Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ila Beatriz da Silva Maia

Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de *accountability*: Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira

julho de 2025

Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de *accountability*: Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira
Ila Beatriz da Silva Maia
UMinho | 2025

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), através de uma Bolsa de Doutoramento, com referência 2020.04489.BD, e pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UID/01661), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, nomeadamente do Programa Plurianual de Financiamento de Unidades de I&D.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ila Beatriz da Silva Maia

Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de *accountability*: Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira

Tese de Doutoramento em Cotutela
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco
e da
Professora Doutora Alicia Bonamino

julho de 2025

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.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, minha sincera gratidão pela orientação atenta, rigorosa e inspiradora ao longo de todo o percurso académico.

Ao meu orientador, Professor José Augusto Pacheco, que, mais uma vez, acreditou neste trabalho, mais ainda, em mim. Por tantas oportunidades, pelo incentivo e pela confiança, pelo tanto que me ensina. Muito obrigada.

À minha orientadora, Professora Alicia Bonamino, por aceitar este convite inusitado, pela disponibilidade e amabilidade em todas as situações. Por ter confiado em mim, por tanta ajuda nas questões burocráticas que envolveram esta tese, pelo tanto que aprendi, mas, principalmente, por ter sido sempre tão querida durante este árduo processo.

Aos professores que cruzaram o meu percurso e contribuíram para a construção do meu conhecimento, sendo também fonte de inspiração académica, profissional e pessoal, muito obrigada.

Aos membros do júri, agradeço pela disponibilidade para avaliar este trabalho.

Aos professores que tornaram esta investigação possível, muito obrigada. Não os considero sujeitos de pesquisa, são os atores principais desta pesquisa, mais ainda, são professores diariamente envolvidos na melhoria da qualidade da escola, que se cruza com o maior objetivo desta investigação.

Aos meus maiores incentivadores, meus pais. Sem vocês, absolutamente nada disso seria possível. Qualquer agradecimento é pequeno diante do tamanho da minha gratidão e amor. Muito, muito obrigada.

À minha irmã, melhor amiga, muito obrigada por acompanhar este processo, mesmo de longe, tão preocupada e sempre acreditando que o fim chegaria.

Ao Gustavo, que esteve comigo durante, absolutamente, todos os dias que envolveram este trabalho. Muito obrigada por acreditar em mim quando nem eu acreditei, por trazer leveza e esperança aos dias mais desafiadores. Obrigada por ser a minha companhia de vida.

Aos amigos que tenho na vida, de perto e de longe, obrigada pela amizade, pela paciência e por incentivarem o que, às vezes, nem entendiam muito bem. Aos amigos deste lado do oceano, obrigada por terem sido como família.

Às amigas que vieram com o doutoramento. À Sofia, que veio antes do doutoramento, minha grande companheira de jornada e, agora, também de vida, muito obrigada. À Raquel, que partilhou um primeiro ano intenso e sempre esteve disponível, obrigada por ter partilhado momentos e documentos tão importantes. À Sandra, sem palavras, um grande presente na vida, muito obrigada.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), agradeço o apoio concedido através da bolsa de doutoramento (2020.04489.BD), sem o qual esta investigação não teria sido viável.

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.

Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de *accountability*: Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira

RESUMO

A investigação "Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de *accountability*: Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira", com vista à obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, em cotutela com o Programa de Doutorado em Ciências Humanas – Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, foi financiada através de uma Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2020.04489.BD). Incide na temática da Avaliação Institucional de Escolas do Ensino Não Superior (AIEENS). No quadro teórico-concetual problematizam-se, numa perspetiva interdisciplinar, as relações resultantes da globalização e da cultura de *accountability* para a definição de referenciais internacionais e nacionais de AIEENS, com foco nos resultados escolares e nas práticas de inovação curricular. Além do cenário internacional de referenciais de AIEENS, também são analisadas as realidades brasileira e portuguesa. As questões de investigação têm por base estas duas interrogações: *Que referenciais de avaliação institucional de escolas são utilizados aos níveis internacional e nacional no âmbito da globalização e políticas de accountability? De que modo professores de escolas do ensino não superior perspetivam os referenciais de avaliação institucional de escolas como mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular?* A partir destas são formulados objetivos de investigação. Através de uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, e tendo como ponto de partida o estudo teórico-concetual, fundamentado na análise bibliográfica, são realizados três estudos empíricos: um estudo qualitativo, baseado na análise documental, tendo como *corpus* de análise documentos de organismos transnacionais e supranacionais que abordam referenciais de AIEENS, documentos relacionados com o processo de avaliação em larga escala no Brasil, numa perspetiva nacional, estadual e municipal e documentos que contextualizam os três ciclos de Avaliação Externa das Escolas, em Portugal; um estudo quantitativo, baseado num inquérito por questionário (n=129) a docentes e um estudo qualitativo baseado num inquérito por entrevista (n=9) a docentes de instituições da região norte de Portugal. Análise de conteúdo e procedimentos estatísticos são usados como técnicas de análise de dados. Os resultados indicam que ao nível internacional é valorizado um referencial de AIEENS que legitima os ideais da *accountability*, validando a prestação de contas e a responsabilização; no Brasil não existe um referencial próprio de AIEENS, sendo que os dados e resultados das avaliações em larga escala são utilizados como estratégias para uma avaliação institucional situada; em Portugal, no âmbito da AEE, os professores têm uma perceção moderadamente positiva do referencial de AIEENS, contudo ainda não reconhecem a AEE como um mecanismo essencial para a mudança dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular, assumem que pode ser mais uma ferramenta de promoção desta melhoria, mas não tem um papel essencial. Assim, reitera-se a dificuldade da avaliação externa em provocar mudanças e melhorias ao nível do currículo, com foco para a sala de aula. Esta investigação é concetual e metodologicamente pertinente, explorando a avaliação institucional e a avaliação em larga escala, do estudo emerge uma discussão fundamentada da qualidade da escola, das agendas educativas centradas em resultados e das práticas de inovação curricular orientadas para o sucesso dos alunos, bem como um contributo para os processos de decisão política.

Palavras-chave: *Accountabilty*; Avaliação Institucional; Globalização; Inovação Curricular; Resultados.

School institutional evaluation benchmarks in the era of globalization and accountability policies: A study of the Portuguese and Brazilian reality

ABSTRACT

The research titled *"School Institutional Evaluation Benchmarks in the Era of Globalization and Accountability Policies: A Study of the Portuguese and Brazilian Realities"*, conducted to obtain a PhD in Education Sciences with a specialization in Curriculum Development, was co-supervised under the PhD Programme in Human Sciences – Education at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. It was funded by a PhD scholarship from the Foundation for Science and Technology (2020.04489.BD). The study focuses on the institutional evaluation of non-higher education schools (IENHES). From an interdisciplinary perspective, the theoretical-conceptual framework critically examines the relationships stemming from globalization and the culture of accountability, particularly regarding the definition of international and national benchmarks for institutional evaluation in these schools. Special attention is given to school outcomes and curricular innovation practices. Alongside the international context of IENHES benchmarks, the study also analyses the specific realities of Brazil and Portugal. The research is guided by two main questions: *What school institutional evaluation benchmarks are adopted at the international and national levels in the context of globalization and accountability policies? How do teachers in non-tertiary education schools perceive these benchmarks as mechanisms for promoting change in school outcomes and curricular innovation practices?* Based on these questions, the study defines its objectives. Employing both qualitative and quantitative methodologies, and grounded in a theoretical-conceptual framework supported by bibliographic analysis, three empirical studies were conducted: A qualitative study based on documentary analysis, focusing on documents from transnational and supranational organizations that address IENHES benchmarks, as well as national, state, and municipal documents related to Brazil's large-scale assessment processes, and documents contextualizing the three cycles of External School Evaluation (ESA) in Portugal; A quantitative study based on a survey of 129 teachers; A qualitative study based on interviews with nine teachers from schools in northern Portugal. Data analysis techniques included content analysis and statistical procedures. The findings reveal that at the international level, there is an emphasis on an IENHES framework that reinforces the ideals of accountability, legitimizing both accountability and responsibility. In Brazil, no specific IENHES framework exists; instead, data from large-scale assessments are used as localized strategies for institutional evaluation. In Portugal, within the ESA context, teachers generally have a moderately positive view of the ESA framework. However, they do not perceive it as an essential mechanism for improving school outcomes or promoting curricular innovation. Rather, they view it as a potential tool that could support such improvements, but not as a decisive factor. Consequently, the study reaffirms the limited effectiveness of external evaluation in driving curricular changes and classroom-level improvements. This research offers conceptual and methodological contributions by exploring the interplay between institutional evaluation and large-scale evaluation. It fosters an informed discussion on school quality, result-oriented educational agendas, and curriculum innovation practices aimed at student success, thereby supporting evidence-based political decision-making.

Keywords: Accountability; Institutional Evaluation; Globalization; Curricular Innovation; Results.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii
AGRADECIMENTOS iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv
RESUMO v
ABSTRACT vi
ÍNDICE vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS x
LISTA DE FIGURAS xi
LISTA DE QUADROS xii
LISTA DE TABELAS xiii
INTRODUÇÃO 1
Estado da Arte 2
Problemática do Estudo – Questões de Investigação e Objetivos 7
Organização do Trabalho 8
CAPÍTULO 1. O ESTADO E O MUNDO GLOBALIZADO NUM CENÁRIO DE POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* 11
1.1. Ideias sobre o Estado 11
1.2. Globalização 20
1.3. Neoliberalismo 33
1.4. *Accountability* 41
1.4.1. *Accountability* escolar 46
CAPÍTULO 2. DA INOVAÇÃO (CURRICULAR) À AVALIAÇÃO (INSTITUCIONAL) 57
2.1. O Currículo e suas Teorias 57
2.1.1. Sobre o Currículo 57
2.1.2. Sobre as Teorias Curriculares 61
2.2. Contextos de Inovação 77
2.3. Teoria de Inovação Curricular 89
2.4. Avaliação Institucional 98
2.4.1. Avaliações em Larga Escala 110
2.4.2. Resultados, *Rankings* e *Standards* 118
CAPÍTULO 3. QUADRO METODOLÓGICO 126
3.1. Discussão Epistemológica e Paradigmas de Investigação 127

3.2. Metodologia Qualitativa 132
3.3. Metodologia Quantitativa 134
3.4. Técnicas de Recolha e Análise de Dados 136
3.4.1. Análise Documental 137
3.4.2. Inquérito por Questionário 138
3.4.3. Inquérito por Entrevista 140
3.4.4. Análise de Conteúdo 143
3.4.5. Procedimentos Estatísticos 145
3.5. Questões Éticas 146
CAPÍTULO 4. REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS DO ENSINO NÃO SUPERIOR: DO CENÁRIO GLOBAL AOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS 149
4.1. Referenciais Internacionais de AIEENS 149
4.1.1. Avaliação Institucional como Política 154
4.1.2. Avaliação Institucional como Processo/Prática 162
4.1.3. Avaliação Institucional e Inovação 168
4.2. Referenciais de AIEENS no Brasil 172
4.2.1. Sistema de Ensino e Organização Curricular 173
4.2.1.1. BNCC 176
4.2.2. Saeb 182
4.2.2.1. Ideb 196
4.2.3. Experiências e Modelos de Avaliação Institucional em Estados e Municípios Brasileiros 199
4.2.3.1. O Caso do Estado do Ceará 201
4.2.3.2. O Caso do Município de Campinas 208
4.3. Referenciais de AIEENS em Portugal 214
4.3.1. Sistema de Ensino e Organização Curricular 214
4.3.2. Avaliação Externa das Escolas 225
4.3.2.1. 1.º e 2.º Ciclos de AEE 229
4.3.2.2. 3.º Ciclo de AEE 244
CAPÍTULO 5. PERSPETIVAS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS EMPÍRICOS 258
5.1. Caracterização das Instituições 258
5.2. Dados recolhidos através dos Inquéritos por Questionário 266
5.2.1. Caracterização da Amostra 267
5.2.2. Apresentação dos Dados de Opinião – A Perspetiva Docente 270

5.3. Dados recolhidos através dos Inquéritos por Entrevista 288
5.3.1. Caracterização da Amostra 288
5.3.2. Descrição dos Dados e Análise de Conteúdo 290
CATEGORIA 1 – *Accountability* escolar 292
CATEGORIA 2 – AEE 302
CATEGORIA 3 – 3.º ciclo de AEE 312
CATEGORIA 4 – Resultados e Inovação 337
CATEGORIA 5 – AEE e Pandemia 355
5.4. Uma Análise Geral 365
CONSIDERAÇÕES FINAIS 377
REFERÊNCIAS 389
ANEXO 401
Anexo 1 - Parecer da Comissão de Ética 402
APÊNDICES 403
Apêndice 1 - Inquérito por Questionário 404
Apêndice 2 - Guião de Entrevista 412
Apêndice 3 - Exemplo de Transcrição de Entrevista 415
Apêndice 4 - Consentimento Informado (Inquérito por Entrevista) 430
Apêndice 5 - Quadro comparativo do Referencial do 3.º ciclo de AEE 432
Apêndice 6 - Tabela com classificações por domínio, no contexto do Referencial do 3.º ciclo de AEE, por cada ano de avaliação 436

Lista de Abreviaturas e Siglas

AE: Aprendizagens Essenciais

AEE: Avaliação Externa das Escolas

AIEENS: Avaliação Institucional de Escolas do Ensino Não Superior

AIP: Avaliação Institucional Participativa

Aneb: Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BM: Banco Mundial

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

COVID-19: Corona Virus Disease 2019

CPA: Comissão Própria de Avaliação

ENEC: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IEA: International Association for the Evaluation Achievement

FMI: Fundo Monetário Internacional

G7: Grupo dos Sete

Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IGEC: Inspeção-Geral da Educação e Ciência

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEI: Organização de Estados Ibero-Americanos

OPEL: Observação da Prática Educativa e Letiva

Paic: Programa Alfabetização na Idade Certa

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Pend: Prémio Escola Nota Dez

PIRLS: Progress in International Reading Literacy

PISA: Programme for International Student Assessment

Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica

Spaece: Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Lista de Figuras

Figura 1. Quadro concetual da OCDE para a avaliação das escolas 160

Figura 2. Esquema concetual do PASEO..... 219

Figura 3. Distribuição das categorias e subcategorias - MAXQDA..... 291

Lista de Quadros

Quadro 1. Projetos e Programas de Avaliação 226

Lista de Tabelas

Tabela 1. Classificação por domínios (1.º e 2.º ciclos de AEE) 240

Tabela 2. Classificação por domínios no 3.º ciclo de AEE 255

Tabela 3. Ciclo/nível de estudos em que é docente – amostra geral 268

Tabela 4. Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 1 269

Tabela 5. Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 2 269

Tabela 6. Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 3 270

Tabela 7. Cargos, conhecimento e participação na AEE – amostra geral 272

Tabela 8. Cargos, conhecimento e participação na AEE – por Instituição 273

Tabela 9. Perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE – amostra geral 274

Tabela 10. Perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE – por Instituição 275

Tabela 11. Perspetivas sobre a AEE, as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos – amostra geral 276

Tabela 12. Perspetivas sobre a AEE, as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos – por Instituição 277

Tabela 13. Perspetivas sobre a suspensão da AEE no período de pandemia, a partir de março de 2020 – amostra geral 278

Tabela 14. Perspetivas sobre a suspensão da AEE no período de pandemia, a partir de março de 2020 – por Instituição 279

Tabela 15. Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 1 do inquérito por questionário 280

Tabela 16. Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 2 do inquérito por questionário 282

Tabela 17. Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 3 do inquérito por questionário 283

Tabela 18. Análise fatorial 285

INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XX é marcada por intensas mudanças no campo económico, no contexto da globalização (Rizvi & Lingard, 2013). De modo a responder aos desafios colocados pelo desenvolvimento socioeconómico global, os sistemas educativos são alterados, mediante a adoção de políticas de *accountability*, isto é, de uma cultura de avaliação centrada na prestação de contas e responsabilização, com reflexos nos sistemas educativos (Ingersoll & Collins, 2017; Winter, 2017). Como consequência, tais reflexos são bastante evidentes nas avaliações externas, nos testes em larga escala e na avaliação institucional, sob a égide de organismos transnacionais, caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Charlot, 2013).

