



XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Globalização e políticas de accountability: as perspetivas de professores no
contexto da AEE em Portugal

Globalization and accountability policies: the perspectives of teachers in the
context of the AEE in Portugal

Ila Beatriz Maia (<https://orcid.org/0000-0001-5740-8232>)*,
José Augusto Pacheco (<https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>)**

*Estudante de pós-graduação do Instituto de Educação da Universidade do Minho,

**Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do Projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. José Augusto Pacheco (jpacheco@ie.uminho.pt).

Resumen

Este trabalho está integrado no projeto *Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas do ensino não superior, em Portugal* e é fruto de uma investigação realizada durante o mestrado em ciências da educação, área de especialização em desenvolvimento curricular e avaliação, da Universidade do Minho. A discussão parte do conceito de qualidade para problematizar os referenciais de avaliação institucional de escolas do ensino não superior, especificamente o caso português da Avaliação Externa das Escolas (AEE), no contexto das teorias de globalização e políticas de *accountability*. As questões de investigação são: Quais são as perspetivas dos professores em relação aos efeitos que a AEE pode causar nas suas práticas de inovação curricular? De que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de AEE? Do quadro teórico-conceitual são problematizadas relações entre políticas transnacionais e nacionais e processos de AEE e seu impacto nas práticas de inovação curricular e no envolvimento/alheamento dos professores. Através de metodologia de natureza qualitativa são realizados os seguintes estudos empíricos: qualitativo, baseado na análise documental, tendo como corpus documental o 3º ciclo de AEE; qualitativo, com uma amostra de professores para o levantamento de questões sobre as suas perceções acerca do impacto e efeitos da AEE nas práticas de inovação curricular e no envolvimento/alheamento neste processo. Como é uma investigação em curso, os dados empíricos apresentados são provisórios e refletem as perspetivas de docentes sobre o 3º ciclo da AEE, bem como a caracterização desse referencial.

Palabras clave: globalização, políticas de *accountability*, avaliação, avaliação externa.

Abstract

This work is integrated in the project *Mechanisms of Change in Schools and in the Inspection. A study about the 3rd cycle of External Evaluation of Schools of non-higher education, in Portugal* and is the result of an investigation realized during the master of education sciences, area of specialization in curriculum development and evaluation, University of Minho. The discussion starts from the concept of quality to problematize the institutional evaluation frameworks of non-higher schools, specifically the portuguese case of the External Evaluation of Schools (ESE), in the context of globalization theories and accountability policies. The investigation questions are: What are the teachers' perspectives on the effects that ESE can have on their curricular innovation practices? How are teachers involved in the ESE process? The theoretical-conceptual framework problematizes the relations between transnational and national policies and the ESE processes and their impact on the practices of curricular innovation and in the involvement / "alienation" of teachers. Through a methodology of qualitative nature are realized the empirical studies: qualitative, based on documentary analysis, having as documentary *corpus* the 3rd cycle of ESE; qualitative, with some teachers to raise questions about their perceptions about the impact and effects of ESE in the practices of curricular innovation and in the involvement / "alienation" in this process. Since it is an ongoing investigation, the empirical data presented are provisional and reflect the perspectives of teachers about the 3rd cycle of ESE, as well as the characterization of this referential.

Keywords: globalization, accountability policies, evaluation, external evaluation.

Por mais que o controlo da qualidade de uma instituição seja um procedimento simples, geralmente associado a práticas de monitorização, ou um procedimento complexo, relacionado com a conceção e implementação de um referencial de avaliação, a avaliação institucional das escolas exige não só uma discussão teórica-conceptual sobre conceitos muito diversos, dos quais destacamos a globalização e a *accountability* escolar, bem como a explicitação de um referencial que contém princípios e critérios que se enquadra nas políticas educativas transnacionais e nacionais, sempre num contexto de contradições. No quadro das reformas educativas e dos seus processos de mudança, em que a palavra inovação aparece, nas últimas décadas, como uma constante (Fullan, 2015), os conceitos de qualidade, eficiência e eficácia, transportados pelos ventos da globalização (Charlot, 2013) e ancorados no neoliberalismo (Slobodian, 2018), definem estratégias de avaliação que provocam efeitos nas instituições escolares (Pacheco, Morgado y Seabra, 2014).

