para a AEE, de certa forma, contraria o estudo realizado por Hult e Edström (2016) que atesta que os professores indicam como características negativas da avaliação o aumento do estresse, a diminuição do tempo para o planeamento de aulas criativas e da própria reflexão sobre o trabalho docente. O Diretor indica que os professores não modificam a preparação das aulas e as aulas em si em função da AEE, no entanto, é possível notar, de acordo com os discursos evocados pelos professores entrevistados ao longo desse trabalho, que o trabalho docente está condicionado às avaliações e aos exames, à busca excessiva por bons resultados e aos números satisfatórios. Por isso, possivelmente, o Diretor e os próprios professores defendem que o trabalho não é modificado em função da AEE porque já não capazes de refletir e assumir que este trabalho já é alterado em função das avaliações e exames a que são submetidos constantemente.

A partir das opiniões demonstradas pelos entrevistados é possível estabelecer uma relação, entre eles, que se baseia, nesse caso, no envolvimento com a equipa de autoavaliação. Os dois professores entrevistados da Escola A (Professora 1 e Professor 2), assim como o Professor 3, da Escola B, como já foi assinalado anteriormente, fazem parte das equipas de autoavaliação nas respetivas escolas, por isso, há de se considerar que "a necessidade da complementaridade entre a avaliação externa e a autoavaliação tem vindo a ser defendida como crucial para que avaliadores externos e internos percecionem a avaliação como empoderadora e capaz de promover oportunidades de crescimento e melhoria" (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.43).

Um estudo apresentado por Sousa e Pacheco (2018a, p.551) indica que "os docentes com mais experiência têm uma perceção mais negativa da avaliação externa, enquanto que os docentes com menos experiência as percecionam como um procedimento inerente ao seu desenvolvimento profissional". De certa forma, esta investigação ratifica essa ideia, já que os professores da Escola A têm menos tempo de serviço, em contrapartida, os professores da Escola B lecionam há, mais ou menos, 28 anos, confirmando o que dizem Hult e Edström (2016, p.316): "notamos uma diferença entre os professores experientes e menos experientes em que as visões negativas de avaliações externas eram

mais comuns entre os professores experientes, provavelmente devido à experiência do tempo, em que muito menos avaliação e documentação eram necessárias”.

Por outro lado, é possível associar o facto de que o Professor 3 revela-se mais envolvido com o processo de AEE por pertencer à equipa de autoavaliação, enquanto que a Professora 4 está mais alheada ao processo. Portanto, a experiência e o tempo de serviço não são, exclusivamente, os únicos fatores que determinam o envolvimento/alheamento no processo de AEE, nesse caso, a participação em uma equipa de autoavaliação é mais marcante e determinante no envolvimento dos docentes com a avaliação externa do que o próprio tempo de serviço.

Na perspetiva de Hult e Edström (2016), os professores devem ser encarados como profissionais, assim como advogados e médicos, por isso, a forma de trabalho dos professores é influenciada pelas avaliações. No entanto, as autoras reconhecem que as intervenções políticas externas prescritivas e as mudanças na gestão resultam em professores com menos autonomia e menos controlo na sala de aula. Dessa forma, são distinguidas duas lógicas: i) responsabilidade profissional – que se baseia na obrigação moral de ver e respeitar as necessidades do estudante e do grupo; ii) *accountability* profissional – que está orientada para o controlo ao invés da confiança no profissional, assim, a obtenção de um bom serviço é garantida por meios de mensuração e instrumentos de *accountability*.

A Professora 4 não participa da equipa de autoavaliação e afirma que não tem nenhuma vontade de participar. Sendo assim, no contexto dessa investigação, é possível notar as divergências entre os entrevistados relativamente ao posicionamento que exprimem acerca do processo de AEE, facto que complementa a ideia de que “a avaliação de escolas tem maior probabilidade de promover processos de efetiva melhoria quando existe uma complementaridade entre os processos de avaliação externa e autoavaliação, isto é, quando essas duas modalidades se constituem num ciclo de diálogo aberto e contínuo” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.42), revelando o envolvimento e, também, o alheamento que estabelecem com a avaliação externa.

No entanto, os professores, na sociedade portuguesa, de acordo com Pacheco e Marques (2015a, p.47), enfrentam um *duplo impasse* e um *silêncio inconsciente* porque, ao mesmo tempo que, acreditam que são capazes de mudar a escola, a profissão é desvalorizada e tornam-se reféns de um círculo vicioso em que “(...) as condições de subjetivação do trabalho docente [alteram-se] profundamente não só pela precaridade desse trabalho, como pelos novos instrumentos de governação política”.

Nesse sentido, a constatação de Sousa et al (2016, p.262), num estudo de caso realizado no âmbito do 2º ciclo de AEE, de que os professores que não são implicados diretamente com a AEE não se envolvem tanto quanto os docentes que desempenham alguma função ou, por algum motivo,

participam ativamente da avaliação externa é afirmada, além de reforçar uma questão central para a discussão em torno do envolvimento/alheamento dos professores no processo de AEE:

“Há outra questão que merece uma reflexão mais atenta e que se prende com o envolvimento dos professores no processo de AEE. Com efeito, verifica-se que, nos dois estudos de caso, os docentes não implicados diretamente no processo manifestam um aparente alheamento em relação à forma como o processo de avaliação decorre na escola e ao impacto que pode vir a ter nas suas práticas. Será que este posicionamento dos professores evidencia que a AEE interseja sobretudo as lideranças de topo e as lideranças intermédias?”

Relativamente à autoavaliação, é importante ressaltar que a mudança de lideranças na escola implica a mudança no que se é avaliado pela equipa de autoavaliação, de acordo com Hult e Edström (2016), além do facto de que a ênfase que é atribuída às avaliações internas, iniciadas pelos professores, pode ser interpretada como sinais de responsabilidade profissional. Assim, quando inquiridos sobre a participação, e o trabalho que desenvolvem, nas equipas de autoavaliação, os professores apontam uma relação inerente à Direção e aos Diretores da escola, demonstrando que o papel dessa equipa, efetivamente, está pautado pelas perceções da própria Direção escolar:

“(…) nós somos uma equipa muito jovem, muito recente porque fomos convidados para integrar esta equipa no início deste ano letivo. Siamo três professores, neste caso, de disciplinas diferentes, mas do mesmo ciclo, do 3º ciclo. Nas primeiras reuniões que fizemos, enquanto equipa, achávamos que deveríamos integrar, nesta equipa, elementos da comunidade educativa que não fossem só professores. Tínhamos também um bocadinho de autonomia para escolher um tema a trabalhar, a avaliar durante este ano letivo e assim foi. Nós pensamos num tema a avaliar, vimos a legislação, pensamos no que identifica esta escola, a identidade desta escola, e foi com base nisso que escolhemos o nosso tema e depois decidimos constituir uma equipa alargada de autoavaliação em que estão presentes professores, alunos, pais e assistentes operacionais. E esta equipa tem um representante de alunos do 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e associação de estudantes, professores – tem representantes de todos os ciclos, pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º, funcionários também, administrativos e operacionais, e pais também, com educandos em cada um dos níveis de ensino. Fizemos já uma reunião desta equipa alargada para discutir um bocadinho o nosso tema de trabalho. (...) Nós achamos que esta escola é reconhecida pela comunidade como sendo uma escola inovadora e nós temos, realmente, que trabalhar alguns dos tópicos, alguns elementos que a identificam como tal e avaliar se realmente ela é vista por todos os elementos da comunidade educativa como sendo inovadora, ou não, e o que que faz dela uma escola inovadora. E é este o nosso tema para este ano. (...) Nós é que pensamos em alguns [tópicos]. Uma escola inovadora: primeiro - se é ou se não é e o que faz de nós uma escola inovadora e, depois, o que estamos a avaliar é o impacto disto, de ser uma escola inovadora, na aprendizagem dos alunos, o envolvimento e participação dos encarregados de educação.” (Professora 1).

A mesma Professora revela que a função da equipa de autoavaliação na Escola A é pensada de acordo com a realidade da escola, sendo que um dos indicadores do domínio Autoavaliação, do modelo do 3º ciclo de AEE, tem a ver com a adequação à realidade da escola, além de incidir sobre o(s) “procedimento(s) sistemático(s) da autoavaliação da escola” (Abrantes, 2018, p.22). Além disso, a Professora demonstra que a equipa de autoavaliação está articulada com os ideais previstos para o 3º ciclo de AEE, por exemplo, a “existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa” (*Ibid.*, p.22) e a “centralidade do processo de ensino e aprendizagem” (*Ibid.*, p.22). Relativamente à equipa de autoavaliação da Escola B, o Professor 3 expõe:

“Exato! Estamos numa fase de reformulação, porque o [Diretor] foi eleito ano passado e, portanto, está no início de um novo mandato e nós queríamos mudar o modo de funcionamento da equipa de avaliação interna. A equipa de avaliação interna (...) deveria ser formada por um elemento de cada departamento para que cada departamento pudesse trazer qualquer coisa da sua área, digamos assim, da sua experiência, da sua prática, chegamos à conclusão que isso fazia com que a equipa fosse muito grande, extensa, não era prático, do ponto de vista prático era difícil para as reuniões, essas coisas todas. E, depois, além do mais, muitas vezes é difícil conciliar com a elaboração do horário docente, porque o fazer parte dessas equipas implica sempre que na componente não letiva tenha horas para isso, tenha disponibilidade para isso, portanto, há aqui uma enorme dificuldade porque a componente não letiva para os professores já é muito distribuída, já têm as atividades, depois têm as salas de estudo, então é muito difícil escolher ‘aquela’ pessoa, ‘aquela’ pessoa e, depois, dentro do horário de cada uma delas encontrar ali uma horita, duas horitas para fazer parte da equipa de avaliação interna. E, portanto, nós apercebemos disso e vimos que, do ponto de vista prático, as coisas teriam que ser melhoradas e é nessa fase que estamos, também estamos na fase de refletir como é que podemos tornar o grupo mais pequeno e um pouco mais eficiente, do ponto de vista das coisas que podemos fazer. (...) Eu era da opinião que – da mesma forma que a legislação, a Lei geral tem, por exemplo, as funções da direção de turma e está prevista as funções de direção de turma, com perfil, inclusivamente dizendo que tem que ter duas horas de redução da componente letiva, essas coisas todas – que a legislação criasse as equipas de avaliação interna, obrigasse cada escola a ter uma equipa de avaliação interna e com regras já definidas, como tem a direção de turma, com regras, perfeitamente, definidas, pelo que sei isso não existe. Portanto, cada escola cria a sua equipa, cria seu próprio regimento, às vezes fazemos *copy and paste* uns dos outros e é verdade, mas, eu era da opinião de que a própria legislação deveria obrigar a existência desta equipa, com este nome ou com outro nome qualquer, e que regulamentasse o seu funcionamento e onde, por exemplo, como na direção de turma, já lá estivesse estipulado ‘estes professores têm que ter, no mínimo, tantas horas da componente não letiva’ ou ‘o coordenador tem que ter quer tantas horas da componente não letiva mais não sei quantas horas letiva’, pronto. Isso era uma forma de, a própria tutela, sublinhar a importância deste modelo e destas equipas e, depois, evitava a coisa de que umas escolas dão as horas, outras escolas não dão, numa escola exigem, pedem, a carolice dos professores, noutra já têm mais atenção e já são mais cuidadosos ‘vais fazer parte desta equipa, mas vou te dar essas horas para poderes trabalhar’.
(Professor 3)

O Professor 3 defende que a autoavaliação deveria ser instituída legalmente e tornar-se obrigatória, no sentido de controlo, revelando contradição, já que critica o excesso de procedimentos burocráticos impostos pelo Ministério da Educação e, simultaneamente, defende que a autoavaliação se transforme em mais um desses processos burocráticos. Assim, Pacheco, Seabra e Morgado (2014, p.35) constatarem que “(...) a avaliação externa (...) reforça e existência de procedimentos de autoavaliação, adotados pelas escolas a partir de referenciais elaborados pela Inspeção, cujo papel se enquadra, quase inevitavelmente, em medidas prescritivas, por mais que se decreta um papel de orientação”. Constatando as evidências, retratadas por Hult e Edström (2016, pp.320-321) sublinham:

“(...) as avaliações externas que ilustram a lógica da *accountability* profissional (...) têm várias consequências negativas para o trabalho dos professores. O controlo e a auditoria externa são executados de acordo com um 'raciocínio económico/jurídico' e utilizam 'indicadores predeterminados' que levam tempo e que os professores afirmam que poderia ser mais bem gasto no planeamento e na conceção de novas lições. (...) A *accountability* e as avaliações externas parecem tornar os professores menos independentes e criativos, tendo, portanto, efeitos constitutivos sobre a profissão dos professores.”

No entanto, a autoavaliação deve ser um processo natural e confortável para que, efetivamente, produza efeitos práticos, isto é, a autoavaliação deve complementar a avaliação externa “tornando-[se] cúmplices no desenvolvimento de rotinas avaliativas e reforçando, assim, a sua importância” (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014, p.113). Por isso, “(...) para que a AEE seja promotora da autoavaliação não basta convocar a autoavaliação como campo de análise da AEE, é necessário desenvolver

mecanismos que auxiliem os atores educativos na estruturação da sua aplicação, de modo a alcançar a inovação no interior da escola” (Sousa & Pacheco, 2018b, p.254).

É válido ressaltar a importância da reflexão e avaliação da prática docente entre os próprios professores, como afirmam Hult e Edström (2016), a fim de aumentar o consenso profissional em questões pedagógicas. Contudo, sobre a forma como trabalha a equipa de autoavaliação, na Escola A, os professores entrevistados indicam que a recolha de dados consiste em inquéritos por questionário “aos pais, aos professores e aos assistentes operacionais e técnicos. À comunidade educativa” (Professora 1, 2019). Seguindo essa perspectiva mais quantitativa, na Escola B, o Professor 3 revela que a equipa tem a função de analisar, estatisticamente, os dados relativos aos resultados escolares dos alunos, distribuídos em anos e cursos, reproduzindo uma lógica de mensuração, por exemplo:

“Exatamente, recolher e analisar de uma maneira global e depois fornecemos aos departamentos, aos professores para que eles, depois, consigam, a partir dessas chamadas de atenção, a partir desses resultados, justificar o porquê, a razão de aquilo acontecer e refletir sobre isso. (...) É assim, para falar com franqueza, há, ainda, uma certa resistência da parte do corpo docente em relação a estes dados. (...) Exato, não só aos exames, não só aos *rankings*, mas também aos daqui porque há aquela perceção, como eu acabei de dizer, de que quando os resultados fogem do padrão, são anormais, e, naturalmente, aqueles que chamam mais atenção é quando são baixos, os outros a gente deixa andar, há, um bocadinho, a perceção de que as coisas são justificadas por natureza, ou seja, se isso aconteceu porque houve razões concretas para que isso tivesse acontecido, porque aquele grupo de turma não funcionou bem, porque o grupo de turma, se calhar, tinha um conjunto muito alargado de elementos que não queriam estudar, perturbavam as aulas, há um bocadinho dessa perceção, há um bocadinho aquela ideia de que ‘tudo bem, são relatórios, são relatórios e a gente folheia aquilo, mas isso serve pra quê? O que vamos fazer com isto?’ porque há um bocadinho essa ideia de que quando acontece qualquer situação anormal ela, por si só, já está justificada, quer dizer, já sabemos que houve questões concretas no funcionamento desse grupo de turma que levaram a que aqueles resultados fossem maus, fossem negativos, a ideia geral é essa para os professores ‘eu não preciso de nenhum relatório para me justificar aquilo que é óbvio, aquilo que acontece no dia a dia, nas aulas’. Agora, eu, contudo, acho que continua a ser pertinente que haja este levantamento estatístico, continua a ser pertinente, apesar de, muitas vezes, eu duvidar que ele tenha efeitos, digamos assim, práticos e concretos, ou seja, conseguir perceber, através de uma linha do tempo, que a partir do momento em que saiu o relatório houve um conjunto de medidas que foram tomadas, que essas medidas, depois, ao longo do tempo, foram, monitorizadas e, depois, deu aquele resultado e aquele resultado consistiu numa melhoria efetiva das coisas. Portanto, isso não está a acontecer, isto não acontece, isso, normalmente, confesso que não acontece. No entanto, eu continuo a defender que estes relatórios e esta recolha de dados continua a ser importante porque obriga-nos, constantemente, a acompanhar o processo e mesmo que depois detetemos esses pequeninos problemas, os focos de problemas, e quando os analisamos, quando vamos à procura de uma resposta cheguemos à conclusão de que a resposta é natural, é lógica, é óbvia, é evidente, pronto, não há nada a fazer, quer dizer, nada a fazer é um bocadinho lamentável dizer isto, mas é o fruto de toda uma trajetória. Portanto, mesmo que a gente chegue a essa conclusão eu acho que não se perde tempo, a recolha de dados é importante.” (Professor 3).

Numa perspetiva de complementaridade, a opinião da Professora 4 acaba por corroborar a perceção do Professor 3 em relação aos colegas docentes que não valorizam as indicações estatísticas aferidas pela equipa de autoavaliação. A Professora 4 expressa, de forma inequívoca, as perceções que faz da função da equipa de autoavaliação na escola, confirmando a relação que Pacheco e Marques (2015a) fazem entre os aspetos que caracterizam o trabalho docente – que têm a ver com a carga excessiva de burocracia, o cansaço e desmotivação dos professores para ensinar, inúmeros

regulamentos – com a destruição da educação pública e a instalação de uma obediência passiva e submissa. Em contrapartida,

“(…) A participação nos processos de avaliação institucional desde a fase da concepção do modelo, a seleção dos indicadores, a realização do diagnóstico situacional, a interpretação e a publicização dos achados e a deliberação sobre os resultados geram novas possibilidades de promoção da qualidade educacional. Inclusive porque criam novas formas de diálogo com os dados da avaliação externa. Mais fundamentados em dados e evidências defensáveis.” (Sordi & Lüdke, 2009, p.166).