Mesmo que a avaliação institucional seja uma denominação precisa, com abordagens diferentes em Portugal e no Brasil, o seu objeto de estudo é não só interdisciplinar nas Ciências Humanas e Sociais e nas Ciências da Educação, mas também inerente ao estudo das questões curriculares. Assim, o estudo de referenciais de avaliação institucional é ao mesmo tempo uma questão geral e específica, que engloba políticas, processos e práticas, perspetivados neste estudo pela sua dimensão curricular, sobretudo ao nível dos resultados académicos e da inovação curricular num contexto marcado pelos ideais da globalização que veiculam políticas de *accountability*, numa perspetiva neoliberal.

Assim, o desenvolvimento desta investigação incide quer na exploração teórico-concetual dos referenciais de avaliação institucional de escolas que são utilizados aos níveis internacional e nacional (Portugal e Brasil), no âmbito da globalização, do neoliberalismo e das políticas de *accountability*, quer no estudo empírico de documentos e de perspetivas de professores sobre a avaliação institucional enquanto mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos e das práticas de inovação curricular. Deste modo, o tema é pertinente concetual e metodologicamente e tem relevância social, porque dos resultados desta investigação emergirá uma discussão fundamentada da qualidade da escola, das agendas educativas centradas em resultados e das práticas de inovação curricular orientadas para o sucesso dos alunos.

A motivação para a realização deste estudo 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)*, (PTDC/CEDEDG/30410/2017), do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho e dos resultados do projeto de investigação *Avaliação da implementação do Prêmio Escola Nota Dez e do seu impacto na eficácia e na equidade escolar no Estado de Ceará*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Além disso, a investigação realizada durante o mestrado (Maia, 2019), relacionada com a globalização e as políticas

de *accountability*, no contexto da Avaliação Externa das Escolas (AEE), serve como ponto de reflexão para o desenvolvimento deste trabalho.

O quadro teórico-concetual emerge transdisciplinarmente das teorias de globalização, do neoliberalismo, das políticas de *accountability*, dos estudos curriculares e da avaliação institucional, focando-se no estudo de conceitos (qualidade, eficácia/eficiência, equidade) e sua abordagem no contexto da Avaliação Institucional de Escolas do Ensino Não Superior (AIEENS), através da dicotomia entre a valorização do valor quantitativo dos resultados dos alunos em testes em larga escala ou em exames nacionais e do incentivo às práticas de inovação curricular centradas na melhoria das aprendizagens dos alunos. Não ignorando "alguma sincronia entre a agenda política, as vivências profissionais e os interesses de pesquisa" (Torres & Palhares, 2014, p. 17), o objeto de estudo incide na avaliação institucional, mais concretamente, para o caso da AEE, em Portugal, e da adoção de testes em larga escala, no Brasil, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como estratégia para conhecer e, de certa forma, avaliar as instituições.

Esta investigação enquadra-se no ciclo de estudos de Doutoramento em Ciências da Educação, com curso, especialidade de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho (UMinho), tendo sido realizada em um regime de cotutela com o Programa de Doutorado em Ciências Humanas – Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). O projeto foi financiado através de uma Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2020.04489.BD).

Estado da Arte

Na avaliação institucional, o foco atual, em termos de investigação, incide, essencialmente, na Inspeção escolar (Hofer et al., 2020; Pacheco et al., 2020) e na autoavaliação (Aderet-German & Ben-Peretz, 2020). Porém, as políticas educativas definidas aos níveis transnacional e nacional privilegiam o valor dos resultados académicos e escolares através de testes em larga escala e, também, práticas de inovação curricular centradas na melhoria das aprendizagens e da equidade. Estes são os aspetos da avaliação institucional que constituem o objeto de investigação deste estudo, que é explorada a partir de conceitos transdisciplinares no âmbito das ciências humanas e sociais em geral, e das ciências da educação em específico.

Relativamente aos estudos empíricos no campo da AIEENS, nota-se que a tendência para a realização de investigações no âmbito da avaliação externa e dos testes em larga escala 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 (EuropeanCommission/EACEA/Eurydice, 2015; OECD, 2012), e mais especificamente no cenário português (Afonso, 2012; Pacheco et al., 2014) verifica-se uma crescente regularidade em investigações em relação ao contexto escolar, que direcionam o foco para questões como políticas de *accountability*, avaliação interna e externa, avaliação do desempenho docente, dentre outros campos de análise que se afastam, por exemplo, do tradicional enfoque sobre a formação de professores ou a análise das políticas educativas (Silvestre et al., 2014).

A importância da revisão dos estudos empíricos está baseada na necessidade de conhecer o campo que será explorado, bem como as questões e inquietações levantadas através das investigações anteriores, a fim de justificar e situar os objetivos desta pesquisa. Relativamente às pesquisas sobre globalização e neoliberalismo, no campo das Ciências da Educação, são analisadas duas teses de doutoramento (Lemos, 2014; Vieira, 2013), que têm como objeto central a influência das teorias de globalização na elaboração de políticas educativas, assim como o papel da OCDE nos sistemas educativos.

Os autores concluem que, embora a OCDE tenha contribuído para a construção de um sistema educativo mais estruturado e universal, além de priorizar a melhoria dos resultados educativos (Lemos, 2014), essas mesmas disposições procuraram adaptar o sistema educativo aos moldes do capitalismo, baseado nas ideias do neoliberalismo (Vieira, 2013), uma tendência que se tem verificado ao redor do mundo. Por isso, as políticas de *accountability* acabam por legitimar a existência de sistemas de avaliação em larga escala, sendo que a AEE, em Portugal, bem como os testes em larga escala, no Brasil, podem ser considerados mecanismos de prestação de contas e responsabilização através de uma cultura de avaliação.

A avaliação institucional é complexa pelo seu objeto e pela sua diversidade. No Brasil, incide mais no ensino superior, pois nos ensinos fundamental e médio é realizada por intermédio de testes em larga escala (Bonamino & Sousa, 2012); em Portugal, existe no ensino superior, através da Agência De Avaliação E Acreditação Do Ensino Superior (A3ES), e no ensino não superior é realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (Pacheco et al., 2014; Sá, 2018).

Na revisão de estudos empíricos, duas pesquisas centrais são referidas (Gomes, 2019; J. Sousa, 2019). No Brasil, os testes em larga escala têm promovido a responsabilização dos profissionais da escola pelos resultados dos alunos, expressos por indicadores restritos à mensuração da dimensão cognitiva, promovendo o treinamento dos alunos para os testes, bem como a exclusão de alunos com

dificuldades de aprendizagem (Gomes, 2019). Equivalendo à implementação de testes em larga escala (Saeb) e a indicadores nacionais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), a avaliação institucional é associada à realização de provas padronizadas e à valorização dos resultados (Machado & Alavarse, 2014), sendo um instrumento de pressão em termos de *accountability*, pelo que os resultados escolares têm um peso significativo na agenda das escolas (Nogueira, 2015), invisibilizando a participação dos alunos no processo de aprendizagem (Welter, 2016). Isto é,

> No caso brasileiro é bastante evidente a difusão e ampliação de avaliações que têm como traço comum a utilização de provas padronizadas, aplicadas em larga escala, configurando nitidamente um processo de avaliações externas, com crescente importância no desenho das políticas educacionais de todos os entes federados. (Bauer et al., 2015, p.1369).

Com efeito, "as reformas educativas implantadas nas últimas décadas caracterizam-se, entre outros traços, pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação" (Bauer et al., 2015, p.1367). Assim, a política de avaliação educacional engloba diferentes testes em larga escala tanto a nível nacional, como o Saeb, quanto a nível estadual e municipal, dado que "paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens" (M. Castro, 2009a, p.273).

As referidas reformas educativas são caracterizadas por diversos aspetos, citados por Bauer et al. (2015), tais como: a centralização dos sistemas de avaliação, isto é, sistemas que legitimam políticas de responsabilização porque são utilizados como instrumentos de gestão; a descentralização dos processos de gestão e financiamento escolar, ou seja, afirmação da ideia da gestão democrática e da autonomia da escola favorecendo as parcerias com o setor privado em busca da melhoria dos resultados; o estímulo aos mecanismos de competição entre escolas; a valorização excessiva dos resultados.

Daí que as avaliações em larga escala se convertam em instrumentos de mensuração do desempenho escolar dos alunos, através de parâmetros curriculares que são considerados como o currículo que todos os estudantes deveriam ter acesso. A partir disso, a análise das características dessas avaliações possibilita a identificação de três gerações de avaliações da educação em larga escala no Brasil (Bonamino & Sousa, 2012).

Em suma, a primeira geração está voltada para a avaliação diagnóstica, isto é, a avaliação capaz de aferir a qualidade da educação brasileira, sem nenhum tipo de implicação direta nas escolas e no currículo. A segunda geração privilegia a divulgação pública dos resultados das avaliações, no entanto, essa divulgação não produz nenhum tipo de benefício material para as escolas, porém "esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a

mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola" (Bonamino & Sousa, 2012, p.375). Por fim, as avaliações de terceira geração, identificadas pelas autoras, consistem naquelas que fazem referências às políticas de responsabilização, assegurando sanções ou recompensas em função dos resultados dos alunos e das escolas.

Entretanto, no Brasil, a avaliação tem sido encarada como sinónimo de política educativa, sendo que, para Neto (2018), não passa de um instrumento que deve servir para aprimorar o processo educativo e, consequentemente, as políticas educativas. Neste sentido, a difusão dos testes em larga escala demonstra que "a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem" (M. Castro, 2009b, p.6). Defende-se, nesse caso, que os testes em larga escala deveriam ser substituídos por um processo de avaliação institucional mais amplo, com informação sobre a realidade das escolas (Esteban, 2012), com vista a uma avaliação institucional participada e emancipatória (Leite, 2009) e ao envolvimento não só de diretores, como de professores (Gomes, 2019). Por isso,

> É preciso que as ações avaliativas estejam direcionadas para autocrítica, autogestão, autolegislação e autovigilância de sujeitos sobre tais processos, com partilha horizontal de poderes e saberes. A função da participação é produzir a "educação do julgamento" (BARBER, 2004). Com isso, a AP [Avaliação Participativa] prescinde do *expert*; pois, sujeitos de diferentes saberes e posições de poder produzem conhecimento com ela, sobre o que fazer, como fazer, como fiscalizar a ação. (Leite et al., 2007, p.447).

Em Portugal, desde 2006, a AIEENS tem sido consolidada através da AEE, organizada a partir de referenciais, com domínios, campos de análise e indicadores, com destaque, atualmente, para a autoavaliação, a liderança e gestão, a prestação do serviço educativo e os resultados (Abrantes, 2018). A AEE resulta de um longo histórico de políticas educativas orientadas para a avaliação da qualidade das escolas. Assim, "(...) rege-se por um referencial padronizado, organizado pela IGEC num modelo cíclico, em que todas as escolas são avaliadas em intervalos regulares pela IGEC, à luz do que vem sendo realizado nos restantes países da Europa" (Sousa & Pacheco, 2018b, p.242). Para Guerreiro (2015, p.146), "a avaliação externa tem um contexto que exige a introdução de mudanças significativas". Daí que o 3.º ciclo de AEE tenha a finalidade de colmatar certas lacunas dos ciclos anteriores, tendo, no entanto, o intuito de promover, efetivamente, a melhoria das escolas (Abrantes, 2018).

No estudo português (J. Sousa, 2019), complementado com outros estudos de natureza comparativa de referenciais internacionais, de valorização de resultados escolares perspetivados pela justiça social (Sampaio, 2018), da autoavaliação (Silvestre, 2013) e dos processos de melhoria da escola (H. Castro, 2012), é reconhecido que a AIEENS tem efeitos nas escolas, por um lado, mais nos diretores

que nos professores, sendo estes caracterizados por um certo alheamento em relação ao processo implementado pela IGEC e, por outro, mais na dimensão organizacional e menos nas dimensões curricular e pedagógica (Barreira et al., 2016).

Nesse sentido, numerosas pesquisas compõem o panorama dos estudos sobre a AEE e seu impacto, e respetivos efeitos, no quotidiano escolar e nos atores educativos. Ao explorar algumas investigações é possível verificar que os objetivos estão relacionados com as mudanças que a AEE produz nas práticas de autoavaliação (H. Castro, 2012; Correia, 2016), o impacto que gera na melhoria do serviço educativo (H. F. G. Castro, 2012), a apropriação do referencial de AEE pelos atores educativos (Sousa et al., 2016), bem como as perceções dos docentes em relação ao processo de AEE e, consequentemente, seu envolvimento e/ou alheamento (Sousa & Pacheco, 2018b).

Em termos metodológicos, os trabalhos supramencionados têm em comum a natureza da investigação, através de metodologia qualitativa. Foram utilizadas como principais técnicas de recolha de dados a análise documental e o inquérito por entrevista e, em alguns casos, foi empregue o método de estudo de caso. Os autores concluem, de maneira geral, que a AEE tem produzido mais efeitos a nível organizacional, afetando mais as lideranças de topo e intermédias das escolas do que a nível das práticas pedagógicas e curriculares dos professores, além do alheamento dos docentes em relação ao processo de AEE, resultados que foram reafirmados através da investigação realizada por J. Sousa (2019).

Na revisão de estudos bibliográficos, a AIEENS é analisada como política, processo e experiência, incluindo, respetivamente: referenciais de políticas educativas (Lessard & Carpentier, 2016), numa perspetiva comparada (Wahlström et al., 2018) e no contexto de organizações transnacionais, como OCDE e Banco Mundial, com incidência na *accountability* escolar e suas formas de competição pela lógica de mercado; referenciais e seus efeitos nas escolas (Penninckx, 2017); envolvimento de diretores, professores e outros atores educativos (Hult & Edström, 2016).