Se a avaliação institucional do ensino superior está, essencialmente, relacionada com a acreditação e o financiamento, tendo como base um quadro de referência europeu (Santos, 2011), a avaliação institucional das escolas do ensino não superior segue, também, orientações europeias (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), com um referencial mais negociado a nível nacional. No caso do ensino não superior, destacamos algumas práticas de *accountability* escolar, e fazemos uma apresentação do processo de avaliação externa, em Portugal, destacando quer o 3º ciclo, iniciado em 2019, quer resultados provisórios de um estudo sobre perspetivas de professores (Maia, 2019).

Globalização, *accountability* escolar e avaliação externa

Nas dimensões económica, política e cultural (Ritzer, 2007), a globalização é “um conjunto de processos” (Giddens, 2007, p. 13) com forte incidência nos discursos sobre educação (Charlot, 2013), tanto ao nível das políticas como das práticas, pois a nível descritivo, “a globalização é utilizada para entender os diversos modos em que o mundo está a ser cada vez mais interdependente e interconectado” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 51). No quadro da existência de imperativos globais, o neoliberalismo analisa as políticas educativas a partir de um referencial “como produção eficaz e eficiente dos conhecimentos e competências exigidos pela sociedade e pela economia do conhecimento, que domina o período dos anos de 1990 até hoje” (Lessard y Carpentier, 2016, p. 16), isto é, uma política traduzida em números (Taubman, 2009), com efeitos nas práticas

educativas e na avaliação através de uma linguagem de *accountability* e responsabilidade (Sugure, 2016). Tal linguagem destaca a importância de uma política baseada em evidências, ou dados empíricos, como é o caso dos resultados escolares e da avaliação externa, com pressões em todos os atores educativos para que a escola seja um espaço mensurável (Rizvi y Lingard, 2013).

Deste modo, as práticas de *accountability* instalam-se nas escolas e em todos os seus atores, como se não houvesse alternativa à ideologia neoliberal e à gestão curricular centrada em *standards* e em resultados, bem como a sistemas de garantia da qualidade concretizados em dispositivos de avaliação institucional. Ou seja, “a garantia de qualidade, ou o trabalho de qualidade sistemático, tornou-se a nova panaceia na sociedade de avaliação (Lundgren, 2015, p. 301).

A avaliação institucional integra um conjunto de processos e práticas que refletem posições sobre qualidade, mérito e excelência, mais complexo será responder à função da avaliação, sobretudo quando se procede à avaliação de objetivos, ou de resultados ou de impacto, à avaliação de desenvolvimento organizacional, à avaliação da qualidade contextual e à avaliação da legitimação de um programa, entre outros papéis que podem ser conferidos ao avaliador. Assim, “entende-se avaliação institucional como um processo sistemático de análise de uma atividade que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (Belloni y Belloni, 2003, p. 17).

Ainda segundo estes autores, a finalidade da avaliação institucional, e numa perspetiva formativa ou construtiva (Oliveira y Fonseca, 2008), busca o aperfeiçoamento a partir do autoconhecimento e da tomada de decisão, inseridos num projeto de melhoria da qualidade da instituição, sendo global e processual, em termos de princípios¹, e realizando-se, no que diz respeito às dimensões, na complementaridade da avaliação interna e da avaliação externa, mediante a observação de três critérios básicos: eficiência – “refere-se ao processo, isto é, o modo como as ações são desenvolvidas”, considerando-se “os recursos utilizados e a gestão desenvolvida” (Belloni y Belloni, 2003, p. 21); eficácia (nível e qualidade dos resultados); efetividade social (baseada nas necessidades sociais).