Como afirmam Moreira e Rodrigues (2016, p.108), “a maior dificuldade em influenciar o trabalho pedagógico dos professores, (...), poderá explicar-se por um eventual menor envolvimento dos docentes nos processos de autoavaliação e decisão escolar”. Os dados apresentados por Hult e Edström (2016, p.314), em um estudo que discute a ambivalência dos professores em relação à avaliação externa, reforçam que os “professores [acreditam] que as avaliações externas [são] consideradas as mais importantes pelos provedores da escola e governantes em oposição à autoavaliação”. A opinião da Professora 4 afirma a ideia de que a autoavaliação não parece ter tanta importância para a reflexão das suas práticas:

“Porque eu acho que são coisas muito complicadas. Não sei, não é fácil essa questão porque, de facto, acho que isso dá muito trabalho e é a tal coisa de que vai tudo para o papel, são quadros, são tabelas, são comparações de anos até três anos atrás, quando, eu acho, que se está a comparar o que é incomparável, porque uma coisa é o grupo que eu tenho esse ano e outra coisa é o grupo que eu vou ter para o ano, basta que numa turma exista três ou quatro alunos que são complicados, e cada vez há mais, para os resultados serem completamente alterados em relação ao ano anterior. E, portanto, o andar a comparar e a fazer tabelas das avaliações todas, eu sei porque o professor 3 está ligado com essa equipa e ele farta-se de fazer quadros e mais quadros de comparações disso e daquilo outro, e a gente analisa aquilo e pronto, foi aquilo, mas isso é quase como o resultado do futebol, uns anos ganham uns e outros anos ganham outros, ou porque têm o melhor jogador, eu acho que é, um bocado, assim, muito sinceramente, se calhar estou a dizer a maior barbaridade do mundo, e estou a mostrar que, de facto, não percebo nada disso, mas é, um bocado, a visão que eu tenho e eu acho que é, um bocado, a visão da grande maioria, se calhar, por falta de conhecimento de causa, mas, muito sinceramente, só acho que essas coisas existem para nos dar trabalho, para dar trabalho às escolas, para justificar o injustificável, tem tudo a ver com questões económicas porque depois eles arranjam forma de cortar aqui, cortar ali, cortar acolá, ‘ah, vocês tiveram maus resultados e agora já não têm direito a ter isto e a ter aquilo’, e, pronto, andamos, um bocado, nisto, sem saber muito bem como e porquê e para, depois, nos tratarem mal, na opinião pública depois tratam mal dos professores. É sempre culpa dos professores seja para o que for.” (Professora 4).

No entanto, para Hult e Edström (2016, p.318), os professores precisam de reconhecer a importância de sua própria avaliação em relação às práticas docentes, demonstrando que essa avaliação interna, ou autoavaliação, precisa articular-se com a avaliação externa, já que “embora muito descontentamento tenha sido expresso sobre as várias avaliações externas, os professores, no entanto, cumpriram e realizaram a maioria dessas avaliações”. Entretanto, a Professora 4 é a que demonstra maior alheamento em relação ao 3º ciclo de AEE, evidenciando esse afastamento do processo de AEE ao indicar o não conhecimento em relação à participação da escola na avaliação:

“Ah, mas isso não faço ideia do que decorreu. (...) Não. Essa última avaliação que tivemos já foi dentro desse 3º ciclo? Não sei, não faço ideia. (...) Ah, já sei. Porque o Diretor falou nisso, de facto, nós fomos usados como modelo. Mas eu não estive em painéis, não sei o que aconteceu, nem sei quais foram os resultados disso, nem sei se já saíram ou se não saíram. Muito sinceramente, não consigo falar muito sobre isso.” (Professora 4).

Nesse sentido, o modelo do 3º ciclo de AEE propõe que a “consolidação gradual da autoavaliação institucional e apropriação, por parte da escola, de referentes de avaliação externa” (Abrantes, 2018, p.11) seja uma característica – que esteve presente nos outros ciclos de avaliação – salvaguardada durante o ciclo atual. Para finalizar, o Diretor entrevistado expressa a sua opinião em relação à equipa de autoavaliação e à mobilização dos professores para tal:

“Sinceramente, nem de perto nem de longe tanto quanto eu gostaria. Há professores que se mobilizam, há atores que têm a noção dessa importância, geralmente os atores mais pivô, mas a grande massa ... Nós estamos a falar de um agrupamento onde temos mais de 300 professores em trabalho ativo e, portanto, se é certo que há os atores diretamente envolvidos da equipa de autoavaliação, das coordenações de departamento e das estruturas que, sim, levam [em consideração]. Mas, daí para baixo, às vezes, é complicado. Uma coisa que nós temos tentado fazer, mas não tem sido fácil é que cada um leia os resultados no seu contexto, não numa perspetiva de desculpa ou de justificação do porquê que aconteceram, mas no sentido do que fazer para a minha prática alterar, porque o grande objetivo da autoavaliação é esse e não é outro.” (Diretor).

A perspetiva do Diretor em relação ao processo de autoavaliação da escola, principalmente relacionado com o envolvimento dos professores, revela a preocupação em alcançar os professores, afirmando que a autoavaliação funciona apenas para fazer com que as práticas dos professores sejam refletidas e transformadas, quando necessário, entretanto, sobre o impacto das práticas de autoavaliação o modelo do 3º ciclo de AEE propõe como indicadores: “i) evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola; ii) evidências da autoavaliação na melhoria do desenvolvimento curricular; iii) evidências da autoavaliação na melhoria do processo de ensino e aprendizagem; iv) evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto; v) evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte)” (Abrantes, 2018, pp.22-23). Deste modo,

“Para mudar verdadeiramente uma instituição tão complexa quanto a escola, é preciso que as pessoas admitam a pertinência de seu projeto e que decidam participar com compromisso social. É preciso que estas se percebam com alguma governabilidade sobre a realidade da escola e que possam conceber a mudança desde dentro, para construir a feição da escola que querem mostrar para fora. A mudança pensada pelo coletivo da escola reúne forças centrípetas e ganha condição de exequibilidade e eficácia quando a ela se acoplam processos de avaliação institucional abrangentes e rigorosos” (Sordi & Lüdke, 2009, pp.159-160).

Logo, o próprio Diretor percebe, de maneira positiva, a centralidade da autoavaliação no 3º ciclo de AEE, confirmando que “(...) as instituições escolares têm sido encorajadas a estabelecer, nas suas dinâmicas de gestão e funcionamento, processos de autoavaliação como ferramenta de autorregulação e autoconhecimento, reconhecendo-se que têm capacidade para resolver os seus próprios problemas” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.43):

“(…) uma alteração muito grande que tem [o 3º ciclo de AEE], é que ela [autoavaliação] aparece como um dos pilares da Avaliação, supostamente o pilar central porque a ideia é que se a escola for capaz de se autoavaliar não está tão dependente dessas avaliações externas e, portanto, realmente, tem uma boa organização, uma organização que é reflexiva e que consegue corrigir as suas práticas. E, portanto, a autoavaliação é muito importante e, neste contexto,

o facto de haver uma avaliação externa ajuda essa consciência a que pertence a autoavaliação e, provavelmente, tenho quase a certeza, afeta a maneira como se veem os resultados da autoavaliação a partir daí, porque há uma outra capacidade de ler os resultados e perceber que eles são, realmente, significativos, que têm um efeito e que poderão ter um impacto na própria imagem da comunidade (...).” (Diretor).

Nesse sentido, a autoavaliação precisa abranger todos os elementos da comunidade educativa, como é indicado no modelo de 3º ciclo de AEE, que se propõe a avaliar, como um dos indicadores, a “auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa”, também a “existência de estratégias de comunicação e reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa” (Abrantes, 2018, p.22), sendo um processo muito mais abrangente e complexo. Além disso, o testemunho do Diretor vai ao encontro da afirmação de Sampaio, Figueiredo, Leite e Fernandes (2016, p.42):

“Se a autoavaliação permitir fornecer informações não só à organização escolar, mas também aos decisores e avaliadores e se a AEE for um meio para informar as escolas e os decisores políticos, estes dois processos conjugados permitirão realizar um diagnóstico aprofundado da situação da escola e do que está na base do que nela vai ocorrendo. Neste entendimento, pressupõe-se um forte envolvimento dos(as) professores(as) mas igualmente das lideranças, uma vez que os(as) Diretores(as) das escolas são elementos fundamentais neste processo de melhoria.”

Dessa forma, é importante que as avaliações externas sejam transformadas em avaliações internas, como constata Hult e Edström (2016), favorecendo a criação de possibilidades de serem realizados julgamentos situados, que caracterizam a responsabilidade profissional, já que um dos objetivos principais do 3º ciclo de AEE é a complementaridade entre avaliação externa e autoavaliação ressaltando que esta é “um instrumento da autonomia da escola” (Abrantes, 2018, p.20).

Nesse sentido, é importante ressaltar que “o fortalecimento dos atores da escola deve-se colocar a serviço dos direitos das crianças aprenderem, não se curvando aos interesses das corporações que representam e nem aos caprichos voláteis do mercado de trabalho. O que está em jogo é a formação da pessoa e desta opção ou omissão, a história nos cobrará um dia” (Sordi & Lüdke, 2009, p.161). Portanto, pensar na lógica de envolvimento/alheamento dos professores em referência ao 3º ciclo de AEE envolve diversos fatores. Numa indagação proposta, e respondida através dos dados de investigação, Hult e Edström (2016, p.321) questionam:

“As consequências negativas da *accountability* e a lacuna entre avaliações externas e internas podem ser reduzidas? Nossos resultados implicam que o Diretor, às vezes, consegue transformar as avaliações externas em avaliações internas tão próximas da prática dos professores que os professores as consideram relevantes para melhorar seu trabalho e, assim, fortalecer sua responsabilidade profissional.”

O envolvimento dos professores no processo de AEE foi notado, principalmente, de acordo com sua pertença às equipas de autoavaliação, mais até do que o tempo de serviço, contestando os dados, apresentados por Hult e Edström (2016), que demonstram que os professores menos experientes encaram as avaliações externas como um procedimento inerente à profissão docente, enquanto que os professores mais experientes são mais críticos em relação a esse tipo de avaliação. Simultaneamente,

consolida os resultados da investigação de Moreira e Rodrigues (2016, p.108) de que “(...) a maior dificuldade em influenciar o trabalho pedagógico dos professores, (...), poderá explicar-se por um eventual menor envolvimento dos docentes no processo de autoavaliação e decisão escolar”.

Por isso, para Sordi e Lüdke (2009, pp.156-157), “(...) a categoria do pertencimento potencializa o compromisso do conjunto da comunidade escolar com o projeto comum. Os atores locais percebem as possibilidades de interferência no projeto e se apropriam deste espaço, marcando posição no processo de melhoramento da instituição de ensino”. Assim, os docentes começam a utilizar “responsavelmente todas as informações disponíveis sobre o projeto da escola, sejam estas quantitativas como qualitativas, sejam estas fornecidas pelo sistema central ou produzidas internamente” (*Ibid.*, p. 157). Nesse sentido, segundo a perspectiva do Diretor entrevistado o envolvimento da comunidade educativa, em geral, foi o maior impacto do 3º ciclo de AEE:

“O principal impacto foi o facto de acontecer porque reforça o sentido de pertença, porque se as pessoas gostam da sua entidade obriga-as a refletir, ‘eu quero que isto corra bem, eu quero que isto corra mal’. No nosso caso reforçou, claramente, o sentido de pertença, mais ainda porque éramos um agrupamento e uma escola secundária, ambos grandes que se uniram, acho que ajudou a perceber que somos todos, neste momento, um só porque concorremos para o mesmo fim e o que uma falhar afeta a outra e o que a outra falhar afeta também, portanto, ajuda a construir esse sentido de identidade. A comunidade, sempre que é avaliada por uma coisa externa, tem a tendência a unir-se, portanto, teve esse efeito positivo e essa foi a principal afetação, a comunidade refletir sobre si própria ainda antes da Avaliação Externa ocorrer e, portanto, a própria comunidade, quando a Avaliação começa tinha expectativas, já sobre a avaliação que ia ter e até tinha alguma (aspas) exigência sobre quais eram os patamares mínimos que deveria alcançar porque era a autoavaliação que fazia e, portanto, mais do que o resultado da Avaliação Externa é o facto de ser avaliado que afetou a comunidade.” (Diretor).

Destarte, o envolvimento dos docentes no processo de AEE só se revela nos momentos que precedem a avaliação, isto é, um envolvimento momentâneo que só acontece em função da proximidade da avaliação. Este facto revela que os professores, e até mesmo elementos da equipa da Direção, variam entre períodos de envolvimento e períodos de alheamento conforme a proximidade da avaliação. Essa perspectiva é confirmada pelo Professor 3:

“É assim, a ideia que nós temos é que de dois em dois anos (...), a experiência que eu tenho, a percepção que eu tenho é que a questão da avaliação externa só entra, digamos assim, na ordem do dia, nas nossas conversas, no assunto, digamos assim, quando ela se aproxima e no momento que ela está aí, de resto, depois passa completamente ao lado, nem se pensa mais na avaliação externa, é só aquele período, no momento em que a avaliação externa está presente ou está em vias de chegar à escola, ali é que está presente nas nossas cabeças, nas nossas conversas, é um tema, na ordem do dia, dominante, o resto, confesso que, não é relevante para o nosso dia a dia, para as nossas práticas, para o nosso quotidiano, não é relevante. Porque, aqui, o que eu digo é que nós estamos embrenhados, estamos na nossa luta diária para darmos as aulas o melhor que podemos e sabemos, para termos melhores resultados e, portanto, quer dizer, todos nós já estamos imbuídos dessa tarefa, não precisamos de estar à espera de receitas, não precisamos estar à espera de conclusões, de relatórios de alguém externo a dizer ‘faça assim, faça assado, olha, este resultado não está bom’, é evidente que não.” (Professor 3).

No entanto, os professores entrevistados que pertencem à equipa de autoavaliação mostram-se mais envolvidos com a AEE do que a professora que não pertence a esse grupo. Sob esta lógica, o ideal é que as avaliações internas aproximem-se, cada vez mais, da avaliação externa, bem como, alcancem

todos os docentes da comunidade educativa para que os efeitos e contributos sejam mais visíveis e proveitosos, fazendo valer dois dos principais objetivos deste ciclo de AEE: i) “ aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas”, ii) “promover uma cultura de participação da comunidade educativa” (Abrantes, 2018, p.15). A título de exemplo, a Professora 1 explica que a prática de observação de aulas, por exemplo, já é adotada na escola mesmo antes de configurar como obrigatória no 3º ciclo da AEE:

“Que isso também já vamos fazendo ao nível da supervisão pedagógica, nós já promovemos isso entre pares aqui no Agrupamento, já vamos assistir a aulas de outros colegas que podem ser do mesmo grupo disciplinar ou não, podem ser do mesmo ciclo de ensino ou não, exatamente para isso, para partilhar práticas e, às vezes, procurar outras metodologias que funcionam numa turma para ver se funcionam noutra e se resultam ou não, o objetivo é esse. (...) Sim, sim é a nossa própria autoavaliação. Sim e sempre procurar um bocadinho mais e melhorar.” (Professora 1).

Além disso, é necessário que a avaliação externa esteja, progressivamente, mais adaptada às condições locais de cada escola, levando-se em consideração que as avaliações externas e testes, querendo ou não, já fazem parte do quotidiano de alunos e professores. Constata-se que,

“Cada escola possui uma historicidade, certa cultura que interfere nas suas formas peculiares de planear, atuar e avaliar suas escolhas e suas metas. Interfere também nas formas como reage, resiste e consome resultados das avaliações externas. Este *habitus* deve ser levado em conta, mas não pode ser compreendido como inexorável. A cultura institucional favorece ou despotencializa os processos de mudanças que se impõem como necessários (independentemente das lógicas que estão impregnados). Exatamente pela ação das pessoas, esta cultura pode ser alterada, desde que estas decidam se posicionar e encontrem e/ou criem espaços para serem ouvidas e exercerem o direito de participação” (Sordi & Lüdke, 2009, p.163).

O testemunho do Professor 3 demonstra que, embora o 3º ciclo de AEE possua essa preocupação, houve um distanciamento entre o referencial da AEE e as perceções dos professores sobre o contexto da escola e da comunidade educativa: “essa história do percurso escolar e do contexto não senti, absolutamente nada, que fosse uma preocupação dessa avaliação, o que é pena porque é uma coisa que já está, mais ou menos, interiorizada, nas discussões na área da educação e não senti, com franqueza, não senti isso, mas, também, pode ter sido um erro meu de perceção, mas não senti”. Dessa maneira, é necessário que se afirme:

“Outro aspeto importante a ter em consideração é a necessidade de desenvolver, e estabelecer, uma cultura de avaliação na qual a informação recolhida seja efetivamente utilizada para apoiar e sustentar iniciativas de melhoria, estratégias inovadoras e medidas políticas, tanto ao nível dos decisores como ao nível das escolas, assumindo-se como instrumento de aprendizagem das escolas” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.43).

Por isso, a avaliação externa tem que, efetivamente, ser configurada como um instrumento de melhoria escolar e, para isso, as práticas docentes em relação à avaliação externa são discutidas como um aspeto central, já que “(...) a AEE promove e incentiva uma cultura de avaliação centrada nos resultados académicos, estando esta associada à melhoria da qualidade da escola” (Sousa et al, 2016, p.262). Dessa maneira:

“Há que se buscar alternativas que ajudem a recompor esta situação de análise precarizada sobre a eficácia escolar, devolvendo aos profissionais da educação o lugar de destaque que precisam ter nesta cena, seja para explicar

contextualmente o que significam as medidas obtidas pelos alunos e que ajudam a compor os índices da escola, seja para produzir de modo conjugado com os demais atores da escola um plano de ação para superar os problemas identificados, assumindo a governança da escola. Participar ativamente da vida escolar envolve o sentir-se parte, o fazer-se presente na definição dos destinos da escola, o comprometer-se com projetos de qualificação desta instituição.” (Sordi & Lüdke, 2009, p.157).

Por essa razão, é essencial que o envolvimento dos professores nos processos que estruturam a organização da escola esteja associado às mudanças que vão sendo implementadas ao longo do tempo, visto que as “mudanças não ocorrem por decreto e menos ainda sem o envolvimento dos atores implicados no processo” (*Ibid.*, p.156). Portanto, “pensar a escola a partir da própria escola é recolocar seus atores em situação protagônica e comprometê-los, em síntese, com uma causa comum, desenvolvendo-lhes o espírito de colaboração pelo princípio de corresponsabilização e cogestão” (*Ibid.*, p.159). Assim, a seguir, serão apresentados e discutidos os aspectos referentes às práticas de inovação curricular dos entrevistados e o possível impacto que o processo de AEE pode produzir nas mesmas, a fim de contribuir para a melhoria da aprendizagem nas escolas.

3.3. O impacto da AEE nas práticas de inovação curricular

Relativamente ao domínio Prestação do Serviço Educativo existem quatro campos de análise, um dos quais dizem respeito à Oferta educativa e Gestão Curricular, subdividido em três referentes: i) Oferta Educativa; ii) Inovação Curricular e Pedagógica; iii) Articulação Curricular. Nesta investigação, um dos objetivos consiste em *Analisar as mudanças que a AEE pode gerar nas práticas de inovação curricular dos professores*, a fim de dar conta de uma das questões de investigação, que abrange, por sua vez, analisar *Quais são as perspectivas dos professores em relação aos efeitos que a AEE pode causar nas suas práticas de inovação curricular?* Nesse ponto, são discutidas as percepções dos entrevistados sobre as práticas de inovação curricular e o 3º ciclo de AEE, já que nesse modelo um dos referentes de avaliação é determinado pela inovação curricular e pedagógica. Tendo em consideração que “a inovação não pode ser ‘imposta’ ou ‘decretada’ [porque] é algo que suscita um acordo generalizado” (Flores & Flores, 1998, p.93), os professores da Escola A demonstram que o 3º ciclo de AEE valoriza os projetos que já acontecem na escola, por isso,

“Não foge muito de ideias que nós já íamos tendo neste âmbito, de alguns projetos que vamos tendo na escola, particularmente, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica que lá vai alguns temas que são comuns e, então, alguns aspectos que são apresentados na avaliação nós já íamos fazendo e já íamos debatemos sobre eles. O nosso próprio processo de autoavaliação também já estava a encaminhar para alguns parâmetros que vão ter tido em conta na avaliação externa. Portanto, há aqui alguns traços que nós já estávamos a traçar também.” (Professor 2).