A perspetiva interdisciplinar sobre este tema, já brevemente explorado, na dissertação de mestrado (Maia, 2019), engloba as dimensões curricular e pedagógica, tal como é proposto, para os estudos do currículo e da avaliação, por Goodlad e Su (1992). Deste modo, a abordagem requer não só uma análise teórico-concetual mais ampla, sobretudo ao nível da globalização, do neoliberalismo e das políticas de *accountability*, mas também uma análise mais específica, nomeadamente dos estudos curriculares e da avaliação institucional nos seus modelos e modalidades interna e externa.

Para além do referencial da AEE (Abrantes, 2018) seguido em Portugal, que será analisado numa perspetiva temporal de ciclos, a partir de 2006, e dos referenciais de avaliação em larga escala adotados no Brasil, por exemplo, o Saeb, e depois de uma revisão mais específica de estudos, o foco da pesquisa

incide em professores e no seu modo de perspetivarem os referenciais de AIEENS como mecanismos de mudança com vista à melhoria dos resultados escolares e das suas respetivas práticas de inovação curricular, no contexto de políticas de *accountability*. Tendo em consideração que, em contextos de *accountability escolar*, os professores são constantemente responsabilizados pelos resultados escolares dos alunos, ou seja, pelo seu sucesso ou fracasso, e que o contexto social em que se materializa tal realidade é quase sempre desconsiderado, torna-se fundamental, de acordo com Ozga (2000):

> 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. (p.40)

Assim, é importante considerar o que Ingersoll e Collins (2017) defendem sobre a balança que equilibra, ou tenta equilibrar, a responsabilidade dos professores e o seu controlo, uma vez que muitas das suas decisões curriculares e pedagógicas são definidas ao nível político quer por normativos do sistema educativo, quer por documentos de orientação, muitos deles de origem transnacional, como é o caso da OCDE (2018), por exemplo.

Problemática do Estudo – Questões de Investigação e Objetivos

Decorrente da contextualização da problemática do estudo, através da revisão sistemática do estado da arte, com a análise de teses e outras pesquisas empíricas realizadas em Portugal e no Brasil, bem como de estudos teóricos, em que foi referida a AIEENS no contexto da globalização, do neoliberalismo e das políticas de *accountability*, a partir de uma perspetiva interdisciplinar, este trabalho tem como ponto de partida estas duas questões de investigação:

i) Que referenciais de avaliação institucional de escolas são utilizados aos níveis internacional e nacional no âmbito da globalização e políticas de accountability?

ii) De que modo professores de escolas do ensino não superior perspetivam os referenciais de avaliação institucional de escolas como mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular?

A fim de dar resposta às duas questões de investigação, foram formulados os seguintes objetivos:

1) Problematizar, teórica e concetualmente, a AIEENS na perspetiva de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, na era da globalização, do neoliberalismo e das políticas de accountability escolar.

2) Caracterizar ao nível internacional os referenciais de AIEENS na base de relatórios de organismos transnacionais que definem padrões de accountability e responsabilização com vista à melhoria das aprendizagens através da melhoria das escolas e equidade.

3) Caracterizar os referenciais de AIEENS na realidade portuguesa e brasileira.

4) Analisar as perspetivas de professores sobre os referenciais de AIEENS, em Portugal.

5) Analisar as perspetivas de professores sobre os referenciais de AIEENS, em Portugal, enquanto mecanismos de mudança relacionados com os resultados escolares e as práticas de inovação curricular.

Para cumprir os objetivos formulados para este trabalho de investigação, e com o propósito de responder às questões de investigação com dados empíricos, o caminho metodológico desta investigação envolve a triangulação de dados recolhidos através de análise documental, inquérito por questionário e inquérito por entrevista, tendo sido analisados por meio da análise de conteúdo e de procedimentos estatísticos. O quadro metodológico será desenvolvido ao longo do trabalho.

Organização do Trabalho

Relativamente à organização deste estudo, o trabalho está dividido em cinco capítulos. No Capítulo 1 (*O Estado e o mundo globalizado num cenário de políticas de accountability*) é apresentada a primeira parte do quadro teórico-concetual, são mobilizados diferentes autores e conceitos que evocam uma discussão centrada no Estado para contextualizar as questões sobre globalização e neoliberalismo, na busca pela compreensão do conceito de *accountability*, especialmente no contexto da chamada *accountability* escolar, numa perspetiva de situar políticas educativas transnacionais e nacionais.

No Capítulo 2 (*Da inovação (curricular) à avaliação (institucional)*), é estabelecida a argumentação que consiste na segunda parte do quadro teórico-concetual, específica sobre as questões educativas. Resumidamente, é realizada uma contextualização do currículo enquanto objeto de investigação nas ciências da educação, bem como das suas teorias. De seguida, são abordados os contextos de inovação, no âmbito da educação e, posteriormente, procede-se a uma discussão em torno da teoria de inovação curricular. Relativamente à avaliação, são apresentadas as características principais do conceito da avaliação institucional, além da discussão sobre a avaliação em larga escala, em contexto de neoliberalismo. Fundamenta-se, também, uma discussão acerca da importância que os resultados, *rankings* e *standards* assumem no cenário descrito ao longo dos dois primeiros capítulos. Portanto, em conjunto, os capítulos 1 e 2 apresentam o quadro teórico-concetual evocado nesta investigação.

Após a apresentação e discussão do quadro teórico-concetual deste estudo, o Capítulo 3 (*Quadro metodológico*) apresenta o percurso metodológico da investigação. Em termos metodológicos, inicialmente é realizada uma discussão epistemológica acerca dos paradigmas de investigação, com o intuito de situar epistemologicamente as escolhas metodológicas deste trabalho. De seguida, procede-se à uma breve descrição das características das metodologias de base qualitativa e quantitativa. Além

disso, também são apresentadas as técnicas de recolha e análise de dados, nomeadamente, a análise documental, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a análise de conteúdo e os procedimentos estatísticos. Por fim, são apresentadas as questões éticas que sustentam a realização desta investigação.

O Capítulo 4 (*Referenciais de Avaliação Institucional de Escolas do Ensino Não Superior: do cenário global aos contextos brasileiro e português*) apresenta, essencialmente, os dados empíricos referentes à análise documental realizada nesta investigação. Inicialmente, realiza-se uma contextualização sobre os referenciais internacionais de AIEENS e, posteriormente, são apresentados os documentos analisados, especificamente, da OCDE, Comissão Europeia, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI). Em termos de análise de dados, são apresentados em função de categorias de análise: i) Avaliação institucional como política; ii) Avaliação institucional como processo/prática; iii) Avaliação institucional e inovação. De seguida, são caracterizados os referenciais de AIEENS no Brasil, para isso é realizada uma caracterização do sistema de ensino e da organização curricular, com foco para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de promover uma discussão centrada no Saeb, que faz referência ao Ideb. Considerando a especificidade dos referenciais de AIEENS no Brasil, são apresentados experiências e modelos de Avaliação Institucional em estados e municípios brasileiros, com foco para o caso do estado do Ceará e o caso do município de Campinas. Neste capítulo também são caracterizados os referenciais de AIEENS em Portugal, através da contextualização do sistema de ensino e da organização curricular, é apresentado o modelo de AEE, com a descrição dos dois primeiros ciclos e foco central para as especificidades do 3.º ciclo. Logo, neste capítulo são caracterizados alguns referenciais internacionais de AIEENS, através da análise de documentos de organismos transnacionais e supranacionais, bem como os referenciais de AIEENS na realidade portuguesa e brasileira.

O Capítulo 5 (*Perspetivas docentes sobre a Avaliação Externa das Escolas: apresentação e análise de dados empíricos*) apresenta a análise dos dados empíricos recolhidos por meio do inquérito por questionário e do inquérito por entrevista. Inicialmente procede-se à uma caracterização das Instituições em que os dados foram recolhidos. De seguida são apresentados os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, é realizada uma caracterização da amostra que compõe este estudo e depois são apresentados os dados de opinião, que foram devidamente analisados através de procedimentos estatísticos, organizando os dados em percentagens, médias, desvios-padrão, tendo sido calculada a Correlação de Pearson entre determinadas variáveis, bem como realizada uma análise

fatorial. Relativamente aos dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista, também é feita uma caracterização da amostra deste estudo e na sequência são apresentados os dados, bem como a análise de conteúdo que foi realizada, para esta análise os dados foram divididos em categorias e subcategorias. As categorias de análise são divididas da seguinte forma: i) *Accountability* escolar; ii) AEE; iii) 3.º ciclo de AEE; iv) Resultados e Inovação; v) AEE e Pandemia. Por fim, neste capítulo é elaborada uma análise geral que fomenta o diálogo entre os dados decorrentes do inquérito por questionário e do inquérito por entrevista, centrando-se na discussão desenvolvida com base no quadro teórico-concetual desta investigação.

Por último, são apresentadas as considerações finais deste trabalho, com destaque para os principais resultados da investigação, as limitações reconhecidas e as sugestões para o desenvolvimento de futuras investigações no domínio da avaliação institucional, seguindo-se as referências e os apêndices.

CAPÍTULO 1

O ESTADO E O MUNDO GLOBALIZADO NUM CENÁRIO DE POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY*

Reconhecendo a importância dos estudos políticos, mesmo que o percurso ainda seja considerado recente no campo académico, certamente contribuem para a discussão crítica sobre o modo como as sociedades são governadas, já que a forma de pensar e desenvolver políticas está diretamente associada à própria organização de cada sociedade (Rizvi & Lingard, 2013). Tais estudos têm sido cada vez mais sustentados pelos processos de globalização, que produzem mudanças em diversas esferas da sociedade, inclusive no campo da educação, em que os instrumentos de regulação da educação se constituem como o foco das políticas educativas vigentes neste cenário globalizado.

Assim, verifica-se que os processos de globalização têm como vertente económica, cada vez mais fundamentada, os ideais do neoliberalismo, que provocam impactos diretamente na conceção e implementação de políticas a nível transnacional, fazendo com que a lógica de mercado e a globalização estejam facilmente associadas. Entretanto, o conceito de globalização é profundamente polissémico e pode assumir significados diferentes de acordo com os diversos contextos históricos, políticos, económicos e sociais. Deste modo, "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*" (Maia, 2019, p.30).

Neste capítulo são abordadas questões referentes à globalização e ao neoliberalismo e sua relação com a *accountability* escolar. Contudo, para Bourdieu (2014), quando trabalhamos com um objeto do mundo social, encontramos, invariavelmente, o Estado e os efeitos do Estado, sem necessariamente procurar. Neste sentido, não há outra maneira de iniciar uma discussão teórica acerca dos efeitos do mundo globalizado no campo da educação sem, inicialmente, fomentar uma discussão acerca do que é o Estado, na sua essência, e como os sistemas educativos estão imbricados nas conceções de Estado. A partir disso, será possível analisar como os ideais da globalização afetam a noção de Estado, veiculando as premissas neoliberais, através da adoção de mecanismos de *accountability* e, consequentemente, a sua implicação no campo da educação, de forma geral, e especialmente, nas políticas educativas.

1.1. Ideias sobre o Estado

É inegável a contribuição da Sociologia para a construção de uma base de pensamento cientificamente consolidada para dar conta de aspetos tão profundos e complexos do campo das Ciências

da Educação, no entanto, este texto não tem a pretensão de se apresentar como um texto sociológico. Assim, as ideias sobre o Estado são de fundamental importância na discussão que se inicia, já que os sistemas educativos são moldados pelas conceções do Estado, isto é, o Estado tem como sinónimo uma "educação obrigatória, consagrada como direito universal e constitucional" (Pacheco, 2018b, p.47). Nesse sentido, torna-se importante discutir, ainda que de forma breve, algumas das questões que embasam os estudos sobre a formação do Estado e, mais do que isso, sobre o que é propriamente o Estado, de acordo com diversos autores.

Numa tentativa de justificar a emergência da palavra 'Estado,' Bobbio (2014) atribui a sua difusão à obra de Maquiavel – O Príncipe – , em que, aos poucos, esse termo começou a substituir outras palavras que se referiam à "máxima organização de um grupo de indivíduos sobre um território em virtude de um poder de comando" (Bobbio, 2014, p.66), adquirindo um significado específico enquanto "condição de posse permanente e exclusiva de um território e de comando sobre seus respectivos habitantes" (Bobbio, 2014., p.67). Assim, Bobbio (2014, p.73) aponta uma das teses mais recorrentes e reconhecida pelos estudiosos da história do pensamento político sobre o Estado, sendo compreendido como "ordenamento político de uma comunidade, [que] nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externa (a defesa)".

Num debate sobre o Estado, em que apresenta tanto a teoria funcionalista, que preza pela conservação social, quanto a teoria marxista, que defende uma mudança social, isto é, a rutura da ordem, Bobbio (2014) demonstra que a representação do Estado se modificou com o tempo. Portanto, associa-se à teoria dos sistemas, isto é, baseia-se numa relação entre o conjunto das instituições políticas e o sistema social, através de uma relação demanda-resposta (*input-output*). Sendo que, com o passar do tempo, foi possível identificar um movimento de abandono do termo 'Estado' e a adoção de um termo mais compreensivo e generalista, o 'sistema político', pelos estudiosos do campo, considerando que "aquilo que 'Estado' e 'política' têm em comum (e é inclusive a razão da sua intercambialidade) é a referência ao fenômeno do poder" (Bobbio, 2014, p.76).

Com efeito, a representação sistémica do Estado é compatível com a teoria marxista e com a teoria funcionalista porque se assenta na ideia de um esquema conceitual capaz de analisar como as instituições políticas funcionam e como exercem sua função, independentemente da interpretação que se faça sobre elas. Para Bobbio (2014), a função das instituições políticas é a de converter as demandas em respostas, ou seja, dar respostas às demandas provenientes do ambiente social, neste sentido, "as

respostas das instituições políticas são dadas sob a forma de decisões coletivas vinculatórias para toda a sociedade. Por sua vez, estas respostas retroagem sobre a transformação do ambiente social, do qual, em sequência ao modo como são dadas as respostas, nascem novas demandas" (Bobbio, 2014, p.60).

Bourdieu (2014), numa alusão às teorias clássicas que se destinam aos estudos sobre o Estado, especificamente sobre as ideias de Hobbes e Locke, reconhece que nessas teorias o Estado é tido como uma instituição destinada a servir o bem comum e o governo destina-se ao bem do povo, assumindo o Estado um lugar neutro, em que a teoria clássica confere um *status* de 'quase-Deus' ao Estado, fundando, assim, a Sociologia espontânea do Estado, a ciência administrativa. Em contrapartida, na ótica do autor, a tradição marxista não se preocupa em questionar o problema da existência do Estado, mas apenas o interpreta através das funções que exerce, isto é, não questiona a própria estrutura dos mecanismos que supostamente produzem aquilo que o fundamenta.