¹ Para José Dias Sobrinho (2000, pp. 103-107), os princípios da avaliação institucional devem seguir postulados a partir dos quais se pode falar de marcos conceituais e metodológicos: 1) “institucionalidade como princípio explicativo”; 2) “globalidade como princípio heurístico”; 3) “qualidade como objetivo”; 4) “a avaliação deve ser um processo pedagógico”; 5) “avaliação interna e externa e re-avaliação: dimensões complementares e interativas”; 6) “avaliação quantitativa e qualitativa: ênfases e combinações”.

Quando são discutidos os resultados da avaliação de uma escola, os processos avaliativos começam pelos resultados cognitivos (Soares, Alves y Mari, 2003), com uma discussão ainda muito presente dos fatores extraescolares, sobretudo da origem socioeconómica e cultural dos alunos e sua influência na desigualdade dos resultados, tal como é referido pela teoria da reprodução, formulada por Bourdieu e Passeron (1970) e pelos contributos teóricos de Bourdieu (2014), por exemplo, através dos conceitos *capital cultural*, *capital simbólico* e *habitus*.

Outro aspeto fundamental é o do envolvimento dos atores da escola no processo de avaliação institucional, sendo preciso considerar que, “na perspetiva das atividades institucionais, as instituições educativas e seus sujeitos não podem permanecer alheios aos processos avaliativos” (Oliveira y Fonseca, 2008, p. 25).

No caso português, a avaliação institucional tem duas componentes distintas: a avaliação das instituições de ensino superior, no âmbito de um referencial europeu de garantia da qualidade (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*), entendida essencialmente como acreditação de cursos (Santos, 2011) e financiamento de centros de investigação, programas e projetos; a avaliação das escolas do ensino não superior, regulada por normativo e realizada por ciclos e em função de um referencial que impõe uma abordagem baseada em objetivos, tendo como base orientações europeias (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015; OECD, 2013).

Em Portugal, a avaliação externa é um processo iniciado em 2002, com a publicação do normativo regulador (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) a nível nacional, sendo a Inspeção-Geral da Educação responsável pela sua realização, em regime de ciclos, com início em 2006 (1º ciclo), 2011 (2º ciclo) e 2019 (3º ciclo). Com efeito, “a avaliação externa de escolas é reconhecida como uma atividade sustentável, pois existe há quase nove anos², foi implementada ao longo de dois ciclos e sobreviveu à mudança de ciclos políticos” (Guerreiro, 2015, p.131), com início do 3º ciclo em finais de 2019, tendo a Inspeção adquirido protagonismo no seu processo de conceção e implementação (Barreira, Bidarra y Vaz-Rebelo, 2016).

Como órgão de regulação, a Inspeção é central na implementação de uma política nacional de educação, assumindo cada vez mais protagonismo nos projetos políticos a nível nacional (Baxter, 2017), incluindo o da AEE, distinta de atividades inspetivas relacionadas com a

² Apesar de outras iniciativas anteriores, formalmente, a Inspeção tornou-se responsável pela AEE a partir de 2006, cinco anos após a promulgação do normativo, em 2001 (Lei n.º 30/2001, de 6 de dezembro).

monitorização e auditoria, considerada essencial para a recolha e análise de informação sobre a qualidade das escolas. Assim, a Inspeção tem o papel de motivar as escolas para a melhoria contínua, com vista a tornar sustentável a qualidade da educação baseada em dados provenientes de uma avaliação externa.

Metodologia

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, o projeto inclui a realização de dois estudos empíricos: um estudo qualitativo, baseado na análise documental (Lee, 2002), tendo como *corpus* documental o 3º ciclo da AEE; um estudo qualitativo, através da realização de inquérito por entrevista (Bogdan y Biklen, 1999) a uma amostra de quatro professores e um diretor de duas escolas, localizadas na região norte de Portugal, 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 neste processo de avaliação, para além de uma observação numa outra escola, com a participação numa reunião da equipa de autoavaliação.

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

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.