Assim, o Professor 2 assegura o posicionamento de Flores e Flores (1998, p.92) de que “(...) os problemas educativos não podem ser apenas resolvidos por especialistas exteriores à escola pois os problemas e as circunstâncias mudam conforme o tempo e o espaço, transformando-se, (re)construindo-se, pelo que se devem encontrar respostas e estratégias de ação concretas”.

No entanto, A Professora 1 revela que o 3º ciclo de AEE não se apresenta como uma preocupação a nível das práticas docentes, confirmando o ponto de vista de Sordi e Lüdke (2009, p.159): “(...) a decisão de implantar processos de AIP [Avaliação Institucional Participativa] em uma escola contribui para que a comunidade local se organize e sistematize ações em prol da qualidade, exercitando a titularidade sobre seu destino e sua marca identitária”. Deste modo, segundo a Professora 1, a AEE não induz a mudanças relevantes nas práticas docentes, porque a escola já incorporou na sua rotina práticas de inovação curricular e pedagógica, por exemplo:

“Porque há muitas coisas que já fazem parte das nossas rotinas, não é, nada do que está lá também não é muito novo, supervisão pedagógica nós já temos, práticas de inovação também temos, curriculares e pedagógicas, envolvimento dos pais também vamos tendo, pode não ser perfeito, mas são práticas que já fazem parte das rotinas do Agrupamento, por isso, não preocupa. (...) Não digo que depois não possa haver um ajuste numa outra situação, mas já vai sendo preocupação interna fazer essas mudanças. (...) Sim, porque até lá [AEE] nós achamos que fazemos o que é mais adequado e o que é suposto para que os alunos alcancem o sucesso pretendido.” (Professora 1).

Em concordância, o Professor 3 e a Professora 4 expressam que a AEE não teve impacto ou provocou alguma mudança em relação ao currículo e à sala de aula, considerando que “não se trata apenas de postular mudanças no nível das salas de aula. Trata-se de aprender a pensar e agir na escala do estabelecimento do ensino e isso pode fazer toda a diferença” (*Ibid.*, p.162):

“Sinceramente, acho que não. Eles foram observar aulas, faz parte do modelo, que eu saiba também, nesse ponto de vista, a avaliação deles foi positiva. Mas, que eu saiba, as várias avaliações externas não têm tido grande impacto ... Porque, assim, nós, dentro da escola, sabemos e identificamos, perfeitamente, quando as coisas estão a funcionar bem ou estão a funcionar mal. Quando as coisas estão a funcionar mal tentamos saber, e acabamos por saber, a escola acaba por saber, porquê que, naquele momento, funcionou mal. E, portanto, com toda a franqueza, não é a avaliação externa que nos vai chamar a atenção para isso, até porque eles estão aqui três ou quatro dias, eles veem meia dúzia de aulas. (...) Funciona tudo bem? Não! Sabemos que não funciona tudo bem. Há ali coisas pontuais que funcionam mal? Sim! Estão localizadas? Estão identificadas? Sim! Sabemos o porquê que estão a funcionar mal? Sim! Tudo isso se verifica, apesar de termos por volta de 300 professores do corpo docente e mil e tal alunos, apesar de tudo, já não falo o agrupamento, o agrupamento é uma coisa gigantesca que, para mim, sempre foi um erro a questão das agregações. Mas, por exemplo, neste edifício, neste espaço concreto da escola secundária, podemos dizer que é uma família, lógico, sabemos perfeitamente, identificamos perfeitamente, temos perfeito conhecimento dos sítios onde as coisas podem estar a não correr tão bem, portanto, perguntas-me se a avaliação externa teve algum impacto, teve alguma influência, alterou alguma coisa? Não! Que eu saiba, não.” (Professor 3).

“Não, não trouxe impacto nenhum porque o programa é o mesmo, temos que dar as mesmas coisas, temos que preparar os alunos da mesma forma para eles terem resultados a nível externo isso, pelo menos, na minha disciplina – as duas – que são disciplinas de exames. (...) Portanto, o exame e a avaliação externa condicionam tudo, neste momento, venha quem vier, venha o que vier, mesmo estas coisas dos ciclos de avaliação estão condicionados, por mais conteúdos que tenha o dossiê que lança essa coisa, no fundo, as escolas são avaliadas de acordo com os resultados que têm.” (Professora 4).

O Diretor da Escola B complementa as declarações dos Professores 3 e 4, deixando claro que, efetivamente, a gestão curricular não sofreu alterações em função de uma avaliação externa, mesmo que o currículo seja “uma das dimensões privilegiadas da inovação” e “um dos campos fundamentais de análise e transformação (de processos e práticas) sobre o qual recaem também um número

significativo de decisões e onde confluem inúmeras variáveis” (Flores & Flores, 1998, pp.83-84). Assim, o testemunho do Diretor clarifica:

“Não, não, não! A única coisa que aconteceu aqui em relação à Avaliação Externa, como eu disse aqui, foi feita uma reunião geral de professores, alguns dos painéis, principalmente os internos, estamos a falar de professores ou funcionários, etc., reuniram entre si, mas, brevemente, não uma coisa estruturada ou intensa, para afinar um bocado e perceber, um bocado, o que é que ia acontecer porque se não as pessoas caem ali de surpresa e, assim, ao menos têm a noção que é ‘isto, isto e ok’, até pode dizer ‘olha, se cair esse assunto eu falo, se cair aquele assunto falas tu porque tu é que sabes disso e tu é que dominas’ e pronto, assim, uma pequena articulação, mas, estamos a falar de uma coisa que não foi muito intensa, foi, razoavelmente, incipiente. Embora, saibamos que podia ser feita muito mais intensamente e muito mais (...) doutrinante, melhor dizendo.” (Diretor).

Nesse mesmo sentido, e considerando que a “reforma e inovação não são mudanças independentes, já que se determinadas inovações podem exigir uma reforma, determinadas reformas podem exigir processos de inovação” (Flores & Flores, 1998, p.83), a Professora 1, quando questionada se pensava em mudar alguma prática em função da vinda de uma avaliação externa, responde negativamente e explica que depois de serem divulgados os resultados da AEE é que poderiam pensar em alguma mudança consoante as indicações da avaliação, se houvesse:

“Uma fragilidade muito evidente que nos faça, realmente, alterar ali a prática, mas não me parece que seja a avaliação externa que nos vai fazer alterar aqui as práticas que nós vamos tendo e que achamos que funcionam e que correm bem. (...) É mesmo isso, só se realmente for apontado ali como uma fragilidade no Agrupamento e aí sim, aí teremos, obviamente, que fazer algumas mudanças, não é?! Não podemos esquecer isso.” (Professora 1).

Considerando que um dos indicadores do 3º ciclo de AEE representa as “iniciativas de inovação pedagógica” (Abrantes, 2018. p.25), a perspetiva da Professora 1 confirma o que Sordi e Lüdke (2009) apontam relativamente às mudanças nas práticas pedagógicas dos professores em função da publicação dos resultados das avaliações em larga escala e, nesse caso, também, da avaliação externa, ou seja, os professores transformam as práticas, geralmente, a fim de melhorar as notas e não tanto com a preocupação de melhorar a aprendizagem. É importante considerar o que Pacheco e Marques (2015b, pp.11-12) já chamavam à atenção:

“A análise da realidade curricular da escola portuguesa dos ensino básico e secundário, incluindo de igual modo a educação pré-escolar, revela que nem sempre as políticas educativas têm sido claras no sentido da promoção da autonomia curricular da escola, mesmo que os normativos sejam exuberantes na ideia de que a escola é descentralizada, dispendo de autonomia para flexibilizar e contextualizar o currículo através de seu projeto educativo e dos seus planos de turma. Face a políticas transnacionais indutores de práticas de prestação de contas, a implementação do currículo em escolas sem autonomia efetiva tem seguido, nos últimos anos, uma abordagem centrada em testes, essencialmente definida pela abordagem centrada em resultados e pela abordagem centrada em *standards*, de que as metas curriculares são a pretensa inovação curricular para a valorização do conhecimento escolar.”

Atendendo à centralidade da escola nos processos de mudança, é fundamental considerar que “a escola deve ser encarada como unidade estratégica fundamental dos processos de inovação, o que implica um apoio ao seu desenvolvimento organizacional, no que esta ideia encerra de empreendimento partilhado por uma equipa de professores” (Flores & Flores, 1998, p.92). Dessa forma, o testemunho

da Professora 1 confirma o que Sordi e Lüdke (2009) afirmam, isto é, as mudanças nas práticas, em função da avaliação externa, por exemplo, quando acontecem, podem provocar um clima conflituoso entre os professores.

O Professor 3, que já experienciou o 3º ciclo de AEE, confessa que, mesmo assim, as práticas escolares não foram mudadas em consequência da avaliação externa e a Professora 4 compartilha a mesma opinião “Não! Pelo menos, no que diz respeito a mim, não e, também, não tenho grande conhecimento de que haja outras colegas que tenham mudado muita coisa por causa disso”.

“Também não, com franqueza, não. Eu acho que não, aliás, o relatório, de uma forma geral, até é bastante elogioso, tirando a parte dos resultados. Eles só bateram nos resultados, na questão dos números, dos resultados finais, de resto, no modo de funcionamento dos grupos disciplinares, dos departamentos curriculares, a questão da gestão e da liderança, de uma forma geral, foi bastante elogioso para o agrupamento. Onde, de facto, não obtivemos o *muito bom* foi na questão dos resultados, eles tinham um parâmetro ‘resultados’, e aí não chegamos ao *muito bom*, foi *bom*. Portanto, não me parece que da avaliação externa resultem alterações de comportamento e de procedimentos, e de práticas.” (Professor 3).

Tendo em consideração o facto de que “fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto são aspetos que pressupõem a consideração do professor como agente curricular” (Flores & Flores, 1998, p.79). Em relação ao impacto que a AEE pode gerar nas práticas de inovação curricular, tendo em vista que “(...) o campo de intervenção da inovação curricular implica as componentes do currículo desde os propósitos e objetivos, às estratégias, conteúdos, materiais, tempo e avaliação com incidência direta na aprendizagem dos alunos e na condução do processo de instrução” (*Ibid.*, p.84), todos os entrevistados – do Diretor aos professores, dos professores que já vivenciaram o 3º ciclo de AEE aos que ainda não experienciaram esse processo, dos professores envolvidos na equipa de autoavaliação à professora que não constitui a equipa – compartilham opiniões muito semelhantes que se fundamentam, basicamente, no facto de que a AEE não altera essas práticas, ainda que as “iniciativas de inovação curricular” (Abrantes, 2018, p.25) sejam um dos indicadores fundamentais do domínio Prestação do Serviço Educativo.

“Pois, práticas de inovação curricular! Nós, ainda de manhã, pensamos um bocadinho, com o ajuste do currículo, por exemplo, alterar algum conteúdo de um ano para o outro, ou dar mais tempo a um, articulação curricular. Acho que nós não vamos alterar isso porque vamos ter uma avaliação externa. Não é a vinda da avaliação externa que vai nos condicionar, nós já programamos isso no início do ano letivo. Nós temos alguma, como falamos, que é a alteração de conteúdos previstos para um determinado ano que damos noutra, mais tempo para uns conteúdos do que para outros, articulação curricular entre áreas disciplinares diferentes para não perder tempo em várias disciplinas a abordar os mesmos conteúdos, vamos fazendo essa gestão e não fazemos porque vamos ter uma avaliação externa, fazemos porque está programado no início do ano letivo e que seria mais vantajoso seguir por essa linha. (...) Sim, não condiciona. Claro que, no fim, como dissemos, pode ter algum impacto no sentido de alguma fragilidade, obviamente, que vai ser ajustada, mas não me parece mais do que isso.” (Professora 1)

“Não! Eu gostava de ser politicamente correto e dizer que sim, mas não. Não vejo alteração nenhuma, até porque, esse discurso pode ser um pouco corporativista, essas práticas de inovação, essas tentativas de alteração são feitas de forma muito natural, fazem parte das nossas funções, fazem parte da nossa maneira de trabalhar, mal estaria se nós precisássemos de uma equipa exterior para nos dizer que teríamos que inovar, até porque eles não sabem, quando muito podem escrever no relatório qualquer coisa de ‘são arcaicas, conservadoras e não sei o que’, mas eles

próprios não sabem, até porque não há modelos perfeitos, não há soluções perfeitas. Cada escola é uma escola diferente, os alunos são diferentes, contextos diferentes. Pronto, tenho que ser muito sincero e dizer que da avaliação externa não vem um resultado prático. Os próprios grupos, os próprios professores têm essa preocupação de mudar as coisas, experimentar coisas, isso sente-se no dia a dia, sente-se na vivência da escola, não é a avaliação externa que vai alterar isso, sinceramente, ou que vai dinamizar ou provocar isso, não, de maneira nenhuma.” (Professor 3).

“Acredito que, em algumas áreas, possa ter trazido alguma coisa. Penso que no 3º ciclo, 2º ciclo e 1º ciclo possa ter havido alguma alteração, a nível de secundário eu não vejo muitas alterações, de facto, por isso mesmo, porque estamos sujeitos sempre ao mesmo e isso condiciona tudo, os números, basicamente é isso que nós vamos tendo hoje em dia. Eu acho que poderia ser diferente, deveria ser diferente, de facto, é um sistema que já está implementado há muitos anos (...).” (Professora 4).

“Neste momento, não, não houve. O que tínhamos continuamos a ter, como eu digo, os resultados da Avaliação nessa área foram [bons], houve um reconhecimento das práticas, mesmo, inclusive, das aulas observadas houve uma única crítica que foi uma aula que eles assistiram e disseram que foi uma excelente aula, por uma excelente professora, muito bem feita, mas, houve quatro ou cinco alunos pra quem essa aula valeu zero. Porque aquela forma de estruturar a aula, para eles, não funcionou, eram alunos que não estavam motivados e estiveram completamente sossegadinhos e desligados da aula. Portanto, nesse aspeto foi uma má aula, foi boa para os outros, como eles disseram, tecnicamente muito boa, e eu sei que essa colega é muito boa, mas, com esse problema de que houve um grupo de três, quatro alunos, não sei quantos eram, para quem aquela aula não existiu, não funcionou, pronto. (...) Obviamente que há o esforço da reflexão sobre as mesmas que, no fundo, é uma validação, se os resultados são bons dizem-nos ‘ok, vocês estão a trabalhar bem’ e reforça o caminho que estamos a seguir, se os resultados não forem [bons] e disserem ‘está errado’ ainda por cima porque vem justificadamente ‘isso, isso e isso’, obviamente nós teríamos que pensar e, provavelmente, alterar as práticas, isso é óbvio. Quando há uma coisa que está menos conforme nós olhamos com mais atenção para ela.” (Diretor).

Deste modo, percebe-se que, embora a AEE seja um processo aceite pelos professores entrevistados, sendo vivenciado de modos diferentes, em função do nível de envolvimento dos docentes na avaliação externa, os sujeitos entrevistados concordam que a AEE não é um mecanismo suficientemente forte para provocar mudanças curriculares, bem como nas práticas de inovação curricular, mesmo que a “definição de medidas de suporte à aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo” (Abrantes, 2018, p.25) seja um dos indicadores de avaliação do 3º ciclo de AEE.

Por esse motivo, “a mera aplicação de diretrizes tomadas pela Administração Central, inseridas numa lógica administrativa e burocrática, não é suficiente para ilustrar aquilo que o professor faz na escola e na sala de aula” (Flores & Flores, 1998, p.86). Nesse sentido, a conclusão de Sousa et al (2016, p.261), acerca de uma investigação realizada no âmbito do 2º ciclo de AEE, continua a ter validade durante o início do 3º ciclo:

“(…) Todavia, existem aspetos que parecem ser pouco influenciados pela AEE, de entre os quais se destacam as mudanças curriculares e a prática letiva em sala de aula, com ênfase para as práticas de ensino e aprendizagem e a inovação. Estes aspetos, que constituem o cerne do trabalho nas escolas, parecem ainda escapar à influência da AEE, mesmo numa escola em que os professores sentem o processo de forma globalmente positiva”.

A Professora 1 elucida os motivos pelos quais a AEE não condiciona a mudança nas práticas de inovação curricular na escola, afirmando a proposição de Flores e Flores (1998, pp.88-89) de que o “professor como agente de desenvolvimento e inovação curricular resulta da consideração de que ele é

um sujeito que possui conhecimentos, crenças, representações, ideias e teorias que influenciarão o modo como percebe e encara a inovação curricular”:

“Sim, porque já fazem, um bocadinho, parte da identidade de uma escola e é por isso que o nosso tema [da autoavaliação] este ano é, um bocadinho, esse, o agrupamento como sendo uma escola inovadora, nós temos projetos que são nossos, são da nossa escola, que nos caracterizam, que nos identificam, os nossos espaços de trabalho são diferentes de outras escolas e nós trabalhamos em função do que temos e do que é nosso e não é dos outros.” (Professora 1).

Em sequência, a Professora 4 ilustra os motivos pelos quais a avaliação externa não se configura como processo suficiente para fazer com que os professores alterem suas práticas, mesmo que os resultados da AEE sejam analisados, discutidos e que sejam traçados planos de melhoria, segundo ela, na prática, as mudanças, nem sempre, acontecem em razão dos resultados da avaliação externa. Contudo, “(...) é fundamental criar mecanismos de apoio e incentivo a lógicas locais de mudança, já que inovar significa encontrar soluções curriculares localmente situadas, significa fazer um diagnóstico adequado, tomar decisões pertinentes e encontrar as soluções mais eficazes” (*Ibid.*, p.95). Por isso,

“A avaliação como recurso da transformação da realidade escolar não pode permanecer adormecida em relatórios burocráticos, enviados pelo sistema em formatos que nem sempre comunicam significados aos maiores interessados na mudança da educação. Menos ainda devem legitimar ranqueamento das escolas que desconsideram as condições de produção do trabalho pedagógico. As medidas contidas nos relatórios só se transformam em subsídios da avaliação para tomadas de decisão quando são apropriados pelo coletivo da escola, seus destinatários preferenciais, gerando interpretação.” (Sordi & Lüdke, 2009, pp.163-164).