Dessa forma, contrariamente às teorias clássicas, a teoria marxista não assume o Estado como um aparelho orientado para o bem comum, mas como um aparelho de coerção e de manutenção da ordem pública em benefício dos dominantes, confirmando o que Bobbio (2014) enfatiza sobre a teoria marxiana do Estado como um instrumento de dominação de classe, em que "Engels distingue-se pela interpretação exclusivamente econômica que dá deste evento extraordinário que é a formação do Estado" (p. 74), além disso:

> Com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão do trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado permanente de anarquia. (Bobbio, 2014, p.74)

Assim, a partir da crítica às teorias clássicas e, também, das tradições marxistas, Bourdieu (2014) começa a delimitar o que é o Estado como "o nome que damos aos princípios ocultos, invisíveis (...) da ordem social e do domínio físico e simbólico, bem como da violência física e simbólica" (p.21). Corroborando a ideia de que "a organização monopolista da violência física geralmente não controla o indivíduo por ameaça direta. Uma compulsão ou pressão altamente previsíveis exercidas de grande variedade de maneiras, são constantemente aplicadas sobre o indivíduo" (Elias, 1993, pp.200–201), esta visão de Estado relaciona-se ao que o autor refere sobre o processo civilizador e a formação do Estado, em que a questão do uso da força, através da violência física, é contraposta por uma violência não-física, assumindo-se como um dos pilares desse processo:

> Ao se formar um monopólio de força, criam-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres de atos de violência. As pressões que atuam sobre as pessoas nesses espaços são diferentes das que existiam antes. Formas de violência não física que sempre existiram, mas que até então sempre estiveram misturadas ou fundidas com a força física, são agora separadas destas últimas. Persistem, mas de forma modificada, nas sociedades mais

> pacificadas. São mais visíveis, no que interessa ao pensamento padrão de nosso tempo, como tipos de violência econômica. (Elias, 1993, p.198)

Nesse sentido, a violência física, de acordo com Elias (1993), fica restrita aos quartéis, de onde sai apenas em situações específicas e aproxima-se à vida dos indivíduos em períodos de guerra ou revoltas, por exemplo, constituindo-se como um "monopólio de certos grupos de especialistas" (p.200) que ficam de prontidão às margens da vida social dos indivíduos, ao mesmo tempo que controlam suas condutas. Em outras palavras, "uma pressão contínua, uniforme, se exerce sobre a vida individual pela violência física armazenada por trás das cenas da vida diária, uma pressão muito conhecida e quase despercebida, tendo a conduta e as paixões se ajustado desde tenra mocidade a essa estrutura social" (Elias, 1993, p.200).

Uma das funções mais gerais do Estado consiste na produção e canonização das classificações sociais e, também, na produção de identidade social legítima. Sendo que os atos do Estado consistem em atos políticos que têm pretensões de exercer efeitos no mundo social, por isso, "esses atos legítimos devem a sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta" (Bourdieu, 2014*,* p.27). Ao estudar o Estado, Bourdieu (2014, p.16) chama atenção para o facto de que é preciso ter cuidado com as pré-noções – no sentido de Durkheim, relativamente à sociologia espontânea –, considera o Estado como quase impensável. Numa definição inicial, diz que o setor do campo do poder, que pode ser designado por "campo administrativo" ou "campo da função pública" em que o Estado é pensado, "define-se pela detenção do monopólio da violência física e simbólica legítima". Assim, para Bobbio (2014), não existe nenhuma teoria política que não tenha como ponto de partida, direta ou indiretamente, uma definição de poder e uma análise do próprio fenómeno do poder, em outras palavras, "a análise do Estado se resolve quase totalmente no estudo dos diversos poderes que competem ao soberano. A teoria do Estado apoia-se sobre a teoria dos três poderes (o legislativo, o executivo, o judiciário) e das relações entre eles" (Bobbio, 2014, p.77).

Segundo Bourdieu (2014), o monopólio da violência simbólica equivale à condição de posse do exercício da própria violência física. Nesse sentido, torna-se possível definir o Estado como um princípio de ortodoxia, isto é, um princípio oculto que só se torna visível nas manifestações da ordem pública e da ordem física, demonstrando que "o uso da força física é a condição necessária para a definição do poder político, mas não a condição suficiente" (Bobbio, 2014, p.80).

Na perspetiva de Elias (1993), a monopolização da violência física nos espaços sociais que são pacificados constitui-se como um tipo de autocontrolo, considerando que "a agência controladora que se forma como parte da estrutura da personalidade do indivíduo corresponde à agência controladora que se forma na sociedade em geral. A primeira, como a segunda, tende a impor uma regulação altamente

diferenciada a todos os impulsos emocionais, à conduta do homem na sua totalidade" (Elias, 1993, p.201). Por conta disso, com a complexificação das sociedades, o poder político assemelha-se ao exercício da força e "passa a ser definido como aquele poder que, para obter os efeitos desejados, tem o direito de se servir da força, embora em última instância, como *extrema ratio*" (Bobbio, 2014, p.80), assim "Weber define o Estado como o detentor do monopólio da coação física legítima" (Bobbio, 2014, p.82).

Entretanto, Weber (1970) alerta para uma definição sociológica em que o Estado não se define pelos seus fins, isto é, "sociologicamente, o Estado não se deixa definir a não ser pelo específico *meio* que lhe é peculiar, tal como é peculiar a todo outro agrupamento político, ou seja, o uso da coação física" (p.56), considerando a violência como o instrumento específico do Estado. Deste modo, de acordo com Bourdieu (2014), o problema do Estado tende a ser tão complexo quanto o problema do Ser, considerando que, em grande parte, o Estado é produto dos teóricos, por isso, são apresentados dois sentidos para o termo 'Estado': i) o Estado no sentido de aparelho burocrático para a gestão dos interesses coletivos; ii) o Estado no sentido da instância em que é exercida a autoridade desse aparelho. Portanto, "o Estado não é uma entidade monolítica e a sua razão de ser fundamenta-se em prioridades e interesses, interna e externamente justificados a partir de múltiplas realidades" (Pacheco, 2018a, p.60).

Nesse sentido, o Estado como "conjunto de serviços de uma nação" faz o Estado no sentido de "conjunto de cidadãos com uma fronteira" (Bourdieu, 2014, p.59). Aliado a isso, "foi também a escola pública a impulsionar a construção do cidadão enquanto indivíduo tutelado e predominantemente vinculado a certos interesses, valores e ideologias" (Afonso & Ramos, 2007, p.81). Por isso, a perspetiva de Bourdieu (2014) sobre a contribuição de agentes sociais, mais especificamente os juristas, na construção do Estado é a seguinte:

> Esses agentes [sociais] construíram progressivamente essa coisa a que chamamos de Estado, ou seja, um conjunto de recursos específicos que autorizam os seus detentores a dizerem o que é bom para o mundo social no seu todo, a enunciarem o oficial e a pronunciarem palavras que, de facto, são ordens, porque têm atrás delas a força do oficial. Por outras palavras, foi ao construírem essa espécie de organização sem precedentes, essa espécie de coisa extraordinária que é um Estado, ao construírem esse conjunto de recursos organizacionais, materiais e simbólicos, ao qual associamos a noção de Estado, que os agentes sociais responsáveis por esse trabalho de construção e de invenção construíram o Estado no sentido de população unificada que fala a mesma língua, ao qual associamos normalmente o papel de causa primeira. (p. 59)

Sob essa mesma perspetiva, Bobbio (2014) indica que desde que os juristas passaram a cuidar do problema do Estado, o Estado passou a ser definido através de três elementos constitutivos: i) povo; ii) território; iii) soberania. Em outras palavras, "o poder soberano torna-se o poder de criar e aplicar direito num território e para um povo (...), o território torna-se o limite de validade espacial do direito do

Estado (...), o povo torna-se o limite de validade pessoal do direito do Estado" (Bobbio, 2014, p.94). Neste sentido, constata-se que o Estado enquanto população falante de uma língua em comum é apenas uma das compreensões que se pode fazer dele, há de se considerar que vai muito além de um território físico e da partilha de uma língua materna, o Estado impõe e legitima condutas. No entanto, o Estado continua sendo o espaço de circulação da fala oficial, da regra, da ordem, do regulamento, do mandato, da nomeação, é o lugar do poder universalmente reconhecido, fundamentado pelo consenso social, por isso, pode ser caracterizado como constituição de recursos oficiais, de violência simbólica legítima (Bourdieu, 2014).

A propósito, para Weber (1970, p.56), o Estado contemporâneo deve ser concebido como uma comunidade humana que "reivindica o monopólio do uso legitimo da violência física" dentro de um determinado território, isto é "o Estado consiste em uma relação de dominação do homem sobre o homem, fundada no instrumento da violência legítima (isto é, da violência considerada como legítima). O Estado só pode existir, portanto, sob condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores" (Weber, 1970, p.57). Contudo,

> ... o uso da violência física e simbólica transcendeu há muito o âmbito dos aparelhos do Estado, e as próprias fronteiras nacionais. Nos tempos que correm, as formas de violência simbólica (enquanto imposições dissimuladas) são atualizadas em diversos contextos sociais e organizacionais (das redes sociais aos media tradicionais), e a própria *violência física* (frequentemente ilegítima) está também mais presente, não apenas em regimes políticos autoritários, como na ação de órgãos repressivos e coercivos das sociedades supostamente democráticas, mas não raras vezes permeáveis ao exercício de imposições forçadas ou explícitas (quer no espaço público, quer no espaço privado). (Afonso, 2020, p.405)

Consequentemente, para Bourdieu (2014), o Estado existe enquanto instituição, em dois sentidos: i) na realidade, através do código civil, do estado civil, de formulários burocráticos; ii) nos cérebros. Assim, o Estado impõe universalmente princípios de visão, de divisão e de classificação, bem como formas simbólicas, sendo que o Estado, enquanto produtor de princípios de classificação, propicia formas de pensamento que são produzidas pela incorporação de formas sociais. Neste sentido, o Estado é uma realidade com uma face dupla que alia o domínio à unificação-integração, isto é, "o desenvolvimento do Estado moderno se descreve como um progresso para um grau de universalização superior (deslocalização, desparticularização, etc.) e, no próprio movimento, como um progresso para a monopolização, para a concentração do poder e, portanto, para a constituição das condições de um domínio central" (Bourdieu, 2014, p.324). Desse modo,

> Do ponto de vista de uma definição formal e instrumental, condição necessária e suficiente para que exista um Estado é que sobre um determinado território se tenha formado um poder em condição de tomar decisões e emanar os comandos correspondentes, vinculatórios para todos aqueles que vivem naquele território e efetivamente cumpridos pela grande maioria dos destinatários na maior parte dos casos em que a obediência é requisitada. Sejam quais forem as decisões. Isto não quer dizer que o poder estatal não tenha limites. (Bobbio, 2014, p.95)

Bourdieu (2014) apresenta o Estado como meta, isto é, o facto de o Estado acumular capital militar, económico e simbólico liga-se à ideia de metacapital – um capital que desempenha poder sobre o capital –, nesse sentido, o Estado é meta porque é um poder acima dos poderes. Assim, "o Estado constrói-se como instância metacampo, enquanto contribui para a constituição dos campos" (Bourdieu, 2014, p.295). O campo do poder, enquanto lugar onde se confrontam detentores de capital, também se constitui num aspeto fundamental para compreender as relações que se desdobram a partir, e em função, do Estado, segundo o autor, um dos princípios que consolidam e unem o campo do poder tem a ver com o facto de que as pessoas que fazem parte dele lutam pelo poder sobre o Estado. Desse modo, a ideia de um Estado isento torna-se menos credível, já que a influência dos detentores de capital sobre o Estado é estudada e analisada por inúmeros teóricos, situados em diversos espaços temporais.

Weber (1970) define o Estado moderno como um agrupamento de dominação, através de um caráter institucional, que monopoliza a violência física legítima como um instrumento de domínio, dentro dos limites de um determinado território, assim, os dirigentes passaram a possuir os meios materiais de gestão. Neste sentido, uma discussão fundamental nos estudos sobre o Estado tem a ver com a relação entre indivíduo e sociedade, ao considerar que a sociedade, ou as sociedades, é parte inerente do Estado. Elias (2004) afirma que a utilização dos termos 'indivíduo' e 'sociedade' direciona uma reflexão a partir de problemas que, aparentemente, não podem ser solucionados, considerando que o questionamento sobre quem surgiu primeiro, indivíduo ou sociedade, não traz uma resposta satisfatória, já que ambos coexistem.

Numa perspetiva baseada na tradição marxista, Althusser (1974) define o Estado como uma máquina de repressão que possibilita a opressão das classes dominantes sobre a classe operária a fim de gerar a mais-valia, isto é, a exploração capitalista. Neste sentido, o Estado consiste num aparelho de Estado, que compreende o aparelho especializado (ligado às práticas jurídicas e ao exército), o chefe de Estado, o governo e a administração. Assim,

> o Estado (e a sua existência no seu aparelho) só tem sentido em função do *poder de Estado*. Toda a luta de classes política gira em torno do Estado. Quer dizer: em torno da detenção, isto é, da tomada e da conservação do poder de Estado, por uma certa classe, ou por uma aliança de classes ou de frações de classes. (Althusser, 1974, p.36)

Por isso, três elementos são necessários para possibilitar a compreensão da teoria do Estado, de acordo com o autor, a distinção entre *poder de Estado* e *aparelho de Estado* e, também, o conceito de *aparelhos ideológicos de Estado*. Deste modo, Althusser (1974) distingue o aparelho de Estado, que chama de Aparelho Repressivo de Estado, que é constituído pelo governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões e outros, considerando que repressivo "indica que o Aparelho de Estado em questão funciona pela violência" (Althusser, 1974, p.43), então propõe uma definição para os Aparelhos

Ideológicos de Estado (AIE) como "um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas" (Althusser, 1974, p.43). Neste sentido, as igrejas, a família, o sistema político composto por diferentes partidos, os sindicatos, a imprensa, instituições culturais (desportos, Letras, Belas Artes) e a escola são considerados como Aparelhos Ideológicos de Estado. Logo, "o aparelho de Estado compreende dois corpos: o corpo das instituições que representam o Aparelho repressivo de Estado, por um lado, e o corpo das instituições que representam o corpo dos Aparelhos Ideológicos de Estado, por outro lado" (Althusser, 1974, p.51).

A maior diferença entre os AIE e o Aparelho Repressivo consiste na ideia de que "o Aparelho Repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ideologia" (Althusser, 1974, p.46). Enquanto Bourdieu fala do Estado como detentor dos meios de violência física e simbólica, a perspetiva de Althusser (1974) consiste em descortinar a influência, a força e, principalmente, o poder que o Estado exerce de maneira ideológica, não apenas pelo uso da força física, a escola é um exemplo evidente de um aparelho do Estado que se legitima através da ideologia. Isto é,

> ao longo da modernidade ocidental (e sobretudo a partir da consolidação do modelo escolar nas últimas décadas do século XIX), a escola pública, tutelada e financiada pelo Estado, foi (e em grande medida continua a ser) um dos lugares institucionais do exercício da violência simbólica, à qual se associou a violência física, apoiada por certas pedagogias e concepções de infância, particularmente dominantes em determinados períodos históricos e regimes políticos. (Afonso, 2020, p. 405)

Nesse sentido, ao considerar o Estado-nação – cercado por fronteiras – como o local no qual o processo pedagógico é regido, emerge um processo dialético responsável por formar o indivíduo enquanto pessoa ao mesmo tempo em que também é formado como membro de uma grande comunidade, a partir da premissa de uma tradição ocidental (Burbules & Torres, 2001). Todavia, é importante considerar que Estado e nação são dois conceitos diferentes que precisam ser compreendidos através de uma historicidade própria de cada um (Afonso & Ramos, 2007), de qualquer forma "atualmente todos nós vivemos em sociedades nacionais que devem à unidade organizacional do Estado a sua própria identidade (Afonso & Ramos, 2007, p.80).