Aplicámos, neste caso, as duas primeiras, seja pelas entrevistas realizadas individualmente 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 observação realizada de uma reunião de uma equipa de autoavaliação, numa outra escola. O método da 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. Privilegiámos, neste estudo, um *corpus* documental constituído por relatórios, normativos e textos de orientação política, como é o caso do referencial do 3º ciclo.

Em termos de amostra, ou de um *corpus* de exemplos empíricos (pessoas, grupos e documentos), a observação foi realizada numa escola da zona norte de Portugal, em que a reunião da equipa de autoavaliação foi convocada para a sua constituição e discussão do plano estratégico. A amostra das entrevistas é constituída quer por dois professores de uma escola, quer por dois professores e um diretor de uma outra escola, que já foi integrada na avaliação do 3º ciclo, realizada em 2019. Neste trabalho serão apresentados alguns dados relativos às entrevistas realizadas ao diretor da escola avaliada no 3º ciclo e aos professores da escola que ainda não foi avaliada.

O diretor entrevistado 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. Relativamente aos professores entrevistados, a professora leciona há, aproximadamente, 19 anos, e trabalha na escola há pouco mais de um ano, lecionando no 3º ciclo do ensino básico as disciplinas de física e química; o professor entrevistado leciona a disciplina de educação física, no 3º ciclo, há 15 anos, sendo que esteve na escola em que foi entrevistado nos últimos quatro anos.

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, 2007).

Discussão dos resultados. Relativamente ao corpus documental, neste artigo, é analisado o modelo para o 3º ciclo de AEE que se tornou público no início de 2019. Analisando-se somente o documento que estabelece o referencial do 3º ciclo, verificam-se as seguintes tendências: i) a construção ampla e participada de um referencial de avaliação que envolveu a construção de um quadro teórico-conceitual; ii) a avaliação interna e a avaliação externa como fases complementares; iii) dimensão formativa da avaliação institucional; iv) autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas; v) observação da prática educativa e letiva como um dos elementos da metodologia, permitindo enriquecer as entrevistas de grupo através de um maior enfoque nos processos de ensino e aprendizagem; vi) valorização dos resultados académicos contextualizados em função de novos indicadores; vii) adaptação do referencial a diferentes tipologias de estabelecimentos; viii) inclusão de novos campos de análise e indicadores no domínio Prestação do Serviço Educativo, por exemplo, desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos; inovação curricular e pedagógica; promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; ix) integração dos

domínios de avaliação: Autoavaliação/Prestação do Serviço Educativo/Liderança e Gestão/Resultados; x) fortalecimento da equipa de avaliação, com mais um membro, cujo perfil deve ser adequado à tipologia da escola.

Assim, o referencial contém quatro domínios principais (Autoavaliação, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão, Resultados), divididos em 12 campos de análise com 40 referentes e mais de 100 indicadores, respondendo aos seguintes objetivos: a) promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e todos os alunos; b) identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas; c) aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; d) promover uma cultura de participação da comunidade educativa; e) contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; f) produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas (Abrantes, 2018).

Por isso, o 3º ciclo apresenta como prática estruturante da avaliação da escola a autoavaliação, numa complementaridade da avaliação externa e da avaliação interna, bem como numa integração, constituindo-se como domínio autónomo, numa relação integrada com os três restantes domínios: Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão, Resultados. São muitas as mudanças apresentadas para o 3º ciclo de AEE. No entanto, e em termos de investigação, é necessário inquirir os atores, que são afetados pela implementação de um novo ciclo de AEE, para refletir sobre as suas perceções em relação ao processo e práticas de avaliação, de modo a analisar o seu envolvimento/alheamento e o modo como as práticas de inovação curricular são fomentadas pela avaliação externa.

Quando inquiridos sobre o 3º ciclo de AEE, os professores revelam ter uma vaga noção do processo e das mudanças neste referencial; pelo contrário, o diretor mostra-se integrado ao assunto, revelando que o facto de já ter participado da avaliação implica maior conhecimento do referencial:

“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. (...) Não foge muito de ideias que nós já íamos tendo neste âmbito (...). 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, 2019).