O posicionamento da professora entrevistada confirma o que dizem Sousa et al, (2016, p.261) sobre o modelo do 2º ciclo de AEE, mas que pode ser reforçado no contexto dessa investigação, de que o modelo de 3º ciclo de AEE não é “(...) reconhecido como uma mais-valia para a mudança e melhoria das práticas curriculares que se desenvolvem na escola”:

“A ideia, normalmente, é sempre essa, mas, depois, na prática, ninguém muda nada. Basicamente, depois, na prática ninguém muda muito porque, lá está, estamos sempre condicionados. Acredito que haja algumas áreas em que isso se possa propiciar mais, disciplinas que não sejam sujeitas a exames, é a velha história de sempre, exames e avaliação externa, uma coisa está sempre ligada com a outra e, portanto, mesmo com essas, ditas, reduções, que não foram reduções nenhuma, ou muito poucas, dos conteúdos dos programas nacionais, pouca coisa mudou porque nós temos X tempo para lecionar aqueles conteúdos todos e os alunos têm que ficar a saber para depois fazerem o exame. Portanto, na prática a gente vê os resultados, analisa aquilo tudo, reunimos para isso, reunião de departamento, em grupo, etc. Mas, depois, é mais uma informação, muito sinceramente, para mim, e acho que para a grande maioria dos colegas, é mais uma informação, muito sinceramente. Não sei se isso é bonito de se dizer, mas, pronto. De facto, às vezes, é um bocadinho isso, é tanta coisa que a gente não dá conta.” (Professora 4).

Sordi e Lüdke (2009, p.161) afirmam que “mudar a escola implica que os concernidos do processo possam, (...), tomar decisões que lhes afetam a rotina e para tal é prudente que se sintam respeitados e ativos no processo, para que este desfrute de legitimidade política, sem a qual o processo de qualificação da escola tende a perder-se em discursos e meras intenções”. Assim, a mudança das práticas dos professores em função da AEE só será, efetivamente, concretizada quando os próprios professores refletirem e se apropriarem de mudanças que façam sentido no quotidiano escolar, isto é, a

mudança pela obrigação da mudança – de acordo com os resultados de uma avaliação externa – de facto, não provoca alterações nas práticas docentes. Entretanto, “a inovação torna-se, (...), num processo gerador de novos processos de mudança” (Flores & Flores, 1998, p.89). Além disso,

“A ação reflexiva dos atores locais exige alguma instrumentalização prática, mas não pode dissociar-se dos aspetos ético-políticos que perpassam os processos avaliatórios. Como sujeitos do processo, precisam aprender a argumentar sobre a escola que querem, para qualificarem o diálogo que, responsabilmente, precisam sustentar, tanto para demandarem ao poder central como para demandarem a si e a seus pares, as condições de trabalho e compromissos que favorecem o alcance de resultados socialmente pertinentes.” (Sordi & Lüdke, 2009, p.164).

Nesse sentido, “quanto mais negociado o pacto entre os atores, maior possibilidade de acumulação de forças para a realização da tarefa e para a transformação das práticas na organização, no nosso caso, escolar” (*Ibid.*, p.168). Tendo em consideração, de acordo com Flores e Flores (1998, p.89), duas principais estratégias de desenvolvimento e inovação curricular: i) estratégia colaborativa: “o professor adquire margem e capacidade para desenvolver projetos curriculares numa ótica de participação e colaboração”; ii) inovação centrada na escola: “requer um maior grau de autonomia para o professor bem como o reconhecimento da sua capacidade investigativa” é necessário que se desenvolva o trabalho colaborativo, a fim de aprimorar as práticas de inovação curricular, ao mesmo tempo, a autonomia deve ser a chave principal para que essas ideias, efetivamente, tornem-se práticas. Dessa forma,

“A autonomia, pelo que implica de participação, responsabilização e decisão, requer, junto dos professores, uma formação sólida e ampla que proporcione uma efetiva intervenção curricular por parte daqueles agentes de ensino, ou seja, uma formação que contemple não só princípios teóricos de planeamento e design curriculares, mas também indicações relativas ao modo de seleção e produção de materiais curriculares” (*Ibid.*, p.95).

Portanto, é preciso considerar que as práticas de inovação curricular são extremamente importantes para o processo de melhoria da qualidade da escola, sendo, talvez, uma das soluções principais para o movimento que busca a excelência das escolas. No entanto, percebe-se que os professores não assumem a AEE como um motivo pelo qual essas práticas são modificadas, isto é, de acordo com os entrevistados, as práticas de inovação curricular não foram, ou serão, alteradas em consequência da proximidade com a avaliação externa, pelo contrário, reconhecem que essas práticas já fazem parte do quotidiano escolar e, por isso, não serão repensadas por conta da AEE. Contudo:

“E como se observa na realidade escolar portuguesa, a colaboração profissional e a articulação pedagógica são um dos principais indicadores constitutivos da profissionalidade docente, facilmente identificáveis pela leitura dos relatórios de avaliação externa, cuja visibilidade em nível das práticas escolares tem sido muito dificultada pela existência de uma *burocracia curricular*, ou seja, de tarefas administrativas atribuídas a professores no seu papel de desenvolvimento do currículo.” (Pacheco & Marques, 2015a, p.50).

O posicionamento dos entrevistados é positivo no sentido em que não pretendem fazer, ou não fizeram, mudanças nas práticas de inovação curricular para atender às demandas da AEE. No entanto, pode ser preocupante, porque revelam que, mesmo que a AEE indique aspetos negativos ou que poderão

ser melhorados nessas práticas, não se traduziria, necessariamente, em mudanças concretas, isto é, por mais que a avaliação externa indique pontos que possam ser repensados e mudados, a fim de promover a melhoria da qualidade escolar, os entrevistados, de uma forma ou de outra, assumem que isso pode não ser realizável, na medida em que os sujeitos entrevistados deste estudo assumem que essas mudanças acontecem gradativamente, e conforme as necessidades dos alunos, e não porque são impostas por políticas ou relatórios de avaliação. Por fim, pode-se concluir que a AEE não produz efeitos nas práticas de inovação curricular, de acordo com os entrevistados.

Considerações finais

A reflexão que resulta desta investigação é pautada por um percurso de revisão e pesquisa bibliográfica, análise de documentos e imersão na exploração sistemática dos testemunhos dos sujeitos desta pesquisa. Por isso, os resultados finais são consolidados através de uma convergência de um quadro teórico-conceptual que sustenta as discussões ao longo deste trabalho. Dessa forma, o quadro teórico-conceptual foi significativo para possibilitar a compreensão das discussões motivadas em torno da globalização e das suas implicações no nível das políticas de *accountability*. Assim, foram analisados os documentos que implementaram os ciclos de AEE em Portugal, a fim de compreender as medidas relativas às políticas de avaliação institucional. Por fim, os sujeitos, professores e diretor, foram ouvidos, já que são os atores principais desse processo, dado que as suas ações são capazes de materializar, ou não, as tendências de avaliação que foram estudadas.

Partindo-se do pressuposto de que a globalização provoca efeitos em todos os setores da sociedade, é necessário debater o modo como este processo, de natureza política, económica e social, afeta as políticas transnacionais e nacionais, bem como as políticas educativas, ao longo das últimas décadas, através das ideias do neoliberalismo. A lógica do neoliberalismo defende que o Estado deve interferir cada vez menos na sociedade, dando lugar a um Estado-avaliador, que assume as lógicas do mercado e estabelece modelos de gestão privada no setor público. Consequentemente, as políticas educativas estão, cada vez mais, marcadas pela *accountability*, sustentadas pela valorização de *rankings* e *standards*, consolidando os conceitos de eficiência, eficácia e qualidade, num contexto escolar, marcado pelas relações humanas.

Embora as políticas educativas aconteçam em diversos lugares, sendo multidimensionais e ocorrendo em multiníveis (Rizvi & Lingard, 2013), isto é, são pautadas por um determinado contexto, a origem dos discursos que constituem os textos políticos está mais nos organismos internacionais e supranacionais do que no próprio contexto nacional, regional e local. Por esse motivo, o PISA representa um dos maiores indicadores da força e relevância das políticas transnacionais, sendo um teste que promove a competitividade entre os países, valorizando mais os resultados numéricos obtidos pelos estudantes do que o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve no interior da escola.

Assente na competitividade exacerbada, as políticas de *accountability* são legitimadas pelos Estados e governantes. São baseadas em políticas de avaliação em larga escala pautadas pelos princípios do mercado. Considerando que é um conceito polissémico e denso (Afonso, 2011), a *accountability* engloba múltiplos sentidos que se alicerçam, principalmente, na responsabilização e prestação de

contas, no contexto de uma cultura de avaliação que valoriza, principalmente, os resultados, sendo que, muitas vezes, é assumida através de uma faceta de controlo que serve para fiscalizar sistemas educativos e, inclusive, o próprio quotidiano escolar.

Neste sentido, o campo da educação passa a ser dominado pelas políticas de *accountability* que podem ser lidas, no contexto escolar, a partir de duas perspetivas: a responsabilização do professor e a centralidade dos resultados. Dessa forma, a *accountability* escolar “materializa-se” através das ideias de que o professor é o responsável direto pelos resultados escolares dos alunos e de que esses resultados são centrais para o desenvolvimento de um sistema educativo eficaz. Por isso, a *accountability* escolar estabelece e legitima a competitividade entre as escolas, e seus atores, que está baseada numa cultura numérica, valorizando os *rankings*, bem como os resultados de exames e testes, nacionais e internacionais, e avaliações externas que propiciam a adoção de um currículo único que deixa de considerar a pluralidade social em prol da imposição de *standards* de desempenho.

No contexto de políticas de *accountability*, ditadas pela globalização, bem como pelo neoliberalismo, que sustenta os ideais do mercado no campo da educação, foram analisados os dois ciclos de AEE em Portugal, bem como o modelo que propõe o 3º ciclo, tendo, também, em consideração o cenário atual da avaliação institucional no Brasil. A AEE é fruto de um passado de políticas públicas, implementadas em Portugal, que estavam direcionadas para a melhoria da qualidade escolar.

O 1º ciclo de AEE em Portugal decorreu de 2006 a 2011, tendo sido avaliados mais de 1000 escolas ou agrupamentos. Os domínios deste ciclo de avaliação eram: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança, Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola. A escala de avaliação iniciava-se com Muito Bom e terminava em Insuficiente. As equipas de investigação possuíam apenas três avaliadores, sendo dois elementos ligados à Inspeção e o terceiro podia ser um professor universitário ou investigador do ensino superior. A visita às escolas durava, em média, de dois a três dias e a metodologia de avaliação consistia, basicamente, em análise documental e entrevistas, em painéis, aos atores da comunidade educativa.

Este ciclo de AEE foi muito marcado pela valorização excessiva dos resultados académicos, visível, aliás, na consideração dos Resultados como primeiro domínio, que influenciava, de forma direta, as classificações dos outros domínios. Deste modo, a lógica da quantificação e o peso dos resultados foram os pilares essenciais desse ciclo de avaliação, confirmando as ideias, que foram abordadas neste trabalho, de que os *rankings* e *standards* de desempenho determinam as relações de ensino-aprendizagem no interior da escola. No entanto, a discussão acerca da autoavaliação das escolas também é promovida e evidenciada no 1º ciclo de AEE, configurando-se, porém, num debate ainda muito

incipiente em relação à importância da autoavaliação no processo de avaliação externa, mesmo que as escolas tivessem reconhecido a AEE como um contributo para o desenvolvimento da autoavaliação.

Relativamente ao 2º ciclo de AEE, este ciclo correspondeu à consolidação da avaliação externa em Portugal. De 2011 a 2017 foram avaliadas 812 escolas ou agrupamentos. No que diz respeito aos domínios de avaliação, houve uma diminuição em relação ao ciclo anterior, constituindo-se como domínios do 2º ciclo de AEE: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão. A escala de classificação incluiu mais um nível, Excelente. A equipa de avaliação era constituída por três elementos, com as mesmas características do ciclo anterior. A metodologia incluiu a visita à escola, que durava de três a cinco dias, e propiciava a observação direta do espaço escolar, bem como a análise documental e de informação estatística relacionada ao perfil da escola, além das entrevistas em painel e aplicação de questionários de satisfação aos elementos da comunidade educativa.

Assim, o 2º ciclo de AEE foi construído na continuidade do ciclo anterior. Algumas mudanças foram estabelecidas, nomeadamente na metodologia, com uma abrangência maior de técnicas de recolha de dados, particularmente, na aplicação de questionários aos pais, alunos, docentes e não docentes, bem como em relação à escala de classificação, com a incorporação de um novo nível de classificação. Além disso, o alargamento do tempo que a equipa de avaliação permaneceu na escola foi um dos fatores mais reconhecidos deste ciclo. No entanto, a diminuição dos domínios acabou por suprimir o esperado protagonismo da autoavaliação, legitimando a importância quase absoluta dos Resultados, em função dos outros domínios e campos de análise da avaliação externa.

Com efeito, o pressuposto de melhoria das escolas, através da avaliação externa, é ancorado e legitimado pelas políticas de *accountability*, que são sustentadas pela responsabilização e prestação de contas. Por isso, os dois ciclos iniciais de AEE em Portugal, embora tenham erguido o lema de melhoria da qualidade das escolas, acabaram por validar as tendências de *accountability* escolar, reconhecendo a importância central dos resultados, numéricos face à relevância e centralidade dos processos de ensino-aprendizagem.

O 3º ciclo de AEE foi divulgado, em 2018, através de um relatório de um grupo de trabalho, tendo sido iniciado em 2019, primeiro, com uma avaliação-piloto e depois com a sua generalização, salientando-se a autoavaliação como princípio de promover a melhoria das escolas. Os domínios de avaliação deste ciclo são: Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo, Resultados. Relativamente à metodologia, a inclusão da observação de aulas passa a ser um diferencial na metodologia de recolha de dados. A escala de classificação permanece igual à anterior. Além disso, a

equipa de avaliação tem, agora, mais um elemento, dois ligados à Inspeção, um docente universitário e/ou investigador e, por último, um especialista da comunidade educativa.

O 3º ciclo de AEE adota algumas mudanças significativas em relação aos ciclos anteriores, algumas delas já citadas anteriormente. No entanto, a incorporação de um quadro teórico-conceptual no documento que propõe o 3º ciclo é uma situação nova, isto é, a avaliação externa não acontece simplesmente como um procedimento burocrático e imposto através de medidas políticas, pelo contrário, é fundamentada em teorias e estudos empíricos. A abrangência dos estabelecimentos de ensino engloba os de natureza pública e privada, desde que estes tenham contrato de associação com o Estado. Realce ainda para observação da prática educativa e letiva, a fim de consolidar os dados recolhidos pela equipa de avaliação através de outros instrumentos.

São muitas as características que individualizam e marcam a diferença deste ciclo de AEE em relação aos anteriores. Todavia, uma das mudanças mais notáveis, e que se repercutem na discussão sobre o 3º ciclo, consiste no reconhecimento da autoavaliação como princípio estratégico para a melhoria da escola, sustentada pela avaliação externa. Por isso, o facto de a Autoavaliação ser um domínio próprio é um dos pontos mais pertinentes deste ciclo, favorecendo o diálogo e a complementaridade entre a avaliação externa e avaliação interna.

Entretanto, ainda não se pode perder de vista o facto de que a AEE continua definida por políticas transnacionais, bastante marcadas pela noção de *accountability*. Porém, a valorização da Autoavaliação face aos Resultados é um marco que estabelece as perspetivas de valorização de uma avaliação mais centrada na capacidade de a escola se autoquestionar e de promover medidas de inovação do que na medição dos resultados e na implementação de *standards*.

Assim, a importância das práticas de inovação curricular torna-se fundamental para a melhoria da escola, tal como é defendido no 3º ciclo da AEE. Considerando que essas práticas pressupõem o papel do professor e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, é defendida a centralidade do aluno neste processo, além do destaque para o currículo, dado que é o espaço em que o professor pode desenvolver sua autonomia.

No entanto, em tempos de globalização e *accountability*, com a determinação de *standards* de desempenho e enaltecimento dos *rankings*, em que o professor é responsabilizado diretamente pelos resultados dos alunos, a AEE deve constituir-se como um mecanismo de defesa das práticas de inovação curricular, desenvolvidas pelos professores, que promovem a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, e não como um instrumento de reprodução da imposição e valorização dos resultados quantitativos em detrimento das práticas de sala de aula.

Dessa forma, ouvir os sujeitos que vivenciam quotidianamente o surgimento de novas medidas políticas, bem como os processos de avaliação externa, foi necessário para analisar como esse cenário, por vezes abstrato, se torna real na vida da escola e no trabalho dos professores. Por isso, neste estudo optou-se por dar voz aos professores para que os discursos sobre a globalização, as políticas de *accountability* e a avaliação externa fossem compreendidos a partir das percepções dos sujeitos, incluindo vários professores e um diretor de escola, a fim de perceber quais são as suas interpretações em relação ao papel que os professores desempenham neste cenário.

Tentou-se perceber como os professores estão envolvidos, ou alheados, no processo de AEE e se a AEE provoca efeitos nas práticas de inovação curricular, a partir do inquérito por entrevista. Os sujeitos foram inquiridos acerca de algumas temáticas que alicerçam a discussão em torno da AEE e, conseqüentemente, das práticas de inovação curricular neste contexto. Tendo sido entrevistados professores de uma escola que ainda não foi avaliada no 3º ciclo de AEE e professores e diretor de uma escola que participou como escola piloto na implementação do 3º ciclo de AEE.

Por isso, relativamente à *accountability* escolar, os entrevistados confirmam que a valorização dos resultados, quase sempre, se sobrepõe ao processo de ensino-aprendizagem e que os professores são responsabilizados por esses resultados. Dessa forma, reconhecem que a prestação de contas e os resultados escolares influenciam a prática docente, considerando a mudança na abordagem do currículo em prol de um aproveitamento de excelência nos exames e testes nacionais. Assim, quando os resultados se tornam centrais na realidade escolar, é estabelecida uma cultura curricular centrada em indicadores positivos. Deste modo, os *rankings* acabam por ser valorizados pelas escolas, mesmo que os professores reconheçam que, quase nunca, são capazes de expressar a realidade daquele contexto. Além disso, como já foi referido no quadro teórico, os entrevistados afirmam que a valorização dos *rankings* e resultados favorece a competitividade, em certos casos, a rivalidade entre as escolas.

Neste sentido, e a fim de responder a uma das questões que fundamentam a investigação realizada no âmbito desta dissertação, foi necessário compreender de que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de AEE. A partir do relato dos entrevistados, foi possível perceber que os professores mais envolvidos na AEE são os que pertencem à equipa de autoavaliação, afirmando as ideias evocadas no quadro teórico e pela análise documental, de que a autoavaliação dialoga diretamente com a avaliação externa, pelo que a autoavaliação deve ser um processo natural e confortável para os professores, a fim de promover o vínculo entre a AEE e, efetivamente, a melhoria da escola.