Contudo, "qualquer Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, funciona simultaneamente pela violência e pela ideologia" (Althusser, 1974, p.46), não existindo aparelho puramente ideológico, já que "a escola e as Igrejas educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas" (Althusser, 1974, p.47). Resumindo, todos os "Aparelhos de Estado funcionam simultaneamente pela repressão e pela ideologia, com a diferença de que o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de maneira massivamente prevalente pela repressão, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de maneira massivamente

prevalente pela ideologia" (Althusser, 1974, p.54). De forma geral, Afonso (2019) defende que ao longo da modernidade histórica, o Estado passou a assumir, como função central, a regulação no contexto nacional em diversos setores da sociedade, enquanto aparelho político-administrativo. Assim,

> o Estado veicula um conhecimento poderoso, marcado pela hegemonia de certos saberes que restituem o *Trivium* disciplinar medieval, com valor acrescido para as tecnologias, como se fossem a panaceia da sociedade coeva, pelas ciências, que definem a objetividade de quem ensina e de quem aprende, e pelas línguas, qual veículo de comunicação entre as pessoas, se bem que a tendência esteja na consideração do inglês como língua franca. (Pacheco, 2019, p.61)

Em parte, sob a mesma perspetiva, Afonso (2020) defende que, embora o Estado esteja passando por inúmeras transformações, continua sendo um conjunto de aparelhos. A partir desse quadro, o papel do Estado e a importância da educação como uma política pública legitimam-se pelas próprias consequências políticas da educação – que são constituídas por um grupo de decisões estratégicas que afetam diretamente a sociedade como um todo, isto é, vão para além do indivíduo a ser educado (Burbules & Torres, 2001), além de um papel ativo na construção do Estado-nação. Logo, "a intervenção do Estado teve assim um papel importante e decisivo na génese e desenvolvimento da escola pública de massas, e esta, como instância de *violência simbólica*, não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado" (Afonso & Ramos, 2007, pp.80–81). Assim,

> ... nos últimos dois séculos, a escola pública foi justificada (também) pelo contributo para a construção dos Estados-nação e respetivas cidadanias nacionais. Sem abandonar a visão durkheimiana que a concebia essencialmente como instância socializadora e de transmissão, entre gerações, do patrimônio cultural historicamente acumulado, a escola pública foi assumindo outras missões, entre as quais a de ajudar a criar ou reforçar uma identidade nacional resultante da fusão e assimilação (frequentemente coercitivas) de múltiplas culturas e identidades, em direção a um ideário comum (ou a uma "comunidade imaginada" conforme a conhecida designação de Benedict Anderson). (Afonso, 2020, pp.405–406)

Pese embora a discussão acerca da formação do Estado e de perspetivas sobre o que é o Estado em si, baseada em diferentes autores e suas teorias, seja extremamente complexa e intensa, este ponto consiste em uma introdução teórico-concetual para a temática central da investigação. Sendo que o foco do trabalho consiste numa ótica mais abrangente do que a discussão sobre papel do Estado em si, isolado, em um determinado território. Além disso, o Estado assume a garantia da existência de um projeto de educação e formação, segundo Pacheco (2019), que, de certa forma, impõe parâmetros curriculares comuns. Portanto, a partir da exposição de ideias sobre o que é o Estado, importa discutir as suas relações com outros Estados, num cenário situado em que "nenhum Estado está só. Todo Estado existe ao lado de outros Estados numa sociedade de Estados" (Bobbio, 2014, p.101). Assim,

> A tendência atual para a formação de Estados ou de constelações de Estados cada vez maiores (as assim chamadas superpotências) comporta um aumento dos limites externos dos Estados que são absorvidos na área maior (os Estados satélites) e uma diminuição dos limites externos do superestado. No caso em que se chegasse à formação do Estado universal, este teria apenas limites internos e não mais externos. (Bobbio, 2014, p.104)

Nesse sentido, a globalização pode ser considerada um fenómeno que acentuou e modificou as relações entre Estados, sobressaindo a máxima de que "a soberania tem duas faces, uma voltada para o interior, outra para o exterior. Correspondentemente, vai ao encontro de dois tipos de limites: "os que derivam das relações entre governantes e governados, e são os limites internos, e os que derivam das relações entre os Estados, e são os limites externos" (Bobbio, 2014, p.101). Neste cenário de globalização, uma das ideias que prevalece é de que o transnacional é entranhado nos Estados, enquanto o nacional se evapora, a partir de uma lógica cosmopolita (Pacheco, 2019), entretanto "o Estado é a garantia de um projeto de educação e formação, com denominadores curriculares comuns, na esfera dos processos de globalização" (Pacheco, 2018b, p.47). Porém, o conceito de soberania do Estado tem sido colocado em causa neste contexto, habitualmente associado à singularidade política, seu papel tem sido redefinido. Portanto, a soberania tem se manifestado através de variadas e contraditórias estratégias, consoante distintas contestações e exigências (Teodoro, 2011). No entanto,

> ... falar de crise do Estado-nação não nos deve levar a pensar nem na morte anunciada do Estado como organização política nem, muito menos, no anacronismo da ideia de nação, mas antes, numa forma de enunciar a existência de novos factores subnacionais, globais e transnacionais que condicionam os campos da autonomia relativa dos Estados e que, entre muitas outras expressões concretas, podem traduzir-se em tensões e desconexões, mais ou menos evidentes, entre, por um lado, as identidades culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e raciais e, por outro, as soberanias territoriais. (Afonso & Ramos, 2007, p.87)

Assim, serão discutidas as questões relacionadas à globalização e seus impactos nos sistemas educativos que, de forma geral, são tutelados pelos Estados, já que "os sistemas de ensino organizados operam sob os auspícios do Estado-nação que controla, regula, coordena, autoriza, financia e certifica o processo de ensino-aprendizagem" (Burbules & Torres, 2001, p.14). Além disso, serão consideradas as questões relacionadas às políticas educativas, em que a política, em si, pode ser compreendida como "o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado" (Weber, 1970, p.56), num contexto mundial cada vez mais globalizado, permeado por políticas viajantes.

1.2. Globalização

Ao considerar que os processos de globalização, por mais definidos que sejam, provocam consequências e transformações no ensino e na aprendizagem, uma vez que, até então, estes dois processos eram compreendidos no contexto de práticas educativas e políticas públicas de caráter inteiramente nacional (Burbules & Torres, 2001), importa refletir sobre a origem da globalização e analisar como interseta os sistemas educativos e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Já que os processos contemporâneos de globalização estão remodelando, constantemente, a maioria dos aspetos da sociedade (Rizvi & Lingard, 2010). Neste sentido,

> o impacto das agendas globais hoje dominantes tem sido marcado por mudanças profundas começando por constatar-se a redefinição de muitas das funções tradicionais do Estado, a retração das políticas públicas e, de forma mais ou menos sincrônica, a defesa da maior eficácia de um mercado desregulado, cuja versão mais ortodoxa parece desejar a coexistência com um Estado mínimo ou ultramínimo. (Afonso, 2019, p.3)

Como Burbules e Torres (2001) sugerem, não existe uma única forma de ligação entre Estado e educação e, por isso, também não há uma única maneira de serem afetados pelas circunstâncias da globalização. Por isso, "uma vez que os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo têm várias dimensões, expressões e consequências, parece evidente que estas terão também de ser consideradas quando se equacionam os desafios actuais relativos ao campo da educação e das políticas educativas." (Afonso & Ramos, 2007, p.90). Assim, as investigações sobre globalização e educação não se baseiam exclusivamente na perspetiva da educação comparativa, como um novo campo de estudo, os investigadores dos processos e efeitos da globalização nas políticas e práticas educativas são oriundos de diversas áreas do campo da educação, por exemplo, antropologia, estudos curriculares, economia, história, sociologia, políticas educativas, psicologia e metodologias (Spring, 2015), por isso, constitui-se como um campo de estudo abrangente e profundo.

De forma geral, a ideia de globalização tem sido associada às várias formas pelas quais o mundo tem se tornado cada vez mais interconectado e interdependente (Rizvi & Lingard, 2010). Conrad (2019, p.142), pautado pela perspetiva histórica, reconhece que a própria história, de acordo com os historiadores, tem tomado como garantida a ideia de um Estado-nação e que os "historiadores universais, transnacionais e globais" devem deixar para trás essa ideia, suscitando a desnaturalização dessas unidades espaciais estabelecidas, como é o caso dos impérios, das religiões e das civilizações. Neste sentido, a globalização lançou um desafio crucial às ciências humanas, já que "o 'nacionalismo metodológico' das disciplinas académicas implicou que, teoricamente, o Estado-nação fosse considerado a unidade de análise fundamental, ou seja, uma entidade territorial que servia de 'contentor' da sociedade" (Conrad, 2019, p.13), além do facto de que as disciplinas académicas eram extremamente eurocêntricas, todavia, "os nacionalismos locais florescem como resposta às tendências globalizantes, porque os velhos Estados-nações estão a ficar mais fracos" (Giddens, 2017, p.24).

Assim, se anteriormente o Estado foi analisado a partir da perspetiva das ciências sociais é porque é preciso compreender o Estado enquanto unidade para que seja possível proceder à discussão sobre os efeitos e mudanças provocados pela globalização, já que "em contextos de globalização e de crescente internacionalização do capitalismo, são os próprios Estados nacionais que estão em competição" (Afonso & Ramos, 2007, p.86). Muitos debates sobre a globalização situam-se, precisamente, nas consequências para o Estado-nação, com uma questão fundamental no centro da discussão: "Será que os Estados-nações, e por consequência os líderes políticos nacionais, ainda são

poderosos ou estão a tornar-se largamente irrelevantes para as forças que estão a transformar o mundo?" (Giddens, 2017, p.28).

Para Dale (2007), a globalização não tornou os Estados-nação obsoletos ou irrelevantes, mas afetou o conteúdo e a forma de alguns procedimentos e resultados da elaboração de políticas de Estado, isto é, os Estados mantiveram a soberania territorial, mas perderam alguma capacidade em fazer política nacional de forma independente, factos que acontecem em graus diferentes, de acordo com cada contexto. Assim, os Estados-nação têm se tornado, cada vez mais, internacionalizados e, por conta disso, suas políticas ajustam-se aos ritmos de uma nova ordem mundial (Burbules & Torres, 2001), isto é, "a interdependência é uma das palavras mais indispensáveis nos novos modelos de vida e sociedade. O poder e, portanto, as questões políticas, económicas, culturais, religiosas e militares estão cada vez mais interrelacionadas e, por adição, têm cenários mais internacionais" (J. Torres, 1994, p.85), mesmo atualmente em que o 'ciberativismo', a 'cibervigilância' e a guerra cibernética sejam considerados características exclusivas da globalização contemporânea, nenhum destes processos anulou o papel e o poder do Estado (Moghadam, 2021).

Dessa forma, Giddens (2017, p.28) alega que os Estados-nação ainda são poderosos e os líderes políticos exercem papéis relevantes no mundo, simultaneamente, afirma que o Estado-nação tem se transformado, isto é, "a política económica nacional não consegue ser tão eficiente como já foi. E, ainda mais importante, agora que as velhas formas de geopolítica se estão a tornar obsoletas, as nações veem-se obrigadas a repensar as próprias identidades". Entretanto, a globalização não pode ser tomada como a resposta para todas as questões sobre as atuais políticas nacionais, por isso, é importante compreender a sua natureza, para que seja possível identificar como e com quais consequências afeta as políticas nacionais (Dale, 2007). Assim, Sassen (2021) define a globalização como uma condição parcial com características bastante variáveis em todo o mundo e dentro dos países, já que nunca foi capaz de controlar tudo dentro de um país, região ou cidade, por isso, é uma condição poderosa ao mesmo tempo que é parcial e pode ser extremamente instável.

Com efeito, Giddens (2017, p.24) responsabiliza a globalização pela criação de novas zonas económicas e culturais, "dentro e por cima das nações", ao exercer uma espécie de pressão lateral, de outro modo, a globalização constitui uma forma nova e diferente de relacionamento entre os Estados-nação e a economia mundial (Dale, 2007). Continuamente, a abordagem a respeito das questões consideradas globais foi tratada intensivamente através de uma perspetiva 'transregional' durante muito tempo, como é o caso da história sobre o tráfico de escravos, que foi veiculada diretamente à história do Brasil ou dos EUA, porém, sempre estiveram envolvidos diversos países, atores e contextos (Conrad,

2019). No entanto, segundo Sassen (2021), comumente, os aspetos técnicos do global surgem da interioridade dos sistemas e práticas, estes não começam como globais, mas, sim, em condições específicas e situadas que permitem a construção e a deteção de novas possibilidades e objetivos. Atualmente, a história global mundial está em expansão, para Conrad (2019), esse *boom* pode ser explicado pelo crescente interesse pelos processos globais, que foi sentido após o fim da Guerra Fria e, também, no período posterior ao 11 de setembro de 2001.