“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 [mais as] práticas e processos. Então, não só o fim, mas também os meios como lá se chega. (...) 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. (...) Porque, está aí, a Avaliação Externa é uma fotografia daquele instante, por muito que a gente queira que

há um antes e um possível depois, no fundo aquilo incide numa fotografia daquilo que acontece naquele momento. (...) Nós, no último ciclo, como éramos piloto e preocupamo-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 [para os painéis de avaliação] saberem para ao que vão.” (Diretor, 2019).

Os professores entrevistados fazem parte da equipa de autoavaliação da escola a que pertencem, mesmo que a equipa seja recente, revelando que os docentes demonstraram empenho e dedicação ao trabalho de autoavaliação:

“Nós somos uma equipa muito jovem, muito recente porque fomos convidados para integrar esta equipa no início deste ano letivo. Somo 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” (Professora 1, 2019).

Relativamente à equipa de autoavaliação da escola que já foi avaliada no 3º ciclo, o Diretor afirma que, desde que foi designado para trabalhar naquela escola, isto é, há 20 anos, a equipa de autoavaliação já existia, no entanto, em relação ao envolvimento dos professores na mesma, esclarece:

“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 [não se envolve] (...). Nós estamos a falar de um agrupamento onde temos mais de 300 professores em trabalho ativo e, portanto, 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, 2019).

Após uma série de questões relacionadas com a prestação de contas, as perceções em relação aos rankings e, principalmente, ao 3º ciclo de AEE, os professores, e também o diretor, foram inquiridos se as práticas de inovação curricular seriam alteradas em função da Avaliação Externa, tendo em consideração que constituem um referente do domínio Prestação do Serviço

Educativo. As respostas foram unânimes, tanto entre os professores que ainda não participaram do 3º ciclo de AEE, quanto ao diretor da escola avaliada no 3º ciclo, em relação às práticas de inovação curricular que são desenvolvidas pelos professores na escola.

“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.” (Professora 1, 2019).

“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 (...). 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, 2019).

Assim, constata-se que, pelos dados empíricos analisados, os professores entrevistados não perspetivam modificar as práticas de inovação curricular em função da implementação do 3º ciclo de AEE, enquanto que o diretor da escola avaliada indica que os professores não mudaram as suas práticas de inovação curricular por efeito da AEE e que não foram alteradas, após o feedback da avaliação, porque tiveram bons resultados, mas, admitiu que o contrário poderia acontecer, isto é, a alteração das práticas de inovação curricular seria adotada caso a avaliação externa indicasse um parecer desfavorável em relação a esta questão.

Além do mais, os professores e o diretor entrevistados mostraram-se envolvidos no 3º ciclo de AEE de forma diferente. O diretor demonstrou que possui uma relação profunda com os processos de avaliação externa, na medida em que o cargo de gestão o obriga a manter-se envolvido nesse processo, atento às mudanças e preocupado com os resultados e com o impacto da avaliação. No entanto, afirma que os professores mais envolvidos no processo de autoavaliação são os que pertencem à essa equipa, indicando um certo alheamento dos demais na autoavaliação da escola.

Em contrapartida, os professores, que constituem a equipa de autoavaliação, dizem ter conhecimento do 3º ciclo, principalmente das questões mais técnicas, mas não reconhecem a avaliação externa como um processo de fundamental importância para o contexto escolar, isto é, a avaliação não assume um peso indispensável para a melhoria da estrutura escolar e suas práticas.

A AEE é vista como um processo obrigatório que é valorizado, porém, não admitem que seja suficiente para causar mudanças estruturantes na organização escolar e nas práticas de sala de aula.

Portanto, os atores revelam que o envolvimento na avaliação externa é momentâneo, isto é, durante o processo de preparação para a avaliação e na própria avaliação em si, mas, reconhecem, que “a Avaliação Externa, ao ser uma fotografia, e estando aqui num curto espaço de tempo é sempre algo que se pode tirar alguma manipulação (...) ninguém gosta de ficar mal na fotografia” (Diretor, 2019). Os professores que participam na equipa de autoavaliação estão mais envolvidos com a avaliação externa, de acordo com os entrevistados.