No entanto, o envolvimento que se verificou nos sujeitos dá-se de forma momentânea, isto é, os professores demonstram envolvimento com a AEE apenas nos momentos que antecedem a avaliação e,

por isso, os períodos de envolvimento e alheamento são alternados em função da proximidade com a AEE. Relativamente ao alheamento à AEE, a professora entrevistada, que não participa da equipa de autoavaliação, mostrou-se mais distante do processo, confirmando que se a autoavaliação for capaz de interetar todos os professores, por exemplo, consequentemente a avaliação externa será perspectivada como um mecanismo de melhoria escolar.

Entendendo que os professores se envolvem mais com a AEE no período anterior à própria avaliação, é importante perceber se a AEE causa efeitos nas práticas de inovação curricular. Desse modo, e de forma unânime – dos professores que ainda não vivenciaram o 3º ciclo de AEE aos professores e diretor que já passaram por essa experiência –, os entrevistados afirmaram que a AEE não influencia as práticas docentes, não provoca mudanças a nível do currículo e da sala de aula, bem como nas práticas de inovação curricular, pelo menos nos momentos que antecedem a avaliação. De outro modo, o facto de se aproximar uma AEE não faz com que os professores alterem as práticas de inovação curricular, a não ser que, a partir dos resultados da AEE, seja mencionado que essas práticas devem ser melhoradas ou alteradas, conforme os entrevistados.

Embora os entrevistados aceitem o processo de AEE, encarando-o de diferentes modos e estando envolvidos ou alheados, também de formas diferentes, reconhecem que a avaliação externa ainda não é suficientemente relevante a ponto de provocar mudanças na gestão do currículo e, consequentemente, nas práticas de inovação curricular. Consequentemente, é necessário questionar até que ponto a AEE é capaz de cumprir o seu maior objetivo, isto é, a melhoria da escola, considerando o facto de que os professores não a encaram como um processo capaz de fazê-los repensar as suas práticas.

O 3º ciclo de AEE traz algumas mudanças significativas para esse processo, pelo menos no que indica o documento que propõe o modelo. A valorização da autoavaliação aparece concretizada através de um domínio próprio, além do facto de que os resultados já não figuram como o domínio principal da avaliação. Nesse sentido, os sujeitos desta investigação indicam uma perspectiva positiva em relação ao novo ciclo, satisfeitos com a diminuição da valorização do domínio Resultados e esperançosos de uma avaliação externa que valoriza mais os processos e as práticas do que os resultados.

Confirmando-se a ideia de que a escola precisa de ser repensada a partir dos efeitos da globalização, já que se constitui como expressão de políticas e culturas de convergência e padronização da realidade social, em que os professores se voltam mais para a burocracia escolar do que para as aprendizagens dos alunos, e os alunos tornam-se consumidores de aprendizagens apressadas que objetivam a otimização dos resultados, os resultados deste estudo sugerem que o envolvimento dos professores nas práticas de AEE não pode depender da sua pertença ou não a uma equipa de

autoavaliação e que as práticas de avaliação interna, incluindo a autoavaliação, tem de interetar todos os professores e atores da comunidade, para que a AEE seja uma prática reconhecida como válida nas escolas e principalmente como princípio estratégico para a sua melhoria.

Por fim, este estudo tem algumas limitações, nomeadamente as que estão relacionadas com o tempo. Por se tratar de uma dissertação de mestrado, com um curto período de tempo determinado para a realização da investigação, admite-se que o quadro teórico deveria ter sido ainda mais trabalhado e aprofundado, bem como as comparações dos processos de avaliação institucional no Brasil e em Portugal. Além disso, a amostra de sujeitos ainda não é significativa e, por isso, não tem a intenção de retratar uma realidade abrangente, tratando-se de um estudo exploratório com o intuito de apenas levantar algumas perspectivas dos atores locais que também se configuram como atores globais. Por fim, um fator que influenciou fortemente a realização da pesquisa tem a ver com o facto de que o 3º ciclo de AEE ainda é muito recente, por isso, parte dos envolvidos nesse processo, nomeadamente, os professores, ainda não se apropriaram das particularidades desse ciclo de AEE.

Reconhece-se que, em investigações futuras, o aprofundamento do quadro teórico, bem como a realização de estudos empíricos, a partir de uma amostra mais ampla de sujeitos e através da triangulação das técnicas de recolha de dados, permitirá um outro questionamento da AEE.

Portanto, é expressa a ideia de que ainda há muito a pesquisar nesta temática, principalmente no que diz respeito às realidades brasileira e portuguesa. Por isso, é necessário aprofundar a investigação acerca dos referenciais de avaliação institucional do ensino não superior, que são assumidas no Brasil e em Portugal, e indagar que semelhanças e divergências existem nos dois contextos. Além disso, é importante perceber se os professores e os diretores assumem esses referenciais como mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular, pelo que um estudo comparativo, a partir dessas duas realidades, pode contribuir para a análise crítica das políticas de *accountability*, em tempos de globalização.

Referências

- Abrantes, P. (Coord.). (2018). *Avaliação externa das escolas – proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, A.J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484.
- Afonso, A.J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In M.P. Alves & J.M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto: Porto Editora.
- Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2011). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Alves, M.P. 2004. *Avaliação e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aucoin, P., & Heintzman. (2000). The dialectics of *accountability* for performance in public management reform. *International Review of Administrative Sciences*, 66, 45-55.
- Ball, S.J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301. doi: 10.1080/02680939.2015.1013271
- Ball, S.J. (2014). *Educação global S. A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartlett, J. (2018). *The people Vs Tech. How the internet is killing democracy (and how we save it)*. London: Ebury Press.
- Bascia, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R., & Zurzolo, C. (2014). Teachers, curriculum innovation, and policy formation. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228-248. doi: 10.1111/curi.12044

- Bayly, C. A. (2004). *The birth of the modern world 1780:1914. Global connections and comparisons*. London: Wiley-Blackwell.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonamino, A., & Sousa, S.Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Brasil. (2019a). Inep-MEC. *Saeb: Sistema de avaliação da educação básica*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>
- Brasil. (2019b). Inep-MEC. *Saeb 2019 terá testes de ciências e alfabetização será avaliada no 2º ano do Ensino Fundamental*. Consultado em 05 25 2019, em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2019-tera-testes-de-ciencias-e-alfabetizacao-sera-avaliada-no-2-ano-do-ensino-fundamental/21206
- Castro, H.F.G. (2012). *Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem* (Tese de Doutorado). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Coelho, C.L.M. (2015). *Avaliação, expertise e processos de decisão política: O programa 'Avaliação Externa de Escolas' em Portugal (2006-2011)* (Tese de Doutorado). Universidade do Porto, Porto.
- Correia, A.P. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação das escolas* (Tese de Doutorado). Universidade de Évora, Évora.
- Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. In J. Corvalán & R.W. McMeekein (orgs.), *Accountability Educacional: Posibilidades y desafíos para America Latina a partir de la experiencia internacional*. (pp. 11-18) Chile: Preal-Cide.
- Costa, E., & Afonso, N. (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do programme international student assesment (PISA). *Educação & Sociedade*, 30(109), 1037-1055.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Esteban, M.T., & Fetzner, A.R. (2015). A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em revista, Edição especial*(1), 75-92. doi: 10.1590/0104-4060.41452

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.Á. Lima, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Felício, H., & Silva, C. (2017). Avaliação externa: implicações ao nível do currículo. In M.A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate* (pp.123-142). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fernandes, P., Leite, C., & Mouraz, A. (2016). Efeitos da avaliação externa das escolas: Uma análise centrada nas lideranças. In C. Barreira, M.G. Bidarra & M.P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 157-187). Porto: Porto Editora.
- Ferrão, M.E. (2012). Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *Educação & Sociedade*, 33(119), 455-469.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, M.A. & Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. In J.A. Pacheco, J.M. Paraskeva e A.M. Silva (org.). *Reflexão e Inovação Curricular: Atas do colóquio sobre questões curriculares*. (pp. 79-99). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, D.H., Vaz-Rebelo, M.P., Bidarra, M.G., & Barreira, C.F. (2016). Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: estudo de caso. In C. Barreira, M.G. Bidarra & M.P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 211-230). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I.F. (2015). *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Guerreiro, H.L. (2015). A avaliação externa de escolas em Portugal. Da sustentabilidade no presente, aos desafios no futuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 131-147.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hardy, I. (2018) Practising the public? Collaborative teacher inquiry in an era of standardization and accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 231-251, doi:10.1080/00220272.2017.1402958
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 61-382. doi: 10.1080/02680939.2017.1372636

- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456, doi: 10.1080/00220270801989818
- Hult, A., & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*, 7(3), 305-325. doi: 10.3402/edui.v7.30200
- Ingersoll, R.M., & Collins, G.J. (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of curriculum studies*, 49(1), 75-95. doi: 10.1080/00220272.2016.1205142
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 – Relatório*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 – Relatório*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2013-2014_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2015). *Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 – Relatório*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2012-2013_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Relatório*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação. (2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf
- Johnson, S. (2016). National assessment and intelligent accountability. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Ed.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 853-870). London: Sage Publications.
- Lee, R.M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Leite, D. (2009) Avaliação institucional e o trabalho docente: perspectiva emancipatória. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 1(1), 105-120.
- Lemos, V.V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal* (Tese de Doutoramento). ISCTE/IUL, Lisboa.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas. A aplicação na prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, J.Á. (2006). Ética na investigação. In J.Á. Lima & J.A. Pacheco, (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.127-159). Porto: Porto Editora.

- Lingard, B., Sellar, S., & Baroutsis, A. (2015). Researching the habitus of global policy actors in education. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 5-42. doi: 10.1080/0305764X.2014.988686
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *Cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação e Sociedade*, 34(124), 881-901.
- Mendes, G., Caramelo, J., Arelaro, L., Terrasêca, M., Sordi, M., & Kruppa, S. (2015). Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa*, 41(número especial), 1283-1298.
- Ministério da Educação. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final do Grupo de Trabalho*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2_2011/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf
- Moreira, A. F., & Ramos R. K. (2015). Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. In J. C. Morgado, G. Lunardi, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. Desafios contemporâneos* (pp. 25-34). Santo Tirso: De Facto.
- Moreira, J.M., & Rodrigues, P. (2016). A perspetiva dos diretores de agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: um estudo por questionário. In C. Barreira, M.G. Bidarra, & M.P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 84-128). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C., Viana, I., & Pacheco, J. A. (Org.). (2019). *Currículo, inovação e flexibilização*. Santo Tirso: De facto Editores
- Müller, J., & Hernández, F. (2009). On the geography of accountability: Comparative analysis of teachers' experiences across seven European. *Journal of Educational Change*, 11, 307-322. doi: 10.1007/s10833-009-9126-x
- Nind, M., Curtin, A., & Hall, K. (2016). *Research methods for pedagogy*. London: Bloomsbury.
- OECD (2018). *The future of education and skills, Education, 2030*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal*. Main conclusions. Paris: OECD.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2016). Resultados globais do projeto. In C. Barreira, M.G. Bidarra, & M.P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 263-271). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J.A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), 363-371. doi: 10.1590/S1414-40772014000200005
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1995). Análise curricular da avaliação. In J.A. Pacheco & M. Zabalza (Org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Atas do I colóquio sobre questões curriculares*. (pp. 39-49). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pacheco, J.A., & Maia, I.B. (2018a). Formação (inicial e contínua) de professores em contexto de globalização. In E.A. Machado & J.C. Sousa (Orgs.), *Formação contínua de professores em Portugal – de ontem para amanhã* (pp. 33-46). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pacheco, J.A., & Maia, I.B. (2018b). Currículo e formação docente: questões em análise. *Jornal Hermes Digital*. Disponível em <https://jornalhermes.files.wordpress.com/2018/10/curriculo-e-formac3a7aodocente-questc3b5es-em-anc3a1lise.pdf>
- Pacheco, J.A., & Maia, I.B. (2019). Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In F.C. Silva & C.X. Filha (Orgs.), *Conhecimentos em disputa na base comum curricular* (pp. 43-53). Campo Grande: Editora Oeste.
- Pacheco, J.A., & Marques, M.F. (2015a). Formação, conhecimento e trabalho docente em tempos de regulação avaliativa externa. *Trabalho e Educação*, 24(2), 35-55.
- Pacheco, J.A., & Marques, M.F. (2015b). Currículo e autonomia na escola portuguesa: uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. *Revista HISTEDBR On-line*, 62, 4-17.
- Pacheco, J.A., Seabra, F., & Morgado, J.C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Sousa, J.R., & Maia, I. B. (2019). Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual no contexto metodológico de um estudo nacional. In J. A. Pacheco, Morgado, J. C., & Sousa, J. (Eds.), *Inspeção e Avaliação institucional: perspetivas teórico-conceptuais*. Porto: Porto Editora (em publicação).
- Paulos, L., Valadas, S.T., & Gonçalves, F. (2016). Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: a perspetiva das lideranças a partir de um estudo de caso. In C. Barreira, M.G. Bidarra & M.P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 189-210). Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (2015a). *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity. The selected works of William F. Pinar*. New York: Routledge.
- Pires, A., Wargas, B.M., & Pires, R.S. (2017, setembro). A evolução do sistema de avaliação do ensino superior brasileiro e a influência do pensamento neoliberal. Comunicação apresentada ao 3º Simpósio *Avaliação da Educação Superior*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Preyer, G., & Sussman, M. (2016). *Varieties of multiple modernities: new research design*, Leiden: Brill.
- Rangel, M., & Machado, J.C (2014). Avaliação institucional: o modelo brasileiro. *Indagatio Didactica*, 6(2), 6-20.
- Ribeiro, E.A. (2012). As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. *Avaliação*, 17(2), 299-316.
- Ritzer, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J., & Costa, N. (2014). Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 91-118). Porto: Porto Editora.
- Sá, V. (2018). Avaliação institucional de escolas de educação básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 26(100), 801-821.
- Salokangas, M., & Kauko, J. (2015). Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? Algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. *Educação e Pesquisa*, 41(número especial), 1353-1365. doi: 10.1590/S1517-9702201508144214
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: convergências e tendências de ação. In C. Barreira, M.G. Bidarra, & M.P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 38-53). Porto: Porto Editora.
- Santos, S. M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES.
- Schlickmann, R., Melo, P.A., & Alperstedt, G.D. (2008). Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. *Avaliação*, 13(1), 153-168.
- Schneider, M.P., & Nardi, E.L. (2015). Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? *Educação Temática Digital*, 17(1), 58-74.
- Seabra, F., Morgado, J.C., & Pacheco, J.A. (2012, fevereiro). Políticas de accountability em Portugal- subsídios para um referencial. Comunicação apresentada ao *XIX Colóquio AIP ELF/AFIRSE, Revisitar os Estudos Curriculares – onde estamos e para onde vamos?*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silvestre, M.A., Fialho, I., & Saragoça, J. (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 57-69). Porto: Porto Editora.
- Slobodian, Q. (2018). *Globalists: the end of empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Soares, J.F., Alves, M.T., & Mari, F.A. (2003). Avaliação de escolas de ensino básico. In L.C. Freitas (Org.), *Avaliação de escolas e universidades* (pp. 59-92). Campinas: Komedi.
- Sobrinho, J. D. (2008). Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. *Avaliação*, 13(3), 817-825.
- Sobrinho, J.D. (2009). Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In D. Leite (Org.), *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco* (pp. 33-55). Porto Alegre: Sulina.
- Sobrinho, J.D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, 15(1), 195-224.
- Sordi, M.R., & Lüdke, M. (2009). Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In D. Leite (Org.), *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco* (pp. 155-172). Porto Alegre: Sulina-
- Sousa, J., & Pacheco, J.A. (2018a). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Educação Especial*, 31(63), 543-557.
- Sousa, J., & Pacheco, J.A. (2018b). Percepções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Roteiro*, 43(1), 237-258. doi: 10.18593/r.v43i1.15852
- Sousa, J., Costa, N., Marques, M., & Pacheco, J. A. (2016). *Avaliação externa de escolas*. Um metaestudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 53-72.
- Sousa, J., Costa, N., Rodrigues, E., Lamela, C., Queirós, H., Seabra, F., & Morgado, J.C. (2016). Avaliação externa e seus efeitos: a perspectiva dos atores escolares. In C. Barreira, M.G. Bidarra, & M.P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 231-262). Porto: Porto Editora.
- Sousa, S. Z. (2014). Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, 19(2), 407-420.
- Steiner-Khamsi, G., & Dugonjić-Rodwin, L. (2018). Transnational accreditation for public schools: IB, PISA and other public-private partnerships. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 595-607. doi: 10.1080/00220272.2018.1502813
- Sugure, C. (2016). Curriculum development and school leadership: unattainable responsibility or realistic ambition. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Ed.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 997-1104). London: Sage Publications.
- Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.
- Tuckman, B.W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valadas, S., & Gonçalves, F. (2014). Aspectos metodológicos do inquérito por entrevista na avaliação externa de escolas. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 215-228). Porto: Porto Editora.
- Vieira, A.P.B. (2013). *Um mandato globalmente estruturado para a educação: processos, finalidade e conteúdos* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Wahlström, N. (2018). When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 654-668. doi: 10.1080/00220272.2018.1502811
- Wahlström, N., Alvunger, D., & Wermke, W. (2018) Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 587-594. Doi:10.1080/00220272.2018.1502814
- Warren, A.N., & Ward, N.A. (2018). ‘This is my new normal’: teachers’ accounts of evaluation policy at local school board meetings. *Journal of Education Policy*, 33(6), 840-860. doi: 10.1080/02680939.2017.1390164
- Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: ‘fixing’ curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 55-74. doi: 10.1080/00220272.2016.1205138

Apêndices

Apêndice 1 – Guião de entrevista

Apêndice 2 – Transcrição de entrevista (Professor 3)

Apêndice 1

Elaboração de uma matriz de um inquérito por entrevista (adaptado de Albano Estrela, 1994, *Teoria e prática de observação de classes*, pp. 342-345):

Designação dos blocos	Objetivos	Itens	Observações
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> -Informar o professor sobre os objetivos da entrevista -Responder às dúvidas do professor -Situar o professor na investigação 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo leciona? - Qual disciplina leciona? - Há quanto tempo trabalha nessa escola? 	<p>5 a 10 minutos</p> <p>Pedir ao professor para que responda de forma clara e breve a todas as questões.</p>
Accountability escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar que <i>accountability</i> escolar pressupõe a avaliação externa de escolas? - Conhecer como são valorizados os resultados escolares? - Conhecer a importância atribuída aos testes de aprendizagem? - Conhecer de que modo é valorizada a comparação dos resultados entre escolas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve a sua escola ao nível da prestação de contas? - De que modo os resultados escolares são valorizados na escola pelos professores? - Que importância têm na avaliação dos alunos os testes de aprendizagem? - Os resultados escolares da escola são comparados a nível local/regional? - Os resultados escolares da escola são comparados a nível nacional? - Como são lidos pelos professores os <i>rankings</i> elaborados anualmente pelos meios de comunicação social? 	<p>10 a 15 minutos</p> <p>O professor pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida</p>
Avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o conhecimento sobre o processo de avaliação externa das escolas; - Identificar o conhecimento sobre o 3º ciclo de avaliação externa das escolas; - Identificar o grau de envolvimento/alheamento no processo de avaliação externa 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se processa a avaliação externa das escolas? - Já fez (ou faz) parte equipa da equipa de autoavaliação de escolas? - Já participou nalgum painel de avaliação externa das escolas? - Que conhecimento tem do 3º ciclo de avaliação externa das escolas iniciado em 2019? - Qual a relação que tem com o processo de avaliação externa na sua escola? 	<p>10 a 15 minutos</p> <p>O professor pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida</p>
Impacto da AEE nas práticas de inovação curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar impacto da AEE na autoavaliação; - Identificar impacto da AEE na comunidade; - Identificar impacto da AEE em práticas escolares; - Identificar efeitos da AEE em práticas de inovação curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de impacto tem a avaliação externa na escola? Que tipo de impacto tem a avaliação externa no currículo e na sala de aula? - Que práticas escolares têm sido alteradas devido à avaliação externa? 	<p>10 a 15 minutos</p> <p>O professor pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida</p>

Apêndice 2

Entrevistadora – São 11h50 e nós iniciamos agora essa entrevista. Queria que o senhor começasse falando sobre qual a disciplina que leciona, há quanto tempo está aqui na escola, que caracterizasse sua jornada profissional.