Giddens (2017, p.16) elucida que o termo globalização não era utilizado até finais dos anos 1980 pela comunidade científica e na linguagem quotidiana, por isso, não se sabe ao certo como apareceu, porém, já se faz presente em todos os espaços de discussão, trazendo à tona "um mundo virado do avesso". Na perspetiva de Sassen (2021), não globalizamos o mundo, globalizamos uma série de condições e possibilidades que funcionam dentro dos países, entre os países e através dos países, assim, o caráter parcial dessas condições é o que confere tanto sua agilidade quanto sua fragilidade. J. Torres (1994) esclarece que:

> Os anos oitenta são os da globalização. Os grupos empresariais e económicos estão alcançando tamanhos que os tornam independentes das economias nacionais; aprendem a escapar de seus controlos. As políticas económicas têm uma planificação a nível supranacional cada vez mais importante. O desenvolvimento das telecomunicações serve, entre outras coisas, para facilitar a administração das empresas internacionais, das multinacionais. (p.86)

Deste modo, a história da globalização evidencia também um processo histórico, enquanto a história global consiste em abordagens. A aceleração nos processos de comunicação em massa, das viagens e das literacias são fatores diretamente associados às características gerais da globalização, já que "a comunidade mundial está-se a tornar mais interdependente e mais fluida do que alguma vez foi em qualquer outro período da história" (Conrad, 2019, p.115). Sendo a globalização encarada como um processo de crescente interconexão, mesmo que a sua evolução não aconteça de forma imparcial (Giddens, 2017), Moghadam (2021) defende que a globalização consiste no último estágio do capitalismo. Entretanto, a busca pela origem da globalização é uma temática complexa e que gera controvérsias de acordo com os atores, autores e contextos, já que essas ligações não tiveram um início definido. Dessa forma, as dificuldades em chegar a uma única definição de globalização, segundo Olivié e Gracia (2020), levaram a diversas tentativas de classificar os diferentes aspetos desse fenómeno muito amplo, isto é,

> As trocas comerciais e de mercado, os padrões de migração, a expansão das comunicações, a difusão das ideias, a trajetória dos conflitos sociais, as aspirações dos impérios e das comunidades religiosas – estes e muitos outros processos seguem em uma cronologia própria, com pontos de viragem distintos, e só raramente se sobrepõem de forma nítida. Assim, o termo "globalização" obscurece a realidade das conexões e dos processos globais: o seu carácter diverso e multifacetado, bem como as suas lógicas diferentes e não raro incompatíveis. Classificá-los a todos sob a etiqueta unificadora de "globalização" confere ao processo uma aparência essencialista e oculta a heterogeneidade do passado. (Conrad, 2019, p.122)

Portanto, não existe um consenso sobre o que é o fenómeno da globalização, existindo, então, diversos significados, classificações e medidas que coexistem sobre o que é a globalização (Olivié & Gracia, 2020). Assim, a perspetiva da história global está diretamente associada à história da globalização, em que a noção de integração global se constitui como uma das características principais. Conrad (2019, p.123) assume a integração como a "transformação estruturada a uma escala global", sendo que a ideia central tem a ver com o facto de que "nenhuma sociedade pode ser integralmente compreendida se observada em isolamento", no entanto, o conceito de integração continua a ser "vago e esquivo". Contudo, são evocados cinco modelos de integração, a que os historiadores recorrem constantemente, para discutir as causas da integração: i) tecnologia; ii) império; iii) economia; iv) cultura; v) biologia.

Conrad (2019) expõe os motivos principais que fizeram com que a mudança tecnológica fosse uma das principais narrativas utilizadas para justificar a emergência da coesão global, já que as evoluções dos meios de comunicação de massas facilitaram a interação e a comunicação transfronteiriças, tais transformações ocorreram ao nível da maquinaria. O segundo paradigma elucidado pelo autor remete-se ao império, com foco para as tomadas de decisão política e a expansão militar, salientando a resistência dos Estados expansionistas e multiétnicos, isto é,

> (...) a interação dos impérios forjou um sistema imperialista e alimentou o processo de globalização do presente. Quer sejam saudadas como um modelo benéfico ou vistas com ceticismo, as forças da expansão imperial foram cruciais, ao ligar regiões distantes do globo e ao promover uma integração de larga escala. (Conrad, 2019, p.127)

Em seguida, as interações económicas aparecem como uma das explicações mais notáveis sobre as causas da integração, neste ponto o autor distingue duas características: i) comércio; ii) modos de produção. Deste modo, o comércio teria gerado uma *arena global*, isto é, a emergência de um mercado mundial integrado, sendo que "esta integração de mercado levou a uma convergência de preços e conduziu ao aparecimento de um mercado de trabalho globalizado" (Conrad, 2019, p.127). Em contrapartida, a perspetiva que envolve os modos de produção e o capitalismo prende-se ao facto de que a transformação capitalista da economia, notada a partir do século XVI, transformou os modos de produção e, consequentemente, as relações sociais. Assim, "a integração não se trata, então, de uma questão de escala (o planeta inteiro) e de quantidade (o volume de negócios), mas sim de qualidade: a mercantilização das coisas e das relações sociais cria uma coerência sistémica, ao permitir que haja compatibilidade e permutabilidade através de fronteiras geográficas, culturais e étnicas" (Conrad, 2019, p.129). Importa salientar que os primeiros estudos sobre a globalização se concentravam apenas nos aspetos económicos (Olivié & Gracia, 2020).

A quarta perspetiva assume a cultura como a base do processo de globalização. Alguns teóricos acreditam que novos paradigmas e ruturas epistémicas são gerados a partir de dentro do campo cultural, enquanto alguns estudiosos se debruçam sobre a escola da sociedade mundial, em que acreditam que o surgimento da globalização se deve à emergência de uma cultura mundial, isto é, "a vida quotidiana em todo o planeta foi transformada por um conjunto de normas globalmente aceites, mais do que pelas trocas comerciais e pela competição política. Os seus efeitos foram de um enorme alcance, afetando tudo, das instituições estatais (como a educação pública) às disposições individuais (como a individualidade)" (Conrad, 2019, p.130). Por fim, a última ideia que o autor apresenta relativamente às causas que desencadearam a globalização tem a ver com os fatores ecológicos e biológicos. Esta perspetiva põe em foco os acontecimentos ambientais que afetaram o passado humano, como é o caso da Peste Negra, das doenças transmitidas pelos espanhóis à população indígena americana, entre outros exemplos que atestam que "a unidade biológica da espécie torna-se, assim, um dos fatores que permite observar o globo como uma totalidade integrada" (Conrad, 2019, p.131).

Logo, é possível assumir o surgimento da globalização como um processo que integra todas essas perspetivas, sem uma definição limitada sobre seu início ou explicações concretas sobre sua história, mas com convicções a respeito de sua influência para a atual organização da sociedade, considerando que "a globalização está a reestruturar as nossas formas de viver" (Giddens, 2017, p.17). James e Steger (2014) argumentam que a globalização é um conceito extraordinário que surgiu no mundo recentemente, mas já se configura como uma preocupação constante. Este termo já tinha sido utlizado algumas vezes, de formas díspares, ao longo de meados do século XX, mas somente a partir dos anos de 1990 que começou a aparecer nos discursos políticos e nos discursos académicos para caracterizar importantes mudanças sociais, embora os processos de globalização já acontecessem há séculos. Os processos de (pós)modernização, desnacionalização e globalização já provocavam efeitos no mundo, mesmo antes de existirem conceitos coletivos para os nomearem. Por isso, a globalização é um conceito complexo, e altamente contestado, que não é apenas utilizado para descrever um conjunto de mudanças empíricas, mas também serve para prescrever as interpretações desejadas e as respostas a essas mudanças (Rizvi & Lingard, 2010).

Conrad (2019) traça quatro estratégias para possibilitar que o espaço global seja repensado: i) a construção de grandes regiões transnacionais; ii) o paradigma do "rastreamento"; iii) o pensamento em redes; iv) as micro-histórias do global. Deste modo, "o verdadeiro desafio consiste em ir variando entre as diferentes escalas analíticas e em articulá-las e não tanto em limitar a análise a territórios fixos" (Conrad, 2019, p.144). Giddens (2017, p.22) acredita que a globalização é revolucionária, por isso, "é

política, tecnológica e cultural, além de económica. Acima de tudo, tem sido influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação, registado a partir do final da década de 1960", corroborando a caracterização de Dale (2007) de que a globalização tem vertentes económicas, políticas e culturais. Além disso, Charlot (2013) sustenta que no final da década de 1970, após uma crise que gerou uma reestruturação do sistema capitalista internacional, novas lógicas socioeconómicas emergiram, isto é, a globalização. Por isso, a globalização constitui-se como um fenómeno económico, que favorece a abertura das fronteiras, a constituição de blocos regionais, a circulação de fluxos, o desenvolvimento de empresas multinacionais, características que a tornam, também, um fenómeno político.

Ao considerar a globalização como um *core concept*, James e Steger (2014) atribuem a este conceito um papel central no sistema de crenças políticas, em que um novo imaginário global estivesse baseado na consciência pública de um mundo interligado como um todo. Dessa forma, o impacto da globalização pode ocorrer em diferentes níveis dentro das sociedades nacionais, por exemplo, no regime setorial, veiculado ao sistema educativo, bem como no regime organizacional, ligado às escolas e às burocracias educativas. Neste sentido, "a agenda política nacional para a educação é globalmente estruturada, verificando conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda decisivamente modelada pelas condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social" (Antunes, 2005, p.125).

Contudo, os efeitos da globalização sobre a educação são indiretos, isto é, são mediados através deste processo sob o critério e direção dos próprios Estados-nação (Dale, 2007). Burbules e Torres (2001) distinguem duas forças que promovem a ascensão da globalização: i) a globalização de cima, que consiste num processo que afeta principalmente as elites, dentro e fora dos contextos nacionais; ii) a globalização de fora, relacionada a um processo popular que provém, sobretudo, das bases da sociedade civil.

Diante disso, Giddens (2017, p.15) afirma que estamos vivendo um "período histórico de transformação", no qual as mudanças não estão restritas a nenhum local específico, mas podem ser sentidas em toda a parte. Esse mundo de transformações afeta "quase tudo o que fazemos" e, por isso, "estamos a ser empurrados para uma ordem global que ainda não compreendemos na sua totalidade, mas cujos efeitos já se fazem sentir em nós" (Giddens, 2017, p.19). Por isso, o conceito de globalização tem sido definido de formas diferentes, Giddens (2017) estabelece dois grupos centrais que descrevem a globalização: i) os céticos que não acreditam, verdadeiramente, na globalização e nas transformações mundiais, principalmente em relação ao comércio externo, não aceitando a ideia de um comércio a nível mundial; ii) os radicais:

> Para os radicais a globalização é um facto concreto, cujos efeitos se fazem sentir por toda a parte. O mercado global está, segundo eles dizem, muito mais desenvolvido do que estava há algumas décadas atrás, por exemplo, e é indiferente às fronteiras nacionais. As nações perderam uma boa parte da soberania que detinham e os políticos perderam muito da sua capacidade de influenciar os acontecimentos. Não surpreende que os líderes políticos já não sejam respeitados por ninguém e que exista pouco interesse em relação ao que eles têm a dizer. Acabou a era do Estado-nação. (Giddens, 2017, pp.20–21)

Dando razão aos radicais, Giddens (2017, p.24) defende que a globalização não está alheia e afastada do indivíduo, pelo contrário, a considera como um fenómeno interior, que provoca e influencia aspetos íntimos na vida de cada indivíduo, admitindo que "a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos". Por isso, também apresenta uma visão pessimista sobre a globalização, em que pode ser considerada como um problema do Norte industrializado, no qual os países do Sul, que estão em desenvolvimento, quase não participam desse processo. Por esse lado, "o pessimista poderá ver na globalização a maneira de destruir culturas locais, de aumentar as desigualdades do mundo e de piorar a sorte dos empobrecidos" (Giddens, 2017, p.26). Entretanto, a globalização mostra-se, cada vez mais, como um fenómeno descentralizado, isto é, grupos de nações e grandes companhias não detêm seu controlo, os efeitos desse fenómeno são sentidos em qualquer parte do globo.

Logo, a globalização pode ser compreendida, segundo Rizvi e Lingard (2010), como o resultado de vários processos estruturais que se manifestam de diferentes formas na economia, na cultura e na política, além disso, defendem que existem três perspetivas diferentes para compreendê-la, através da descrição de diferentes versões do mesmo fenómeno: i) como um facto empírico, que descreve as profundas mudanças que estão acontecendo no mundo; ii) como uma ideologia, que mascara diversas expressões de poder e um conjunto de interesses políticos; iii) como um imaginário social, que expõe o senso das pessoas em relação à sua própria identidade e como se relacionam no mundo, além de, como, implicitamente, é capaz de moldar suas aspirações e expetativas. Assim, a globalização como ideologia representa "uma gama de ideias vagamente conectadas, desenhadas para descrever novas formas de uma governança político-económica com base na extensão das relações de mercado a nível global" (Rizvi & Lingard, 2010, p.31).

Neste contexto, emerge o que Giddens (2017, p.29) denomina de "sociedade cosmopolita global", que surge ao acaso, de forma anárquica e é conduzida por uma mistura de influências, num cenário de "instituições incrustadas", isto é, das "instituições que se tornaram inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar". Além de provocar mudanças a nível económico e material, a globalização também modificou o sentido de identidade e pertencimento das pessoas (Rizvi & Lingard, 2010). Assim, é importante destacar o papel das tradições, segundo Giddens (2017), a tradição consiste em uma criação da modernidade que tem sido constantemente inventada e reinventada, sendo que o

ritual e a repetição são características comuns que a define. Devido à globalização, duas tendências têm sido reveladas: i) o facto de as instituições públicas e a vida quotidiana libertarem-se do peso das tradições, nos países ocidentais; ii) o facto de as sociedades tradicionais abandonarem algumas tradições. Estas questões revelam a essência da sociedade cosmopolita que "vive para além do fim da natureza" e que "é também uma sociedade [que está] a viver para além do fim da tradição" (Giddens, 2017, p.48). Contudo,

> Sempre que a tradição se retrai somos obrigados a viver de forma mais aberta e mais reflexiva. Com mais discussão e com mais diálogo, a autonomia e a liberdade podem substituir o poder oculto da tradição. Mas estas liberdades trazem consigo outros problemas. Uma sociedade que vive para lá da tradição e da natureza, como sucede em quase todos os países ocidentais de hoje, exige que sejam tomadas decisões, tanto na vida corrente como em todos os outros domínios. O lado escuro da tomada de decisões é o aumento das dependências e da repressão. (Giddens, 2017, p.50)

De modo geral, a globalização representa um novo conjunto de regras, porém não se espera que todos os países interpretem essas regras da mesma maneira, também não se espera que as cumpram de forma idêntica, por isso, não pode ser reduzida à imposição da mesma política a todos os países (Dale, 2007). A globalização gera mudanças que são interiorizadas de diversas formas, de acordo com os diferentes contextos sociais, económicos e culturais de cada país. Na perspetiva de Dale (2007), os mecanismos através dos quais a globalização afeta as políticas nacionais são importantes na definição da natureza dos efeitos gerados, assim, os mecanismos não podem ser considerados condutas neutras, porque modificam a natureza do efeito que transmitem. Dessa forma, os efeitos da globalização são mediados pelos padrões e estruturas nacionais, já que a globalização não pode ser considerada um processo homogéneo, seus efeitos também não são, em outras palavras, o mundo globalizado é fundamentalmente heterogéneo, desigual e conflituoso, ao invés de ser integrado e contínuo (Rizvi & Lingard, 2010).

As transformações causadas pela globalização impulsionaram os Estados a, coletivamente, criarem um quadro de organizações internacionais, na tentativa de estabelecer uma governação sem governo, segundo Dale (2007). Isto é, "as organizações regionais têm sido analisadas como uma obra dos estados que, através da fundação de entidades supranacionais com base em acordos multilaterais, procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direcção, o conteúdo e os efeitos das dinâmicas de globalização" (Antunes, 2005, p.125). Este é o caso do FMI, da OCDE, do G7, do BM, entre outras organizações que são impulsionadas por um conjunto de inclinações ideológicas que foram elaboradas como uma reposta ortodoxa aos problemas dos países 'ricos'. A ideologia comum demonstra que, embora esses países tenham cedido, individualmente, alguma da sua capacidade política nacional às tais organizações internacionais, fizeram de forma

voluntária, a fim de manterem suas posições privilegiadas na economia mundial. Dessa forma, de acordo com Dale (2007), este processo tornou-se um motor significativo no progresso da globalização.