Conclusão. A globalização produz efeitos no campo das políticas educativas, determinando políticas de *accountability* na realidade escolar que estabelecem as ideias de participação e qualidade como pressupostos fundamentais para as instituições educativas (Leite, 2009). Essas políticas de *accountability*, ou 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. Desse modo, a avaliação educacional está diretamente ligada à conceção de qualidade da educação.

Nesse sentido, o processo de AEE, implementado em 2006 em Portugal, inicia o 3º ciclo em 2019. Dessa vez, mais preocupado com as práticas escolares e os efeitos que pode gerar na mesma, além de priorizar, claramente, a autoavaliação como ferramenta de articulação com a avaliação externa, transformando-a num domínio próprio. Embora os resultados académicos ainda sejam valorizados, neste modelo não assumem o protagonismo para a avaliação. Dessa forma, alguns dados empíricos foram apresentados, e como se trata de uma investigação em curso, os dados são preliminares e refletem as perspetivas de dois docentes e de um diretor sobre o 3º ciclo da AEE, bem como a caracterização desse referencial que está a ser implementado desde 2019.

Relativamente ao envolvimento/alheamento dos professores no 3º ciclo de AEE, os dados indicam que os professores que fazem parte das equipas de autoavaliação estão mais envolvidos nesse processo. Porém, verifica-se um envolvimento momentâneo, isto é, o processo de AEE só possui notoriedade durante a preparação para a avaliação e no tempo da sua realização. Deste modo, a AEE não condiciona o funcionamento e organização da escola, a não ser durante o processo de avaliação. Por isso, as práticas de inovação curricular não são alteradas em função da AEE, mesmo

neste ciclo em que é assumida como um referente, os professores e o diretor assumem que essas práticas não são modificadas para o processo de avaliação.

Em tempos de globalização, a imposição de *standards* e resultados, a veiculação de rankings e a avaliação em larga escala são aspetos a serem considerados na AEE, sobretudo na criação de uma linguagem de *accountability*, com pressão para que os professores, ao nível da escola e da sala de aula, adotem práticas de inovação, com alteração das práticas curriculares, com vista à melhoria do sucesso académico dos alunos. No caso dos inquiridos deste estudo, os dois professores disseram não alterar as práticas em função do processo de avaliação externa, já que o principal objetivo da avaliação deve consistir na qualidade das aprendizagens. Contudo, os resultados apresentados são apenas indicadores de tendências que precisam de ser aprofundadas.

Referências

- Abrantes, P. (2018). *Avaliação externa das escolas. Proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amado, J. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebello, M. P. (Org.). (2016). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto Editora.
- Baxter. J. (Ed.). (2017). *School inspectors policy implementers. Policy shapers in national policy contexts*. London: Open University.
- Belloni, I., & Belloni, J. Â. (2003). Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação de escolas e universidades* (pp. 9-58). Campinas: Editora Komedi.
- Bogdan, R., & S. Biklen (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Editora Cortez.
- Esteves, M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2015. 2017.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of Educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- 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.
- Lee, R. M (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.

- Leite, D. (Org.). (2009). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas. A aplicação na prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lundgren, J. (2015) Learning, coping, adjusting: making school inspections work in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, 301-326. doi: 10.3402/nstep.v1.30126
- Maia, I. B. (2019). Globalização e Políticas de *Accountability*: um estudo exploratório no contexto da avaliação externa de escolas. Poster Apresentado no I Seminário MAEE – Mecanismos de Mudança na Escola e na Inspeção – *Currículo, Avaliação e Práticas Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, J. F., & Fonseca, M. (2008). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã.
- Pacheco, J.A., Morgado, J.C., & Seabra, F. (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*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Santos, S.M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES Readings.
- 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 e ensino básico. In L.C.Freitas (Org.), *Avaliação de escolas e universidades* (pp.59-92). Campinas: Komedi
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Editora Vozes.
- 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*. New York: Routledge.