Professor 3– Ok! Tempo que estou aqui? Há 15, 16 anos, sou do grupo das artes visuais e estou a lecionar geometria descritiva, portanto, praticamente especializei-me em dar geometria descritiva que é uma disciplina obrigatória para os alunos que frequentam a opção de artes e é opcional para os alunos que estão na área das ciências, normalmente o par de disciplinas que os alunos escolhem na área de ciências é física e química e biologia ou, então, física e química e geometria descritiva. Portanto, a biologia dá mais para os alunos que têm uma certa orientação para a área da saúde ou da engenharia biológica, aqueles alunos que – e são muito raros, cada vez mais raros – já têm uma ideia, mais ou menos definida e essa ideia é uma engenharia civil, uma engenharia mecânica, eletrotécnica, não precisarão de biologia e a geometria descritiva que é, essencialmente, design técnico, um design rigoroso, é preferível, é uma mais valia para eles. Portanto, embora seja do grupo das artes, posso dar história da arte, posso dar desenho, posso dar educação visual, mas acabei por fazer quase, entre aspas, uma especialização em geometria descritiva, portanto, acabo por ser o titular da cadeira de geometria descritiva aqui na escola.

Entrevistadora – Há quanto tempo o professor leciona? **Professor 3**– Desde 1991, portanto, estamos a falar de 28 anos.

Entrevistadora – Obrigada. O senhor poderia descrever essa escola ao nível da prestação de contas?

Professor 3– Sim, eu acho que, primeiro, nós temos os mecanismos formais que uma boa parte das escolas, hoje em dia, já têm. Mecanismos formais no sentido de ir às fontes e procurar os resultados, procurar as médias, procurar as taxas e percentagens positivas, nós estamos constantemente a fazer, por exemplo, nesse momento eu estou, exatamente, nesta tarefa, estou a pegar os dados todos do segundo período, das percentagens positivas às médias, desde o primeiro ciclo até o 12º ano e estamos a fazer um relatório que, habitualmente, fazemos, com esse tratamento todo estatístico que, depois, é fornecido aos departamentos, aos professores para serem analisados. Quando temos exames nacionais fazemos, exatamente, a mesma coisa, pegamos em todos os resultados e elaboramos um relatório para que os professores tenham acesso aos resultados da escola. Bem, a ideia que eu tenho é que, de uma forma generalizada, as escolas em Portugal já fazem isso, já têm esse cuidado. Depois, o tratamento que é dado no interior de cada escola é que pode assumir formas e modelos diferentes, nós, por acaso, estamos a rever essa posição, estamos, nesse momento, numa fase de revisão dessa posição, até há pouco tempo, segundo aquilo que eu consegui aperceber através dos sites das páginas de cada uma das escolas da cidade X, éramos a única que publicávamos, esses relatórios eram disponíveis a quem quisesse consultar. Eu procurava na página do agrupamento D e não encontrava os resultados porque, às vezes, por curiosidade, gostava de fazer comparações e não encontro os resultados, fazia a mesma coisa na página da escola C e também não encontrava, fazia a mesma coisa na página do agrupamento S e também não encontrava, nós éramos um dos poucos, mas estamos mesmo nessa fase de revisão, ou seja, neste momento, questionamos “se os outros não fazem, por que é que nós haveremos de fazer?”, até agora sempre tivemos uma política de divulgação, mas, estamos mesmo numa fase de

questionamento, quer dizer, se os outros não têm essa preocupação, se não há uma obrigação legal de pôr esses relatórios todos na net, disponíveis para toda a gente, quer dizer, “por que é que haveremos de fazer? Por que nós haveremos de ter esse trabalho?”, que, essencialmente, essa questão tem muito a ver com a logística da escola, o facto de pôr na net ou não implica sempre alguma questão de recursos humanos por causa da página, a manutenção da página, essas coisas todas, também tem muito a ver com isso, há uma falta enorme nas escolas de recursos humanos, não só ao nível de funcionários, que se ouve muito falar nas notícias, mas, mesmo ao nível de professores e de outros técnicos. As escolas acabam por funcionar muito na base da “carolice”, carolice é a expressão que nós temos para dizer que as pessoas vão fazendo ainda por algum gosto em fazer, para lá do seu horário ainda fazem isto e depois vão para casa e ainda fazem aquilo, portanto, muitas vezes é assim, nas escolas há sempre alguém que um fim de semana vai para casa e em vez de estar com a família está ali a fazer a página, a compor a página, infelizmente é assim, em Portugal é assim. Mas, portanto, nós temos uma estrutura montada, a tal equipa de avaliação interna, que faz, exatamente, o rastreio de todos esses dados, faz a recolha desses dados e, depois, há uma velha discussão também que aqui na escola se tem que é se a equipa de avaliação interna ... da qual eu faço parte, o trabalho fica por aí? Por essa recolha? Que já é uma coisa exaustiva ou se deveria, a partir desses dados, a própria equipa a dar sugestões, a dar conclusões que servisse, digamos assim, de orientações para o trabalho dos professores? É discutível qualquer um dos modelos, mas, até agora sempre se optou por ... os dados são entregues a cada departamento, cada grupo de professores e, depois, são os grupos de professores que, a partir desses dados, refletem e tiram conclusões que podem levar a mudanças de práticas, essas coisas. Porque, os números por si só ... ver um número numa tabela no excel diz alguma coisa, mas não diz tudo, então muitas vezes nós deparamo-nos com “ui, esta média é baixinha, isto é anormal, isto foge ao padrão, foge, um bocadinho ao habitual”, mas, depois, quando vamos ter uma leitura mais fina ou vamos falar com as pessoas que estão envolvidas diretamente apercebe-nos diretamente o porquê daquela nota, o porquê daquela média, o porquê daquela classificação, “ah, a turma tem muitos problemas, muitos problemas de comportamento”, se tu reparares e olhares para o percurso deles até chegarem aqui foi, também, um percurso muito problemático, quer dizer, depois, encontramos, facilmente ... se olharmos só para o número, se olharmos só para o relatório, “ah, a coisa está a correr mal, esta disciplina e não sei quanto”, mas, depois, analisando ao pormenor ... Vou dar alguns exemplos, quando analisamos um caso concreto, que eu conheço bem, que são os resultados da disciplina de geometria descritiva, olhamos para a tabela e com a discriminação das médias de cada turma e observamos as turmas de ciências com médias em cada período letivo, é constante isso, 14, 15, 16 valores, a mesma disciplina, quando observamos a coluna das turmas de artes, às vezes chegam a nove, muito mais baixa, chegando, inclusivamente, este ano, por exemplo, aconteceu de chegar a média aos nove valores. Portanto, a partida, isto sinaliza um problema, está ali uma divergência, por que tem um determinado padrão numas turmas? Este é um dos objetivos destes relatórios, nosso trabalho é sinalizar o problema, daí até nós tirarmos conclusões só porque apareceu no excel é muito arriscado porque quando vamos falar com as pessoas, neste caso, eu conheço bem essa realidade, nós percebemos que os alunos da área das artes esse resultado é normal, tendo em conta o trajeto deles, ou seja, os alunos de artes têm muito maiores dificuldades enquanto que a disciplina de geometria descritiva, para eles, é, provavelmente, uma das mais difíceis, para os alunos de ciências a mesma disciplina, com o mesmo professor, as mesmas matérias, os mesmos testes, é uma das disciplinas mais fáceis, eles dizem claramente “professor, isto

comparado com física e química, comparado com matemática, geometria é muito mais fácil”, vamos para os alunos das artes, eles dizem “eu nem sei se algum dia vou conseguir fazer geometria descritiva”, estamos a falar de alunos da mesma faixa etária, estamos a falar de alunos que têm o mesmo programa porque não são programas diferentes, de uma forma geral, aqui na escola B verifica-se isso porque sou, praticamente, ao longo desses anos todos, o mesmo professor, portanto, muitas vezes estes relatórios também servem para perceber se há algum professor que tenha alguma dificuldade do ponto de vista didático, da forma como dá as aulas, às vezes dá para perceber isso. Mas, lá está, olhar para o número em si logo, a cru, na tabela, não é suficiente, é preciso, depois, ir, investigar, pesquisar, falar com as pessoas que estão, diretamente, envolvidas com aqueles alunos que tiraram aquela classificação e, a maior parte das vezes, a explicação é óbvia, quer dizer, é natural, digamos assim, com isto não quer dizer que nos devamos conformar com elas, mas acaba por ser natural.

Entrevistadora – Então, a constituição da equipa de autoavaliação, avaliação interna, funciona para analisar esses dados estatísticos? Recolher e analisar de uma maneira mais estatística?

Professor 3– Exatamente, recolher e analisar de uma maneira global e depois fornecemos aos departamentos, aos professores para que eles, depois, consigam, a partir dessas chamadas de atenção, a partir desses resultados, justificar o porquê, a razão de aquilo acontecer e refletir sobre isso. Aliás, só para arrematar a questão da geometria descritiva, porque eu conheço bem, mas pode-se extrapolar para outras, isso que acontece aqui na escola B, essa diferença entre os alunos de ciências e os alunos de artes, acontece também a nível nacional, o júri nacional de exames todos os anos publica um relatório com cento e tal páginas em que fazem uma análise dos resultados dos exames, aliás, deve estar por sair ou saiu há muito pouco tempo o relatório desse ano, de 2018, e eles constata também isso, no relatório deles tem aparecido, exatamente, essa mesma referência que nós fazemos em relação a geometria descritiva. A média nos exames, a nível nacional, dos alunos de ciências em geometria descritiva anda pelos 14 e qualquer coisa, a média dos alunos de artes anda pelos 9 e qualquer coisa, portanto, confrontando os nossos resultados com os resultados a nível nacional verificamos que, de facto, a explicação para aquilo que nós explicamos para um fenómeno local é idêntica àquela a nível nacional, mas, pronto, essas reflexões só fazem sentido se houver esses números, se houver esses relatórios. É assim, para falar com franqueza, há, ainda, uma certa resistência da parte do corpo docente em relação a estes dados. **Entrevistadora** – Era o que eu ia perguntar, principalmente em relação aos resultados externos? **Professor 3**– Exato, não só aos exames, não só aos rankings, mas também aos daqui porque há aquela perceção, como eu acabei de dizer, de que quando os resultados fogem do padrão, são anormais, e, naturalmente, aqueles que chamam mais atenção é quando são baixos, os outros a gente deixa andar, há, um bocadinho, a perceção de que as coisas são justificadas por natureza, ou seja, se isso aconteceu porque houve razões concretas para que isso tivesse acontecido, porque aquele grupo de turma não funcionou bem, porque o grupo de turma, se calhar, tinha um conjunto muito alargado de elementos que não queriam estudar, perturbavam as aulas, há um bocadinho dessa perceção, há um bocadinho aquela ideia de que “tudo bem, são relatórios, são relatórios e a gente folheia aquilo, mas isso serve pra quê? O que vamos fazer com isto?” porque há um bocadinho essa ideia de que quando acontece qualquer situação anormal ela, por si só, já está justificada, quer dizer, já sabemos que houve questões concretas no funcionamento desse grupo de turma que levaram a que aqueles resultados fossem maus, fossem negativos, a ideia geral é essa para os professores “eu não preciso de nenhum

relatório para me justificar aquilo que é óbvio, aquilo que acontece no dia a dia, nas aulas”. Agora, eu, contudo, acho que continua a ser pertinente que haja este levantamento estatístico, continua a ser pertinente, apesar de, muitas vezes, eu duvidar que ele tenha efeitos, digamos assim, práticos e concretos, ou seja, conseguir perceber, através de uma linha do tempo, que a partir do momento em que saiu o relatório houve um conjunto de medidas que foram tomadas, que essas medidas, depois, ao longo do tempo, foram, monitorizadas e, depois, deu aquele resultado e aquele resultado consistiu numa melhoria efetiva das coisas. Portanto, isso não está a acontecer, isto não acontece, isso, normalmente, confesso que não acontece. No entanto, eu continuo a defender que estes relatórios e esta recolha de dados continua a ser importante porque obriga-nos, constantemente, a acompanhar o processo e mesmo que depois detetemos esses pequeninos problemas, os focos de problemas, e quando os analisamos, quando vamos à procura de uma resposta chegamos à conclusão de que a resposta é natural, é lógica, é óbvia, é evidente, pronto, não há nada a fazer, quer dizer, nada a fazer é um bocadinho lamentável dizer isto, mas é o fruto de toda uma trajetória. Portanto, mesmo que a gente chegue a essa conclusão eu acho que não se perde tempo, a recolha de dados é importante ... As artes sofrem um bocado disso, por exemplo, todos os alunos que vão para a área de humanidades, nós, no secundário, temos quatro grande áreas – artes, humanidades, ciências e económico e social – hoje em dia, isso já acontece também com as artes, mas eu acho que estou a ter perceção de que a área das humanidades está a sofrer mais com isso, está a ser uma espécie de refugio, quer dizer, uma escapatória dos alunos fracos, dos alunos com pior aproveitamento porque sabem que a área das ciências com as físico-químicas e com as matemáticas exigem muito e, depois, têm uma trajetória pra trás do nono ano, oitavo, sétimo, muitas vezes com só negativas à matemática quase todo o percurso escolar dos alunos foi com negativa à matemática, negativas à físico-química e, portanto, sabem ou deveriam saber – porque temos alunos que, mesmo assim, ainda vão para ciências, é uma coisa absolutamente incrível, mesmo assim ainda temos alunos que se inscrevem na área das ciências – e, portanto, sabem que ciências é complicado, económico e social também tem matemática aplicada às ciências sociais e, então, ou é artes ou é humanidades. Nas artes, não sei, ainda não estudei bem esse fenómeno, mas pode ter a ver com a geometria descritiva que sejam um papão, um bicho de sete cabeças, então, as humanidades estão, nesse momento, as turmas de humanidade estão a recolher os alunos mais fracos, com pior resultado, em termos de passado escolar e isso explica, um bocadinho, a disparidade de números. O próprio relatório do júri nacional de exames também vai buscar aqueles exames que são feitos por alunos de áreas diferentes, por exemplo, português, toda a gente faz exame de português no 12º ano, quem é que tira melhores resultados? Bem, segundo a lógica teria que ser os de humanidades, não, esses são os piores. Quem tira melhores resultados no exame de português são os alunos de ciências e tecnologias, outra vez, quer dizer, é a tal questão de fazer uma leitura mais fina dos resultados, se calhar, eventualmente, alguém olharia para esses resultados e “ui, esta coisa está a funcionar mal em humanidades, agora vamos lá chamar atenção dos professores das turmas de humanidades”, não tem nada a ver com isso. Poderia, eventualmente, questionar podemos então direcionar para os alunos de humanidades, não poderíamos criar uma estratégia diferenciada, mas como é que criamos uma estratégia diferenciada quando temos, constantemente, a questão dos exames nacionais com um programa concreto para dar, com momentos específicos para dar essas matérias? Portanto, não há escapatória possível, aliás, por isso é que hoje está muito na ordem do dia a discussão da flexibilidade curricular envolvida com a avaliação externa de exames nacionais, eu acho que é incompatível,

francamente, acho que é incompatível. Acho que neste mês de maio o IAVE, que é o instituto que faz os exames nacionais, acho que vai fazer uma conferência em Lisboa em que um dos tópicos dessa conferência, está aberta a qualquer pessoa, é esse “será a flexibilidade curricular compatível com a existência de exames nacionais?”. Eu, francamente, a minha opinião pessoal é que é incompatível.

Entrevistadora – Por que? **Professor 3**– Porque a flexibilidade, no fundo, dá a ideia de que nós devemos adaptar os conteúdos e os programas ao grupo de turma que nós temos diante de nós, essa é a ideia. Mas, depois, como é que isso se conforma com um exame que tem um programa padronizado, obrigatório para lecionar? Como é que é possível? É tremendamente difícil. Não sei, os teóricos dizem que, se calhar, é possível, do ponto de vista da didática, do ponto de vista da forma como se apresentam as coisas, mas, isso os professores sempre fizeram, ao longo do tempo sempre fizeram. Quando tempos dois professores os dois professores não dão a aula exatamente igual um ao outro, cada um tem sua forma de trabalhar, e, de uma forma geral, eu acho que nós vamos tentando adaptar também ao tempo e aos alunos que nós temos pela frente, agora, não podemos fugir daquilo, tem que dar o programa, quer dizer, não há outra hipótese. Em geometria descritiva os meus alunos também têm exame nacional, eu gostava de prolongar um pouco mais aquela matéria para verificar que mais alunos conseguiriam atingir e eu não posso fazer. Nós, que temos exames nacionais, todos os fins de semana, pelo menos comigo é assim, todo fim de semana estou a ver o que é que eu dei, o que é que eu não dei, a preparar as aulas assim e a flexibilidade não é isso, a flexibilidade é uma tentativa de adaptação, de mudança de percurso. Mas, como é que conseguimos compatibilizar uma coisa com a outra? Eu acho que é incompatível, eu tenho a ideia de que os responsáveis também sabem só que eliminar os exames nacionais criaria uma perturbação social de tal forma que os responsáveis políticos não querem assumir esse ónus, portanto, não querem ser os responsáveis por eliminarem os exames nacionais porque sabem que, do ponto de vista social e mediático, isso era uma coisa tremenda.