É neste contexto que o conceito de qualidade vem à tona. Relativamente às políticas educativas, os efeitos mais visíveis da globalização resultam das consequências da reorganização das prioridades dos Estados, com o intuito de tornarem-se mais competitivos, acrescidos à motivação para que corporações transnacionais se localizem em seus territórios. Assim dizendo, "nas últimas décadas, porém, numa fase de transnacionalização do capitalismo e de redefinição do papel do Estado, as prioridades têm vindo a ser redirecionadas para a *acumulação* e para a promoção da competitividade económica entre os próprios Estados" (Afonso & Ramos, 2007, p.91).

De acordo com Dale (2007), a principal característica do estado de competição é o facto de conferir prioridade à dimensão económica acima de todas as outras atividades. Contudo, o interesse em uma maior competitividade e produtividade económica, por um lado, pode levar a um aumento dos gastos em educação (Burbules & Torres, 2001). Assim, as contradições da globalização já podem ser vistas, Moghadam (2021) argumenta que o aumento das desigualdades de rendimento e riqueza transformaram democracias em oligarquias, em que emergiram novas formas de vigilância, sendo que as competições entre Estados encorajaram conflitos e guerras, ocasionando ondas de migração de populações mais pobres que, de certa forma, causaram retrocessos, por parte dos grupos de direita, tais factos configuram-se como algumas incoerências provocadas pelo processo de globalização.

Portanto, a globalização pode alterar os parâmetros e a direção das políticas dos Estados de forma semelhante, mas não é capaz de substituir, nem eliminar, as peculiaridades nacionais existentes, diante disso, as políticas externas são suscetíveis de serem interpretadas e aplicadas de forma diferente em cada país. Por esse motivo, existem determinados setores das sociedades nacionais, segundo Dale (2007), que estão mais propensos a serem influenciados pelas dinâmicas globais. Nesse caso, a globalização implica uma certa diluição entre as relações externas dos Estados e indica que podem existir formas não estadistas de relações globais, por exemplo, subnacional, supranacional ou transnacional (Olivié & Gracia, 2020). Logo, o crescimento de instituições, redes e discursos educativos mundiais, segundo Spring (2015), levou a agendas nacionais semelhantes, especialmente no que se refere ao conceito de educação como um investimento económico. Assim, vale ressaltar que "a globalização transformou a ideia de que a educação ocorre apenas em sistemas nacionais instaurados para tanto. O lugar e a força dos Estados nacionais foram amplamente alterados" (Dale, 2010, p.1108).

Todavia, o que se pôde notar é que a crise financeira registada em 2008 provocou uma súbita paragem numa variedade de trocas económicas internacionais, além de outras mudanças, tanto políticas

quanto sociais, como, por exemplo, a volta do Estado-nação ao discurso político e a construção de muros simbólicos, e até mesmo reais, entre os países, segundo Olivié e Gracia (2020). Por isso, os autores constatam que, desde então, as análises e estudos sobre a globalização passaram a ser menos numerosos do que em relação às décadas anteriores, em que a globalização era o assunto em voga. Assim, alguns trabalhos recentes apontam para uma estagnação secular ou, até mesmo, para o fim da globalização.

Entretanto, o que tem sido defendido é que vivenciamos o fim da globalização como a conhecemos, emergindo uma nova formatação para o sistema económico, político e social mundial, a partir do aparecimento de um novo tipo do processo de globalização, o que corrobora a noção de que "os processos globais são dinâmicos, em constante mudança à luz dos novos desenvolvimentos políticos, bem como tecnológicos" (Rizvi & Lingard, 2010, p.25). Por isso, as formas mais recentes da globalização apontam para um desenvolvimento tecnológico mais complexo e extenso nos transportes, comunicação e processamento de dados que modificam os conceitos de tempo e espaço.

Ao longo dos anos 1990 e 2000, a globalização expandiu-se fortemente, devido à dimensão económica, que se tornou a principal característica deste processo contemporâneo. Em contrapartida, esta área tem perdido o papel dominante nos últimos anos. De acordo com Olivié e Gracia (2020), a globalização suave tem vindo a ganhar mais protagonismo recentemente, mesmo que o aspeto militar também tenha adquirido mais força atualmente, como resultado da crescente capacidade militar das potências asiáticas, por exemplo. As mudanças na tecnologia, com o aumento dos fluxos de informação, mas também a cultura, a ciência, a educação, a cooperação para o desenvolvimento e os intercâmbios turísticos internacionais definem, atualmente, o processo de globalização. Neste sentido, o processo de 'desglobalização' é negado pelos autores que defendem que a velocidade da globalização abrandou e a sua natureza mudou, isto é, "o dinamismo económico deu lugar a formas crescentes e mais variadas de projeção suave" (Olivié & Gracia, 2020, p.1004).

Contudo, há pouco mais de duas décadas, Burbules e Torres (2001) listavam as principais características da globalização que afetam diretamente a educação, sendo que tais características ainda são atuais. É o caso dos fatores económicos vinculados ao processo de globalização, que provocou um aumento da publicidade e de hábitos internacionais de consumo, bem como a promoção do livre fluxo de bens, trabalhadores e investidores fora das fronteiras nacionais, causando, como consequência, novas pressões sobre o trabalhador e o consumidor na sociedade. Assim, as escolas são, de certa forma, obrigadas a repensar um dos objetivos tradicionais e fundamentais da educação, a preparação para o

mercado de trabalho, abarcando novas qualificações e a flexibilidade em relação às mudanças de emprego. Além do mais,

> Os efeitos mais gerais da globalização tendem a forçar as políticas educativas nacionais para uma estrutura neoliberal que enfatiza os impostos mais baixos; reduzir o setor estatal e "fazer mais com menos"; promover políticas de mercado para a alternativa escolar (especialmente *vouchers*); a gestão racional de organizações escolares; avaliação de desempenho (exames); e liberalização com o objetivo de encorajar novos fornecedores (incluindo fornecedores de Internet) para serviços de educação. (Burbules & Torres, 2001, p.26)

Os fatores políticos, provocados pela globalização, também influenciam a educação, é o caso da perda da soberania do Estado-nação e, consequentemente, o enfraquecimento da noção de 'cidadão' como um conceito unificado e unificador, representado por papeis, direitos e obrigações. Para mais, as restrições nas formulações das políticas nacionais, impostas pelas exigências externas de instituições transnacionais, são cruciais para vislumbrar os efeitos desse processo no campo da educação. Em termos culturais, "as mudanças globais na cultura afetam profundamente as políticas, práticas e instituições educativas. Especialmente em sociedades industriais avançadas, por exemplo, a questão do 'multiculturalismo' assume um significado especial num contexto global" (Burbules & Torres, 2001, p.27).

Nesse sentido, a globalização fomentou a estandardização e, de certa forma, promoveu uma cultura homogénea, simultaneamente também provocou uma maior divisão de movimentos locais, circunstâncias que, inevitavelmente, afetam o campo da educação. Em contrapartida, a homogeneidade – causada pela globalização – também se relaciona com a heterogeneidade cultural e ambas podem coexistir, resultando no que se conhece como 'glocal', isto é, "fusão e tensão dialética entre o global e o local" (Burbules & Torres, 2001, p.22). Evidentemente, a globalização provocou mudanças no papel do Estado e, consequentemente, nos sistemas educativos, é certo, então, que o Estado nacional deixa de se constituir como o único, ou mais importante, ator no campo da educação (Dale, 2010). De forma geral, a grande mudança na educação trazida pela globalização está baseada na ideia de que:

> Enquanto anteriormente a educação estava mais centrada nas necessidades e desenvolvimento do indivíduo e a sua atenção estava direcionada para fazer com que o indivíduo se encaixasse numa comunidade definida pela proximidade relativa, homogeneidade e familiaridade, agora, a educação para a vida em um mundo global amplia os contornos da 'comunidade' para além da família, da religião ou da nação. (Burbules e Torres, 2001, p.27)

J. Torres (1994) já falava de uma sociedade global em que a interdisciplinaridade e as práticas educativas integradoras estariam fundamentadas na internacionalização da vida social, económica, política, cultural e, também, religiosa e militar. Tendo em vista que as decisões de qualquer governo necessitem, constantemente, das considerações do panorama internacional, legitimando o facto de que as políticas de desenvolvimento de ciência e tecnologia, propostas pelos governos, estejam sempre

condicionadas por interesses e exigências de caráter internacional, facto que tem sido verificado até os dias atuais. Em função disso,

> Neste novo contexto, as reformas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos voltam a ser pensadas à luz de mudanças mais globais no sistema capitalista, não sendo, por isso, de estranhar o retorno à ideologia do *capital humano* ou, num sentido mais genérico, à apologia de uma reconexão mais forte entre o mandato das políticas educativas e as supostas necessidades dos sistemas produtivos e da competitividade económica, dirigidas agora para mercados e espaços económicos que transcendem cada vez mais o âmbito (e a capacidade de regulação) dos Estados nacionais. (Afonso & Ramos, 2007, p.91)

Portanto, a ideia de globalização representa tanto uma formação ideológica quanto um imaginário social que molda os discursos das políticas educativas (Rizvi & Lingard, 2010). Neste sentido, atualmente, o questionamento fundamenta-se no facto de que a globalização pode ter sido um produto, inevitável, das mudanças estruturais e tecnológicas ou uma estratégia das elites empresariais e políticas para minar o trabalho, acumular lucros e competir efetivamente a nível internacional através da liberalização do comércio e do trabalho, por meio da terceirização (Moghadam, 2021).

Ao abordar a globalização da educação, Spring (2015) diz que esta refere-se a redes, processos e instituições mundiais que afetam as práticas e políticas educativas, assim, os eventos acontecem em uma escala global e causam impacto nos sistemas escolares nacionais e locais. Neste sentido, para o autor, as políticas e práticas educativas globais existem numa superestrutura que se localiza acima das escolas nacionais e locais, isto é, as nações continuam a controlar de forma independente seus sistemas escolares, mas são, simultaneamente, influenciadas por esta superestrutura de processos de educação global. Dessa forma, muitas nações, atualmente, adotam as políticas desta superestrutura global com o intuito de competir num mercado global.

Desse modo, diversas empresas multinacionais, inclusive grandes corporações globais de educação, influenciam as políticas educativas globais, com o objetivo de educar e moldar os comportamentos humanos para servir aos locais de trabalho, especialmente, corporativos. Em contrapartida, ao pensarmos "nas políticas públicas do Estado, não podemos deixar de pensar a educação como possibilidade emancipatória e como direito humano básico; do mesmo modo que a escola pública democrática (ainda que precise ser reinventada para enfrentar melhor os desafios contemporâneos) não pode deixar de ser defendida como conquista histórica e civilizacional (Afonso, 2020, p.408).

Por fim, Spring (2015) sintetiza os pontos-chave que compõem o panorama de uma globalização educacional: i) a adesão a práticas educativas similares, incluindo currículos, por parte dos Estados-nação; ii) a influência dos discursos globais nos sistemas educativos nacionais e locais, nos legisladores escolares, administradores escolares, universidades e professores; iii) a influência das organizações

intergovernamentais e das organizações não governamentais nas práticas educativas nacionais e, também, locais; iv) as redes globais e o fluxo das ideias e das práticas; v) as corporações multinacionais que comercializam currículos, materiais escolares e testes; vi) o *marketing* global em relação ao ensino superior e aos serviços educativos; vii) a tecnologia da educação global e a dimensão *e-learning*; viii) o efeito da migração que gera mudança nas políticas e práticas em relação ao multiculturalismo; ix) o inglês como língua global presente nos currículos; x) os modelos globais de educação religiosa e indígena. Estas características, de formas diferentes e em intensidades variadas, são identificadas nos sistemas educativos ao redor do mundo, confirmando uma tendência global para a educação. Por conta disso,

> 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. (Pacheco, 2019, p.56)

Burbules e Torres (2001) sintetizam algumas das principais vertentes teóricas destinadas a pensar e conceitualizar a globalização, assim, para alguns a globalização significa o auge do neoliberalismo como um discurso de política hegemónica. Neste sentido, embora já se tenha passado duas décadas, essa tendência continua válida, isto é, o neoliberalismo enquanto manifestação da globalização no campo económico continua evidente, mesmo com tantas mudanças a nível político e social que afetaram o processo de globalização. Assim, a linguagem neoliberal tem produzido efeitos na escola como um todo, isto é, desde a elaboração de políticas educativas até a vivência cotidiana das escolas, por isso, torna-se importante discutir as bases do pensamento neoliberal e suas influências no campo da educação.

1.3. Neoliberalismo

A discussão encetada até aqui possibilita que o neoliberalismo seja assumido como o ideal económico no contexto da globalização, considerando que "a noção de economia pressupõe riqueza, bens, trabalho, produção, recursos, eficiência, oferta, procura, lucro e mercado, entre outros termos" (Pacheco, 2018a, p.58). Devido a isto, a globalização neoliberal é explicada como uma simples descrição dos processos globais, um conjunto de objetivos dos processos sociais, isto é, é apontada a sua inevitabilidade histórica (Rizvi & Lingard, 2010), enquanto Taubman (2009) reconhece que o termo neoliberalismo proporciona uma forma de unificar inúmeros fenómenos heterogéneos que têm em comum o triunfo do mercado. Contudo, Teodoro (2011, p.50) reitera a ideia de que uma nova configuração económica, que pode ser compreendida como a globalização em si, consiste na capacidade

de afirmar uma doutrina económica como o neoliberalismo "como o princípio-guia do pensamento económico e do *management*".

As ideias de uma mínima intervenção do Estado, associadas diretamente ao neoliberalismo, nascem com a emancipação da sociedade civil-burguesa, isto é, o Estado opressivo dá lugar a uma sociedade liberta, legitimando a imagem da extinção do Estado ou a sua redução aos mínimos termos, segundo Bobbio (2014), fundamentado pelo aumento das pressões, "em nome da eficiência e da democracia, para introduzir os mecanismos de mercado e os métodos de gestão inspirados pela lógica empresarial" (Laval, 2004, p.45). Neste sentido, a função do Estado neoliberal consiste em apoiar ativamente os direitos de propriedade individual e o papel da lei, ao mesmo tempo que defende o funcionamento do livre mercado (Teodoro, 2011).

No entanto, o neoliberalismo não pode ser reduzido simplesmente a uma mera oposição entre Estado e mercado, visto que esse embate é o que dificulta sua caracterização objetiva, de acordo com Dardot e Laval (2016), ao sustentarem a ideia de que o mercado moderno sempre foi amparado pelo próprio Estado. Pacheco (2018b, pp.60–61) compreende o mercado como um "artefacto cultural construído nas práticas sociais, aparecendo historicamente antes do Estado com a função de servir os interesses das pessoas", em consequência disso, "desde os primórdios da organização social, a legitimação da ordem governamental se processa através do mercado, mesmo que este conceito tenha um outro significado político com o liberalismo". Neste sentido, "o mercado institui-se como uma variante económica que regula a política, e não o contrário, na medida em que a doutrina liberal sustenta que o essencial do mercado está na concorrência" (Pacheco, 2018a, p.64).