Entrevistadora – E como que os testes de aprendizagem, os exames nacionais, influenciam na avaliação dos alunos aqui na escola?

Professor 3 – Pois, uma das coisas que nós tentamos sempre observar é a média nacional com a média dos alunos da escola e a diferença entre a classificação interna, dada pelos professores, e a classificação que eles tiram no exame e, portanto, isso tudo, através dos relatórios é constantemente refletido nos grupos e pode levar, por exemplo, no meu caso, levou à mudança dos critérios de classificação da disciplina.

Entrevistadora – Como que é essa diferença entre médias aqui? **Professor 3** – Os exames, por regra geral, a nota do exame é sempre mais baixa do que a de frequência eu diria que, em termos gerais, se metêssemos todas as disciplinas dentro do mesmo saco, anda sempre a volta de três, quatro valores de diferença. Portanto, a nota do professor sempre três valores acima da nota de exame, há sempre uma descida, o que também é natural porque a nota de frequência é uma nota que resulta da média de dois ou três anos e, às vezes, até dada por professores diferentes porque tiveram um professor no 10º e outro no 11º. Primeiro, há logo essa diferença a nota de frequência é a média de dois anos, portanto, acaba por ser, muitas vezes, a média de onze, doze testes que fizeram ao longo desses dois anos, se forem três anos, como português, mais. Portanto, o exame é o resultado de um teste só, logo aí há aquela injustiça de comparar, o que nós comparamos é se a diferença nível nacional é igual a diferença aqui na escola, porque já sabemos que o exame é pior que a frequência e é normal, o próprio IAVE diz que isso é, perfeitamente, normal. A questão é: imaginemos que a diferença a nível nacional foi de dois

valores e aqui na escola B foi de quatro valores, isso é motivo para reflexão, isso é analisado, isso é dado logo como uma chamada de atenção para verificar isso. Ao fazerem essa chamada de atenção o que é que pode levar? Pode levar a uma mudança dos critérios de classificação internos aqui da escola, por exemplo, a minha disciplina, vou falar num caso concreto que é a minha disciplina, porque cada disciplina tem os seus próprios critérios e alguns são um bocadinho mais rebuscados com umas fórmulas, mas, por exemplo, na minha disciplina a avaliação é feita com duas grandes componentes, o resultado dos testes, os instrumentos escritos e, depois, a questão da participação, do envolvimento na disciplina, da presença do material de trabalho na sala de aula. Estas duas componentes têm pesos, percentagens, os testes, durante muitos anos, valiam 80% na minha disciplina de geometria descritiva e a outra parte valia 20%. O que é que aconteceu quando eu comecei a verificar que a diferença entre a nota de exame e de frequência estava a aumentar ao contrário da nacional que se mantinha estável? As duas linhas, exames e frequência, normalmente muitos estáveis e aqui estávamos a verificar que na escola B a frequência [estava] a subir ligeiramente e a média do exame dos nossos alunos a descer ligeiramente, portanto, a diferença estava a aumentar e eu propus – ainda vamos no segundo ano, pouco tempo para verificar se vai ter resultados práticos ou não – aumentar a percentagem dos testes porque se estamos a comparar uma nota de frequência com uma nota de exame, não deixa de ser um teste, é um teste muito importante. Eu pensei, desculpem lá, mas eu vou propor aumentar a percentagem dos testes de 80% para 90% de forma que os resultados dos testes tenham maior peso e com isso eu posso, eventualmente, estancar aquela subida da nota de frequência, pelo menos pará-la, de forma que o diferencial com a nota de exame não vá aumentando. São soluções que têm que ser testadas, têm que ser experimentadas, não há modelos perfeitos como é evidente, todos nós temos essa consciência quando estamos a testar essas coisas sabemos logo, a partida, que nenhuma solução é perfeita e, depois, tem que ter um certo tempo para analisar essas soluções. Mas é um bom exemplo de como pode alterar práticas, nesse caso alterei os critérios de classificação no sentido de equilibrar, porque as médias nacionais são muito importantes para nós, também fazemos muitas vezes a comparação dentro dos dados que temos, também gostamos de comparar dentro da cidade. **Entrevistadora** – Sim, era o que eu ia perguntar. Existe alguma comparação regional e local? **Professor 3** – Temos! Não sei se nas outras escolas essa reflexão é feita, mas aqui é. Aqui estamos, constantemente, a olhar para as outras realidades, particularmente o agrupamento D e a escola C, porque eu acho que o agrupamento S tem uma realidade completamente diferente, ou seja, isto é outra questão que escapa às tabelas excel, escapa aos números, que é a – não queria chamar a “matéria-prima”, mas, às vezes, é a expressão que sai logo – massa humana, ou seja, os nossos alunos têm um perfil concreto, não são coisas abstratas, apresentam um perfil muito concreto e muito específico e o perfil do aluno do agrupamento S eu acho que é muito diferente e afasta-se muito do perfil do aluno daqui, da escola C e agrupamento D e isso, acho que olhando para o resultados dos exames, verifica-se logo, acho que o agrupamento S parece que está noutra campeonato. Essa é outra questão muito interessante porque todos esses números, todas essas análises, essas coisas todas têm que ser trabalhadas. Por exemplo, nós chegamos a uma conclusão aqui, na escola, mas não é fundamentada, não escrevemos em relatórios, mas, quando se deu os agrupamentos a escola B agrupou com a escola N, com a básica N e com todas as escolas de primeiro ciclo e jardins de infância de uma série de freguesias e aqui ao lado, muito perto daqui, se calhar até mais próximo da Escola B do que N, a escola de L agregou com o agrupamento D. Enquanto não havia agrupamentos uma boa parte dos alunos de L vinham para a escola B, a partir do momento

que houve a agregação, houve os agrupamentos, L como ficou ligado ao agrupamento D grande parte passou a ir para o agrupamento D porque era a escola sede do agrupamento. Nós sentimos logo um decréscimo nos resultados, por via administrativa, por uma decisão meramente administrativa e política, “esta escola junta-se com aquela, aquela junta-se com aquela”, houve logo, em termos de resultados, uma alteração, os nossos resultados caíram e nós sentimos, até particularmente, na área das artes, por exemplo, houve um decréscimo acentuado porque os alunos foram logo orientados para o agrupamento D, aliás, um resultado prático disso foi que nós conseguíamos sempre na escola B abrir duas turmas de artes no secundário, tínhamos alunos, tínhamos inscrições suficientes para isso, e o agrupamento D só conseguia abrir uma, depois da agregação, com dificuldade, abria uma turma de artes. No momento em que se dá a agregação o agrupamento D passa de uma para duas e nós passamos de duas para uma, é para vermos, depois, como os resultados, mais uma vez, os números que se veem no *exce*/têm muita história por trás e, neste caso, nós sentimos claramente, foi uma descida nítida ao nível da performance dos alunos tem a ver com o perfil do aluno. Quando nos deparamos com as equipas de Inspeção, do Ministério da Educação, essas coisas todas, o discurso deles é muito bonito “ah, mas vocês têm que adaptar e não sei o que. A partir do momento que vocês percebem que o perfil do aluno é diferente, vocês têm que fazer as coisas de maneiras diferentes para ter os mesmos resultados”, isso é tudo muito bonito e é muito diferente ter um aluno dentro da sala de aula que tem objetivos e que diz, por exemplo, a minha disciplina é essencial para a maior parte dos cursos das áreas das artes, usada como prova específica, e é muito diferente ter um aluno dentro da minha sala que já tem consciência perfeita que vai ter que ter uma boa nota a geometria descritiva se quiser ter uma boa média de entrada para o curso, ou ter um aluno que, pura e simplesmente, está na minha sala de aula apenas porque a lei diz que a escolaridade é obrigatória até aos 18 anos e tem que estar ali. É muito diferente! E, portanto, o perfil do aluno influencia muito os resultados finais só que, lá está, as tabelas *exce*/não dizem isso.

Entrevistadora – E a nível nacional? Existe também uma comparação desses resultados?

Professor 3 – Sim, sim! Não só nós comparamos com os outros, e acho que a prática tem sido generalizada, e a forma até como os jornais, hoje em dia, fazem os *rankings*, essas coisas todas, cada vez mais, pelo menos alguns deles são muito sérios naquilo que fazem, acima de todos O Público acho que faz um trabalho muito sério, nesse aspeto, o Expresso também, mas o Público sempre foi muito sério naquilo que fazia e há um dado novo dos últimos anos que é uma nova fórmula, digamos assim, um novo critério para comparar os resultados das escolas que é não comparar só, digamos assim, de forma nua e crua os resultados de umas com as outras, mas tem a ver com o contexto socioeconómico, o tal perfil do aluno, e comparar a evolução dos alunos desde o momento que entram na escola até o final, ou seja, não comparar só o resultado final para dizer “ah, essa escola teve média final 12 e a outra teve 14”, então a que teve 14 foi melhor que a 12? Não! Agora estão a procurar fórmulas um bocadinho mais trabalhadas em que, por exemplo, se verifica se o aluno entrou já com 14 e saiu com 14, apesar de ser melhor essa nota dessa escola do que da outra, eles vão dizer “calma, isso não diz nada, vamos ver a outra que teve pior resultado final” “ah, nessa que tirou pior resultado os alunos entraram com 10 e saíram com 12”, então, segundo esses critérios, a que tem 12 é que vai ser melhor que a que tem 14. Pronto, também pode não ser a fórmula perfeita ainda, eu acredito que todas elas têm prós e contras, tem muita maneira de ver as coisas, mas, lá está, é mais um dado e eu acho que os *rankings* estão a se aproximar, cada vez mais, disso, dessa maneira de ver as coisas, dessa perspetiva. Portanto, estão

melhores, de ano para ano nota-se que há uma evolução, dá-me a sensação que há um certo cansaço da opinião pública em relação aos *rankings*, quando surgiram era uma grande novidade e havia uma enorme apetência, uma fome incrível para ver os resultados dos *rankings*, essas coisas eram muito discutidas, dá-me a sensação que há um certo cansaço por parte da opinião pública, como se fosse uma rotina os *rankings*, já não vão ali ao pormenor, mas, por outro lado, acho que os *rankings* têm vindo a ser trabalhados cada vez melhor.

Entrevistadora – E pelos professores, você como professor, como que os *rankings* são lidos?

Professor 3 – De uma forma geral acho que ninguém é, por princípio, contra a divulgação desses resultados. O que nós reagimos, um bocadinho, de uma forma cética é, depois, a forma como os órgãos de comunicação social mediaticamente tiram conclusões, eles têm que escrever um título em letras grandes então, por exemplo, um título típico em letras grandes é “Colégios privados continuam a ser os melhores” essa é a grande machete, é o que chama atenção porque eles olharam para os *rankings* viram que nas 10 primeiras escolas, 9 eram privadas, só uma que era pública, então, isso causa um certo aborrecimento, no mínimo, resistência, revolta porque, lá está, não estão a ter as tais leituras finas porque nós sabemos que os colégios privados selecionam alunos e os públicos não selecionam alunos, os privados têm maneiras de contornar, às vezes, situações que nós não temos. Os privados, por exemplo, segundo aquilo que ouvimos dizer, chegam a retirar carga horária de algumas disciplinas e a substituí-las por carga horária das disciplinas que vão ter exames, exatamente para que na fotografia saia bem, nós [escola pública] não conseguimos fazer isso. Se nós decidíssemos “olha, agora no 3º período os alunos não podem ter mais educação física, em vez de terem educação física vão ter geometria descritiva” para além de ser uma ilegalidade, caía logo em cima a Inspeção, criava, obviamente, uma perturbação mesmo, uma desordem que ninguém aceitaria como é lógico, mas os colégios privados conseguem fazer isso, têm maneiras de contornar essa situação, não sei se são legais ou não, mas todos nós já ouvimos falar nisso. Portanto, a perceção que eu tenho é que, por princípio, ninguém é contra a divulgação desses resultados, dos *rankings*, o que nós achamos é que a existência de *rankings* leva a interpretações ou conclusões que são injustas, mas isso é a forma como a comunicação social pega nelas, não é o instrumento em si que é mau é a forma como depois os outros fazem essa leitura. E, de uma forma geral, acho que todos nós temos atenção a essas coisas, lemos quando saem os *rankings*, conversamos muito na sala dos professores, pelo menos aqui é essa a ideia que eu tenho.

Entrevistadora – E agora sobre a questão da Avaliação Externa gostaria que me dissesse como se processa a AEE aqui na escola, talvez uma leitura um pouco mais resumida dos outros ciclos e perceções sobre esse 3º ciclo.

Professor 3 – Nos outros [ciclos participei] de uma forma muito superficial, estive mais envolvido neste último ciclo. A questão é esta, a equipa que veio cá fazer a avaliação externa, a equipa da Inspeção Geral da Educação e Ciência, fez uma série de elogios ao trabalho que está a ser feito aqui, aos mecanismos que nós temos, aos procedimentos que nós temos, mas chegava sempre a uma altura da conversa que se focavam nos resultados finais. Aliás, numa primeira reunião quando foi dado início a esse novo ciclo de avaliação externa algumas escolas, nomeadamente, esta, foram convidadas para serem as primeiras a ser avaliadas numa espécie, quase, digamos assim, de avaliação piloto, um projeto piloto, faz-se

sempre isso, seleciona-se um conjunto pequeno e, pronto, fomos todos – vai fazer agora um ano, talvez – chamados a Lisboa para uma reunião com o Ministério da Educação, com a equipa responsável do Ministério da Educação, com elementos da Inspeção Geral da Educação e Ciência, e, portanto, nessa altura foi-nos explicado os procedimentos e é engraçado que o discurso andou sempre a volta de “interessa-nos mais os processos, não é o resultado final, não são os números finais, interessa-nos perceber como é que as escolas estão a trabalhar, qual é o esforço que estão a fazer no sentido de melhorar os resultados, que dinâmicas têm”. Logo na primeira reunião quando chega aqui a equipa da Inspeção para fazer a avaliação, logo na primeira reunião, é nos dito “meus senhores, eu não sei se é do vosso conhecimento, mas houve alterações desde a reunião que vocês tiveram em maio” e sublinharam logo “os resultados são muito importantes, se não forem os resultados como é que nós podemos avaliar? Que elementos seguros e fiáveis temos se não forem os resultados? O resultado final é extremamente importante” e, por exemplo, uma coisa que pegaram muito foi no resultado, por exemplo, de um exame de desenho dos alunos de artes ocorrido há dois anos atrás e foi um resultado mesmo muito fraco, nunca tínhamos tido um resultado daqueles, a média nacional foi mesmo muito baixa. Aliás, deve conhecer um site que é o InfoEscolas que tem esses dados, tem essas estatísticas e então observa-se que a linha – quando selecionamos o exame desenho A – de percentil, ou seja, em cada ano indica a percentagem de escolas que ficaram abaixo da nossa e abaixo das outras consoante a página que se está a ler, portanto, essa linha do percentil, de repente, houve um ano, foi 2016 ou 2017, se não me engano, que desceu a pique. Aquele ano desceu a pique, se não me engano, a escola B o resultado, esse ano, foi 6%, ou seja, só 6% das escolas, ao nível do país, tiveram pior resultado que a escola B, portanto, acima de nós 94% das escolas. Foi uma coisa avassaladora. Mas lá está as tais leituras, às vezes, os números não dizem tudo e nós tentamos argumentar e dissemos “bom, isso tem a ver com a tal história da agregação, tem a ver com o perfil do aluno que mudou”, tinha a ver com um contexto muito concreto daquele grupo de turma e nós para chamarmos atenção “vamos ver que não é desenho, vamos ver, por exemplo, em história da arte. Estes mesmo alunos como é que tiveram em história da arte? E vamos ver em geometria descritiva” embora, em geometria descritiva, a média, o percentil está disfarçado porque estão lá os alunos de ciências, não estão discriminados por área, mas, lá está, se formos fazer a leitura mais fina, vamos tirar os de ciências, vamos ver o que é que esses mesmos alunos tiveram em geometria descritiva, quer dizer, tudo batia certo, as notas eram fracas, não era só desenho, era a desenho, era a português, era a geometria descritiva. Os quatro exames que esse conjunto de alunos teve que fazer todas elas [notas] eram fracas, quer dizer, teve a ver com aquele contexto, mas, claro, o que lá está, está lá, aquela linha, aquela descida abrupta, aquele número, aquele 6% foi isso que lhes interessava, os dias todos que estiveram aqui sempre a bater no mesmo, sempre a bater no mesmo, eram os resultados, os resultados, os resultados ... Portanto, houve ali uma mudança, de um momento para o outro, em pouco mais de um mês houve uma mudança completa na forma como eles abordaram o assunto connosco. Primeiro: a ideia era o processo “nós sabemos que os resultados têm muitas variáveis e o que nos interessa é o processo”. Quando chegam cá, para avaliar a nossa escola, resultados, resultados, resultados eram mesmo muito importante. **Entrevistadora** – E os outros domínios? Levando em consideração a autoavaliação, inclusive. **Professor 3** – Sim, nisso fomos sempre elogiados, tivemos sempre excelente classificação, acho que tivemos sempre *muito bom* em todos os níveis. Não havia absolutamente nada a apontar na forma de funcionamento dos grupos, essas coisas todas, claro, a eles interessa muito, sempre, ter evidências, é um palavrão que entrou no

vocabulário da educação há uns anos atrás “evidências”, insistem sempre nas evidências, ou seja, quando o relatório aponta ali um resultado fora do normal, um resultado mais fraco, eles querem ter evidências de tudo que é feito dali pra frente, como eu disse, essas coisas são apontadas, são chamadas atenção, vão ser refletidas ao nível do grupo e dessa reflexão, a maior parte das vezes, resulta, sinceramente, a ideia que eu tenho, pode haver, às vezes, um problema de conflito de professor com alunos, pode haver uma desadequação/desadaptação do professor, mas, regra geral, tem a ver com aquele grupo de turma, tem a ver com aquele grupo de alunos, o perfil do aluno. E, portanto, a partir dessa reflexão “pronto, ok, chegamos a essa conclusão”. O Ministério quer outra coisa, quer relatórios, quer coisas escritas, quer, constantemente, papéis a dizer que fizeram isto, papéis a dizer que fizeram aquilo, papel a dizer que experimentou isso, papel a dizer que experimentou aquilo, evidências, o tal palavão, evidências, evidências. Daí o facto de nós, professores, nos queixarmos muito da burocracia e o Ministério diz “ah, não é nada burocrático. Vocês é que implementam a burocracia, vocês na escola são mais papistas que o papa”, mas, depois, chegamos a esse momento da avaliação e eles querem só papéis. Foi isso que eu disse à Inspeção “vocês querem é papéis?”, e eles “ah não”, quando eu chamei a atenção disto, papéis e burocracias, eles sabem que isso é um tema polémico, mesmo junto a opinião pública, de uma forma geral, estão todos de acordo, estão todos do nosso lado “coitados dos professores passam a vida a fazer papéis, relatórios”. E, portanto, eles apercebem-se, sentiram um toque quando eu disse “vocês querem papéis? Querem relatórios?”, “ah não, não precisam de fazer relatórios”, “então que evidências é que vocês querem? Uma gravação das reuniões, essas coisas todas?”. Pronto, eles são muito agarrados e eu percebo, têm que se fundamentar em qualquer coisa. Do ponto de vista prático é estar a ter trabalho desnecessário porque eu parto sempre do princípio, de uma forma geral, que os professores fazem tudo que está ao alcance deles no sentido de recuperarem alunos e melhorarem os resultados, fazem tudo que está ao alcance deles, tudo aquilo que eles puderem fazer eles fazem, agora, não precisam escrever num papel “eu, nesta aula, fiz isso e aquilo”, “eu, nesta aula, andei pela sala”, “eu, nesta aula, sublinhei três vezes”, pelo amor de Deus! Isso não faz sentido nenhum, mas, pelo visto, é isso que eles querem, as evidências, eles falam “ah, mas o que vocês tentaram”, tentaram o melhor que puderam e souberam, agora, não precisa escrever em papéis.

Entrevistadora – E em relação à equipa de autoavaliação? Minha pergunta era para tentar saber se já tinha feito parte de alguma equipa de autoavaliação, mas como já sei que faz parte da equipa de autoavaliação, gostaria de saber como funciona, qual seu papel dentro dessa equipa.

Professor 3 – Exato! Estamos numa fase de reformulação, porque o Diretor foi eleito ano passado e, portanto, está no início de um novo mandato e nós queríamos mudar o modo de funcionamento da equipa de avaliação interna. A equipa de avaliação interna, mais uma vez vamos ao encontro da tal história da carolice, a carolice dos professores, a equipa de avaliação interna deveria ser formada por um elemento de cada departamento para que cada departamento pudesse trazer qualquer coisa da sua área, digamos assim, da sua experiência, da sua prática, chegamos à conclusão que isso fazia com que a equipa fosse muito grande, extensa, não era prático, do ponto de vista prático era difícil para as reuniões, essas coisas todas. E, depois, além do mais, muitas vezes é difícil conciliar com a elaboração do horário docente, porque o fazer parte dessas equipas implica sempre que na componente não letiva tenha horas para isso, tenha disponibilidade para isso, portanto, há aqui uma enorme dificuldade porque a componente não letiva para os professores já é muito distribuída, já têm as atividades, depois têm as

salas de estudo, então é muito difícil escolher “aquela” pessoa, “aquela” pessoa e, depois, dentro do horário de cada uma delas encontrar ali uma horita, duas horitas para fazer parte da equipa de avaliação interna. E, portanto, nós apercebemos disso e vimos que do ponto de vista prático as coisas teriam que ser melhoradas e é nessa fase que estamos, também estamos na fase de refletir como é que podemos tornar o grupo mais pequeno e um pouco mais eficiente, do ponto de vista das coisas que podemos fazer. Até por causa de todo esse ambiente gerado nas escolas, a discussão da progressão na carreira, a devolução dos nove anos, entre aspas essas guerras, passa um pouco a se instalar nas escolas esse ambiente de “eu, agora, só faço o que está no horário”, ou seja, a tal ideia da carolice que sempre funcionou e foi funcionando, a ideia tem um bocadinho a ver com o nosso rendimento, com o salário, “se vocês não querem valorizar a nossa carreira, ao nível do salário, então vamos só trabalhar aquilo que o salário nos exige que a gente trabalhe” e, portanto, “vamos começar a controlar isto ao minuto e ao segundo” e eu acho muito bem, essa ideia da carolice, que é muito típica, muito portuguesa, tem que acabar. Eu era da opinião que – da mesma forma que a legislação, a Lei geral tem, por exemplo, as funções da direção de turma e está prevista as funções de direção de turma, com perfil, inclusivamente dizendo que tem que ter duas horas de redução da componente letiva, essas coisas todas – que a legislação criasse as equipas de avaliação interna, obrigasse cada escola a ter uma equipa de avaliação interna e com regras já definidas, como tem a direção de turma, com regras, perfeitamente, definidas, pelo que sei isso não existe. Portanto, cada escola cria a sua equipa, cria seu próprio regimento, às vezes fazemos *copy and paste* uns dos outros e é verdade, mas, eu era da opinião de que a própria legislação deveria obrigar a existência desta equipa, com este nome ou com outro nome qualquer, e que regulamentasse o seu funcionamento e onde, por exemplo, como na direção de turma, já lá estivesse estipulado “estes professores têm que ter, no mínimo, tantas horas da componente não letiva” ou “o coordenador tem que ter quer tantas horas da componente não letiva mais não sei quantas horas letiva”, pronto. Isso era uma forma de, a própria tutela, sublinhar a importância deste modelo e destas equipas e, depois, evitava a coisa de que umas escolas dão as horas, outras escolas não dão, numa escola exigem, pedem, a carolice dos professores, noutra já têm mais atenção e já são mais cuidadosos “vais fazer parte desta equipa, mas vou te dar essas horas para poderes trabalhar”.

Entrevistadora – E há quanto tempo o professor já está na equipa de autoavaliação?

Professor 3 – Um ano e pouco. Eu entrei pouco antes da avaliação do Ministério, uma fase que eu não estava à espera, muito conturbada porque o professor P acabou por passar a pasta e foi assim, um bocadinho, a correr, mas foi há um ano e pouco. O professor P é que esteve durante muitos anos a frente e é muito crítico, o facto de estarmos aqui não nos impede de ter uma opinião sobre as coisas, portanto, a linha dele é como a minha, muito cético e muito crítico em relação a muitas dessas coisas que têm vindo a ser feitas e implementadas, não em relação a ter uma estrutura de avaliação interna, isso não, acho que isso é obrigatório, não passa pela cabeça de ninguém que uma estrutura como a escola, um agrupamento de escolas, não tenha esse modelo. Agora, se calhar, depois entramos em conflito com aquelas ideias, com aqueles objetivos finais que o Ministério coloca, a questão do sucesso para todos, 100% de sucesso, penalizar as escolas que não apresentarem taxas de sucesso elevadas, mas ao mesmo tempo dando recado “ah, mas nós queremos que eles passem, mas queremos que passem a saber”, temos aqui um problema que é insanável, quer dizer, para ter resultados o professor

é importante, mas o aluno também é importante e os dois têm que trabalhar em conjunto, os dois têm que remar para o mesmo lado. Portanto, estar a pedir 100% de sucesso, depende.

Entrevistadora – E na avaliação externa como foi sua participação no painel?

Professor 3 – Eu acho que, de uma forma geral, a escola empenhou-se bastante e estava motivada para isso, preparou-se para isso e acho que correu bem, de uma forma cordial. Foi aquilo que eu disse há pouco, frequentemente eles iam bater sempre a duas coisas: resultados finais, desenho “esta disciplina tem uma percentagem de positivas muito baixa”, sempre a olhar para os resultados finais e, depois, a tal questão das evidências, “mas como é que vocês fazem isso?”, “em termos concretos, onde é que estão as coisas que dizem que vocês fizeram isso?”. Embora eu perceba o outro lado de querer ver as evidências, querer ver provas concretas, materiais e físicas das coisas, mas, depois, do lado de cá “querem papeis? Vocês querem papeis? Estão a duvidar de que nós não nos esforçamos? Que fazemos o pinho para tentar inverter quando as coisas correm mal? Estão a duvidar? Nós fazemos, se os resultados não são aqueles que nós esperamos, pronto ...”. Eu sei que isso parece sempre o empurrar a culpa para o outro, mas, regra geral, tem muito a ver com o facto de o empenho de um não ser proporcional ao empenho do outro, do professor e do aluno não terem sido, exatamente, o mesmo. Que evidências é que eles querem? A gente fica sempre na dúvida.

Entrevistadora – E em relação ao currículo e à sala de aula, considera que a avaliação externa teve algum impacto ou provocou alguma mudança no currículo?

Professor 3 – Sinceramente, acho que não. Eles foram observar aulas, faz parte do modelo, que eu saiba também, nesse ponto de vista, a avaliação deles foi positiva. Mas, que eu saiba, as várias avaliações externas não têm tido grande impacto ... Porque, assim, nós, dentro da escola, sabemos e identificamos, perfeitamente, quando as coisas estão a funcionar bem ou estão a funcionar mal. Quando as coisas estão a funcionar mal tentamos saber, e acabamos por saber, a escola acaba por saber, porquê que, naquele momento, funcionou mal. E, portanto, com toda a franqueza, não é a avaliação externa que nos vai chamar a atenção para isso, até porque eles estão aqui três ou quatro dias, eles veem meia dúzia de aulas. Portanto, não é a avaliação externa, com franqueza, desse ponto de vista, eu não creio que esse modelo obrigue a fazer alterações a não ser que ... não sei, estou a falar por essa escola, pode ser que noutra escola eles tenham constatado que havia coisas muito ... aqui não. Funciona tudo bem? Não! Sabemos que não funciona tudo bem. Há ali coisas pontuais que funcionam mal? Sim! Estão localizadas? Estão identificadas? Sim! Sabemos o porquê que estão a funcionar mal? Sim! Tudo isso se verifica, apesar de termos por volta de 300 professores do corpo docente e mil e tal alunos, apesar de tudo, já não falo o agrupamento, o agrupamento é uma coisa gigantesca que, para mim, sempre foi um erro a questão das agregações. Mas, por exemplo, neste edifício, neste espaço concreto da escola secundária, podemos dizer que é uma família, lógico, sabemos perfeitamente, identificamos perfeitamente, temos perfeito conhecimento dos sítios onde as coisas podem estar a não correr tão bem, portanto, perguntas-me se a avaliação externa teve algum impacto, teve alguma influência, alterou alguma coisa? Não! Que eu saiba, não.

Entrevistadora – E em relação às práticas escolares?

Professor 3 – Também não, com franqueza, não. Eu acho que não, aliás, o relatório, de uma forma geral, até é bastante elogioso, tirando a parte dos resultados. Eles só bateram nos resultados, na questão dos números, dos resultados finais, de resto, no modo de funcionamento dos grupos disciplinares, dos departamentos curriculares, a questão da gestão e da liderança, de uma forma geral, foi bastante elogioso para o agrupamento. Onde, de facto, não obtivemos o *muito bom* foi na questão dos resultados, eles tinham um parâmetro “resultados”, e aí não chegamos ao *muito bom*, foi *bom*. Portanto, não me parece que da avaliação externa resultem alterações de comportamento e de procedimentos, e de práticas. **Entrevistadora** – E das práticas de inovação curricular, mais precisamente? Alguma prática foi alterada ou será alterada em função da avaliação externa? **Professor 3** – Em função da avaliação externa? Não! Eu gostava de ser politicamente correto e dizer que sim, mas não. Não vejo alteração nenhuma, até porque, esse discurso pode ser um pouco corporativista, essas práticas de inovação, essas tentativas de alteração são feitas de forma muito natural, fazem parte das nossas funções, fazem parte da nossa maneira de trabalhar, mal estaria se nós precisássemos de uma equipa exterior para nos dizer que teríamos que inovar, até porque eles não sabem, quando muito podem escrever no relatório qualquer coisa de “são arcaicas, conservadoras e não sei o que”, mas eles próprios não sabem, até porque não há modelos perfeitos, não há soluções perfeitas. Cada escola é uma escola diferente, os alunos são diferentes, contextos diferentes. Pronto, tenho que ser muito sincero e dizer que da avaliação externa não vem um resultado prático. Os próprios grupos, os próprios professores têm essa preocupação de mudar as coisas, experimentar coisas, isso sente-se no dia a dia, sente-se na vivência da escola, não é a avaliação externa que vai alterar isso, sinceramente, ou que vai dinamizar ou provocar isso, não, de maneira nenhuma.

Entrevistadora – E, para finalizar, eu queria que o professor dissesse se consegue perceber algum impacto da avaliação externa aqui na escola e qual a sua relação, enquanto professor e membro da equipa de autoavaliação, com esse processo de avaliação externa, mais precisamente nesse 3º ciclo.

Professor 3 – É assim, a ideia que nós temos é que de dois em dois anos – houve aí um período um pouquinho mais dilatado no tempo por causa dos problemas todas da troika, mas, a partida os ciclos de avaliação externa são de dois em dois anos ou um bocadinho mais, num espaço de dois anos não têm capacidade nem recursos humanos para avaliar os agrupamentos todos – a experiência que eu tenho, a percepção que eu tenho é que a questão da avaliação externa só entra, digamos assim, na ordem do dia, nas nossas conversas, no assunto, digamos assim, quando ela se aproxima e no momento que ela está aí, de resto, depois passa completamente ao lado, nem se pensa mais na avaliação externa, é só aquele período, no momento em que a avaliação externa está presente ou está em vias de chegar à escola, ali é que está presente nas nossas cabeças, nas nossas conversas, é um tema, na ordem do dia, dominante, o resto, confesso que, não é relevante para os nosso dia a dia, para as nossas práticas, para o nosso cotidiano, não é relevante. Porque, aqui o que eu digo é que nós estamos embrenhados, estamos na nossa luta diária para darmos as aulas o melhor que podemos e sabemos, para termos melhores resultados e, portanto, quer dizer, todos nós já estamos imbuídos dessa tarefa, não precisamos de estar à espera de receitas, não precisamos estar à espera de conclusões, de relatórios de alguém externo a dizer “faça assim, faça assado, olha, este resultado não está bom”, é evidente que não. Preocupamo-nos, depois dessa última avaliação e terem sinalizado, por exemplo, o resultado do exame de desenho, é evidente que nas nossas conversas vem à baila. Agora, pergunta-me: o que é que vocês fizeram em

concreto, alguma coisa que vocês tenham feito depois de passarem por esse aperto com o resultado de exame, o que é que vocês fizeram, de concreto, nas aulas, no programa? Zero! Porque nós sabemos que aquilo teve a ver com aquele grupo específico de alunos, o ano passado já recuperou outra vez, a linha voltou a subir, sem ter mudado absolutamente nada. Conseguimos perceber perfeitamente a dinâmica que cada turma tem, a dinâmica que os alunos têm na sala de aula, os objetivos acadêmicos, os objetivos são extremamente importantes. Eles têm objetivos muito bem definidos, a forma como eles se empenham, quer na sala de aula quer extra-aula, é muito diferente. E o secundário, da forma como estão construídos os programas, mesmo essa história da flexibilidade – mas, lá está a flexibilidade, depois há exames nacionais – aquela questão “ah, vocês podem mexer em 25% do currículo”, quem é que vai tirar 25%? Como que eu vou tirar 25%? Eu, sei lá, se os 25% que eu vou tirar não vão sair no exame? Eu até posso escolher, olha, vou tirar 25%, não vou dar as axonometrias. As axonometrias é uma matéria que, por regra, sai sempre no exame nacional, o quarto exercício de geometria descritiva é axonometrias e eu decidia “ah, vou tirar as axonometrias para termos mais tempo para fazermos outras coisas”, os resultados, se calhar, vão melhorar porque tem mais tempo, tem mais aulas e depois chega o exame nacional e como é que eu vou justificar? A prática em função dos exames nacionais, por isso que eu acho que são incompatíveis, eles vão tentar provar que são compatíveis, mas a minha opinião é que são incompatíveis. Nós temos, em Portugal, uma expressão que é assim: sol na eira e chuva no nabal, ou seja, uma pessoa que tem o mesmo terreno não possa querer que ali haja sol e que na outra ponta do terreno chova. É isso que estou a dizer, não pode ter sol na eira, nem chuva no nabal, ou seja, não pode ter as duas coisas ao mesmo tempo e eu acho que são incompatíveis, o modelo que eles têm de flexibilidade curricular é incompatível com a existência de exames nacionais. **Entrevistadora** – E em relação à avaliação externa, o professor se considera envolvido com esse processo ou não? **Professor 3** – Não, francamente, não. A avaliação externa ainda é muito entendida como, digamos assim, uma espécie de uns figurões, entre aspas, evidente que sem ofensas pessoais porque são pessoas que, de uma forma geral, simpáticas e que estão aqui e eu acho que a finalidade, última, deles é ajudar. É sempre entendido como uma espécie de uns figurões que aparecem aqui de x em x anos, com uma espécie de modelos pré-definidos, muito formatados na cabeça deles é, um bocadinho, a apreciação que todos nós temos, pode ser injusta, mas é. Com coisas muito formatadas vêm aqui para verificar se as coisas estão de acordo com essa formatação que eles têm, uma tabelinha para ver se tudo encaixa. Não há, da parte deles eles pedem muito, lá está, hoje em dia o tal discurso da flexibilidade, pedem muito às escolas que se flexibilizem, que se adaptem, mas a ideia que nós temos, pode ser injusta, mas a ideia que eu tenho, a percepção geral, na sala dos professores, é que estas equipas vêm muito formatadas, muito formatadas. **Entrevistadora** – E mesmo nesse 3º ciclo as equipas estavam muito formatadas, na sua opinião? **Professor 3** – Sim, sim. Apesar da equipa ser constituída, eu acho que é desse modelo, por quatro elementos, dois eram da Inspeção Geral da Educação e Ciência e os outros dois eram pessoas convidadas, e as duas pessoas convidadas eram professoras universitárias, acho até que eram membros da Universidade do Minho, e notava-se uma diferença enorme na forma como vinham intervindo, mesmo entre eles, notava-se uma diferença de perspetivas, muitas vezes, quase antagónicas, os dois da universidade em fogo cruzado com os inspetores no meio. Mas a ideia que nós temos é que são uns indivíduos, são uns figurões, que chegam aqui e pronto temos que ter os papeis todos em ordem, os papeis todos assinados, os papeis todos assinados, pôr os relatórios todos em dia e vêm aqui com uma ideia formatada de uma *checklist*, verificar se está feito e, depois, não saem dos resultados. E o modelo,

se continuarmos nessa linha política, provavelmente vai continuar na mesma sempre os resultados, no sentido de percentagens positivas, querem sucesso absoluto, querem 100% de positivas e, provavelmente, vão começar a avaliar as escolas em função disso ou, então, eventualmente, jogando com a tal história do contexto, do percurso escolar de sucesso que é verificar o ponto de partida e o ponto de chegada, é curioso porque nesta avaliação não vi nada disso, zero. Essa história do percurso escolar e do contexto não senti, absolutamente nada, que fosse uma preocupação dessa avaliação, o que é pena porque é uma coisa que já está, mais ou menos, interiorizada, nas discussões na área da educação e não senti, com franqueza, não senti isso, mas, também, pode ter sido um erro meu de percepção, mas não senti.

Entrevistadora – Bem, eu acho que já está tudo respondido. Encerramos a entrevista. Muito obrigada!