O neoliberalismo deriva do liberalismo, em que os aspetos principais associam-se à liberdade de comércio e às propriedades privadas, além da manutenção do equilíbrio do mercado (Dardot & Laval, 2016). Deste modo, "esta ideia de frugalidade do governo é apontada por Foucault como sendo a questão central do liberalismo, em que o governo mínimo é a condição duma racionalidade económica referenciada pelas expectativas dos sujeitos e pela sua capacidade de dialogarem justamente" (Pacheco, 2018a, p.61).

Entretanto, a partir de meados do século XIX até a 1ª Guerra Mundial, o liberalismo começou a apresentar fragmentações e contrariedades, dando origem à chamada crise do liberalismo. Para Dardot e Laval (2016) essa também pode ser encarada como a crise da governamentalidade liberal, que ocorreu entre os anos 1880 e 1930 e originou a revisão dos dogmas dos países industrializados, foi nesse contexto (intelectual e político) que surgiu o neoliberalismo na primeira metade do século XX, assente na certeza de que os dogmas liberais eram incapazes de determinar novos limites para a intervenção do

Estado. Assim, o neoliberalismo pode ser caracterizado pelo abandono do princípio clássico do *laissez-faire* e, dessa forma, pelo estabelecimento do princípio da concorrência (Pacheco, 2019). Neste sentido, "os teóricos neoliberais ... preferem formas de governo conduzidas por elites e tecnocratas, baseadas em executivos fortes e em instituições autónomas da decisão democrática dos parlamentos, como o banco central e as instituições reguladoras (Teodoro, 2011, p.63).

Assim, "depois da Segunda Guerra Mundial, a economia estava fragmentada em vários blocos, com quase nenhuma integração. Pouco a pouco os interesses económicos foram estimulando a criação de organismos para coordenar esforços e políticas. Os capitais rompem, assim, as fronteiras nacionais" (J. Torres, 1994, p.86). Em consequência disso, para Laval (2004), o êxito político do neoliberalismo já na década de 1980 é uma das principais razões que contribuíram para a naturalização da ideia de que a educação poderia constituir-se enquanto um objeto de escolha num cenário de livre mercado.

O neoliberalismo admite a intervenção estatal ao mesmo tempo que rejeita que um governo seja puramente passivo. Em contrapartida, opõe-se a qualquer atitude que impeça o jogo da concorrência entre os interesses privados, isto é, a intervenção do Estado tem a ver com uma ação capaz de restabelecer o mercado das concorrências através de um enquadramento minuciosamente ajustado. Logo, o neoliberalismo alia a reabilitação da intervenção pública à ideia de mercado centrada na concorrência, segundo Dardot e Laval (2016). Entretanto, vale considerar dois pontos centrais que, segundo Teodoro (2011), causam os principais paradoxos do Estado neoliberal:

> 1) em vez de uma ingênua utopia em que os atores possuem a mesma informação e podem fazer suas escolhas racionais que lhes permitam uma vida melhor, o que se verifica é concentração de riqueza e acentuada restauração do poder de classe;
>
> 2) em vez de um Estado fraco e quase ausente, o que se constrói é um Estado fortemente interventivo, não por meio de instituições sujeitas ao escrutínio democrático dos cidadãos, mas de organizações (nacionais ou transnacionais) onde as elites e os peritos dominam – os bancos centrais, as instituições reguladoras, a Organização Mundial do Comércio – e impõem os interesses dos poderosos. (Teodoro, 2011, p.66)

Devido a isto, "a reestruturação económica refletiu também uma profunda crise fiscal e reduções orçamentais que afetam o setor público, resultando na redução do Estado de Bem-estar e na crescente privatização dos serviços sociais, saúde, habitação e educação" (Burbules & Torres, 2001, p.17). Neste sentido, Taubman (2009) reitera que é impossível separar as transformações que aconteceram na educação das políticas económicas dos últimos anos. Em síntese, as aspirações basilares do neoliberalismo consistem na

> eliminação de toda 'rigidez', mesmo psíquica, em nome da adaptação às mais diversas situações que o indivíduo encontra tanto no seu trabalho como na sua existência. A economia foi colocada mais do que nunca no centro da vida individual e coletiva; os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar todo o sistema normativo de uma sociedade e seu sistema educacional ilesos. (Laval, 2004, p.47)

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é, antes de tudo, uma 'racionalidade' que se inclina para estruturar e organizar a ação dos governantes, bem como a conduta de quem é governado. Assim, a característica principal da racionalidade neoliberal consiste na generalização da concorrência como uma norma de conduta e da empresa como um modelo de subjetivação. Por conta disso, segundo os autores, o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo e consiste num conjunto de discursos, práticas e dispositivos que são capazes de determinar uma nova forma de governo dos homens, de acordo com o princípio universal da concorrência. Teodoro (2011, p.52) enfatiza a conceção de que o neoliberalismo se torna uma forma de discurso, depois dos anos de 1970, "procurando criar um senso comum centrado na ideia de que, em face das imensas e rápidas mudanças em curso, em setores como as novas tecnologias da informação e a organização das grandes empresas multinacionais, o único caminho está no recuo da função reguladora (e distributiva) do Estado". Diante disto,

> Estes elementos de reestruturação económica têm sido acompanhados pela tendência para a globalização; ao contrário das previsões de Marx e Engels, a globalização da economia produziu uma unificação mundial do capital, enquanto os trabalhadores e outros grupos subordinados se tornaram mais divididos e fragmentados. Na realidade, a reestruturação neoliberal está atuando através da dinâmica impessoal da competência capitalista em um mercado comum progressivamente liberalizado, aumentando o impacto local das tendências globais. (Burbules & Torres, 2001, p.17)

Tendo em consideração que a globalização é um fenómeno repleto de tensões e contradições, C. A. Torres (2009) atribui às agências multilaterais ou bilaterais, como é o caso do BM e do FMI, e também algumas agências das Nações Unidas, por exemplo, OCDE e UNESCO, a promoção de um modelo de globalização neoliberal. Via de regra, para Rizvi & Lingard (2010), a perspetiva da globalização neoliberal está associada a uma preferência pelo Estado mínimo, que se preocupa em promover os valores instrumentais da competição e da eficiência económica, além de desregulamentar e privatizar as funções do Estado. Assim, "a globalização capitalista neoliberal mudou a natureza da política económica como um projeto de desenvolvimento e crescimento limitado e nacional, especialmente para os países em desenvolvimento/países do Terceiro Mundo que agora tinham de privatizar os sectores estatais e liberalizar o comércio, as finanças, e os mercados de trabalho." (Moghadam, 2021, p.699).

Giddens (2017) chama atenção para o facto de que a sociedade não é composta apenas por dois setores, isto é, mercado e Estado ou setor público e setor privado, pelo contrário, entre estes dois polos encontra-se a sociedade civil, que engloba a família e outras instituições de natureza não económica, como é o caso da instituição escolar. Entretanto, a agenda das tais organizações supranacionais/transnacionais inclui incentivos à privatização e descentralização do ensino público, com a valorização dos *standards* educativos, além da aplicação de testes de desempenho académico para

determinar a qualidade da educação, ao nível dos alunos, professores e escolas, sendo a *accountability* fundamental neste processo. Logo, "o mercado como cultura global é um triunfo não só económico, mas igualmente cultural, impondo-se como universo referencial de modos de pensar do imaginário coletivo e individual veiculado pelas organizações, incluindo da escola" (Pacheco, 2018a, p.66).

Assim, emerge e ganha força a representação da escola ao serviço da economia, atribuindo à relação 'formação-emprego' a determinação da estrutura dos sistemas educativos em função das necessidades das próprias empresas (Laval, 2004). Já que a globalização favorece a qualificação dos indivíduos em função de capacidades, isto é, a educação baseia-se em novos saberes necessários para o mercado de trabalho (Pacheco, 2018a). Deste modo, "por um lado, elementos da cidadania crescentemente associados aos critérios neoliberais, como o capital humano e a *expertise*, constituem elementos altamente valorizados, que podem ser exercidos em diversos locais, mas, por outro lado, os cidadãos que não tenham essas competências transacionáveis tornam-se mais vulneráveis a práticas excludentes" (Teodoro, 2011, p.58).

Neste sentido, Pacheco (2018b, p.61) exprime um questionamento válido sobre a globalização e o mercado: "Tornar-se-á a globalização num processo de garantia da paz perpétua ou, pelo contrário, num processo de construção de conflitos permanente gerados pelo mercado, caso este deixe de funcionar como sistema de simetria entre oferta e procura?". Consequentemente,

> O estado neoliberal, especialmente nas sociedades mais desenvolvidas, e nos países em desenvolvimento que as imitam, caracteriza-se por cortes drásticos nas despesas sociais, destruição ambiental desenfreada, modificações regressivas do sistema fiscal, restrições frouxas ao crescimento empresarial, ataques generalizados à sindicalização e aumento das despesas em 'infraestruturas' militares. (Burbules & Torres, 2001, p.17)

Dessa forma,

> existe uma crescente perceção de que a versão neoliberal da globalização, implementada especialmente (e defendida ideologicamente) por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, se reflita em uma agenda educativa que privilegia, se não impuser diretamente, políticas particulares de valoração, financiamento, avaliação, níveis, formação pedagógica, currículo, instrução e 'exame'. (Burbules & Torres, 2001, p.22)

Esta perspetiva alia-se à compreensão do mercado como uma forma concreta de governo que, segundo Pacheco (2018b, p.59), se revela como o "ponto de partida para o estudo da nova teoria do capital humano", em que a construção de um sujeito económico consiste em ser formado e disciplinado pelo mercado, com foco para as políticas educativas e curriculares. Isto é, as conceções do capital humano são valorizadas porque, de certa forma, promovem uma justificação económica dos gastos com a educação. Logo, para Laval (2004, p.60), as teorias do capital humano consistem, em primeiro lugar, em uma "questão de qualificações obtidas quer através do sistema de formação quer através da experiência profissional. Num sentido mais amplo, esta noção pode abranger os múltiplos bens que um

indivíduo pode trazer para o mercado e fazer com que os contratantes admitam como potenciais fontes de valor, por exemplo, aparência física, civilidade, modo de ser e de pensar ou estado de saúde."

Assim, o neoliberalismo "reedita a teoria do capital humano" (Pacheco, 2018a, p.64) como premissa das tais políticas sociais, económicas e educativas, conferindo à lógica de mercado o sentido de um "poderoso instrumento de discriminação e, além disso, uma crítica permanente da política governamental, fazendo com que esta corresponda a uma decisão constante ao serviço do mercado e da concorrência que o suporta como princípio de ação" (Pacheco, 2018a, p.65). Na perspetiva de Laval (2004), a doutrina dominante em educação está centrada nas teorias do capital humano, que demonstram uma tendência constante do chamado capitalismo contemporâneo.

Desse modo, "o mercado faz da escola um palco social privilegiado, em que a cultura se torna numa realidade formativa complexa e o conhecimento numa das suas ferramentas de sucesso, sendo possível dizer que o mercado tem elementos sociais, culturais e económicos e que todas as esferas da vida contêm mercados" (Pacheco, 2018a, p.59). Além disso, os recentes e constantes desenvolvimentos em tecnologia da informação e comunicação não originam apenas novos modos transnacionais de produção, mas também criam um tipo de economia baseada no conhecimento, pós-industrial e orientada para serviços (Rizvi & Lingard, 2010). Por isso,

> A ênfase em competências operacionais e metodológicas, em detrimento de competências cognitivas, origina processos de desenvolvimento do currículo fundamentados em catálogos de saberes orientados pelo mundo do trabalho, como se o conhecimento fosse uma mercadoria, sujeito quer a regras de oferta e procura – e daí a formação com mais procura de emprego seja a que mais alunos tem e que engendra sistemas de seleção mais estratificados socialmente –, quer à responsabilização do indivíduo, sendo-lhe atribuído o mérito do sucesso ou a punição do insucesso. (Pacheco, 2019, p.65)

Ao considerar o neoliberalismo como uma "doutrina que tem como ideário políticas de desregulação, privatização e controlo de custos" (Pacheco, 2018a, p.63), as transformações de um mundo global penetram no campo da educação através de organizações internacionais que, segundo Laval (2004, p.34), tendem a desempenhar um papel de centralização política e de normalização simbólica, ademais, "as organizações internacionais de ideologia liberal, acompanhadas pela maioria dos governos dos países desenvolvidos que impulsionaram esta conceção de escola, fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos: 'A competitividade económica é também a competitividade do sistema educativo'.". Neste sentido,

> Este processo de privatização da educação está ocorrendo no contexto de novas relações e acordos entre nações, caracterizados por uma nova divisão global do trabalho, uma integração económica das economias nacionais (mercados comuns, livre comércio, etc.), a crescente concentração de poder em organizações supranacionais (tais como o Banco Mundial, o FMI, a ONU, a União Europeia e o G-7) e aquilo a que chamamos a 'internacionalização' dos Estados-nação. (Burbules & Torres, 2001, p.18)

Portanto, a conhecida 'visão neoliberal da educação' tem sido amplamente promovida pela maioria das organizações intergovernamentais e não governamentais, sendo prontamente abrangida pelos sistemas nacionais (Rizvi & Lingard, 2010), num cenário em que estas organizações tornaram-se grandes atores políticos capazes e responsáveis por influenciar políticas nacionais de educação e sua avaliação. Porém, é preciso ressaltar que "na definição da agenda educativa estão hoje envolvidos muitos e diferentes níveis e parceiros para além dos governos nacionais e das organizações supranacionais (Afonso, 2019, p.5). Logo, a influência da lógica neoliberal na escola implanta princípios de competitividade e qualidade que se legitimam pela existência de um mundo globalizado, já que o "Estado tem uma justificação política em função de uma ordem económica que se baseia, por outro lado, na eficácia e utilidade do mercado" (Pacheco, 2018a, p.63).

É certo que a ideia da escola como um campo de competição não se reduz a uma criação do neoliberalismo, isto é, a competição para estudar nas melhores escolas e universidades tem sido legitimada pela sociedade, a partir da conceção de que determinadas instituições são capazes de proporcionar melhores estudos e esta lógica traria bons resultados, no que diz respeito ao ingresso no ensino superior ou à entrada no mercado de trabalho, por exemplo. Contudo, o neoliberalismo, segundo Laval (2004), acentua e justifica ideologicamente a noção, quase que, inquestionável da competição para aceder a um bem escasso cada vez mais diferenciado e menos igualitário, isto é, a educação de 'qualidade'.

Entretanto, "o Estado como espaço público, opõe-se ao privado, ao particular, mesmo que o mercado seja, também, uma certa forma de regulação a partir do Estado, sobretudo quando o poder público incarna e promove como ideário político o neoliberalismo" (Pacheco, 2018a, p.62). Para Laval (2004, p.23), as ideias veiculadas pelo neoliberalismo são apresentadas na escola como a "solução ideal e universal" para todos os problemas e contradições vivenciados nesse cenário, no entanto, a chamada 'solução' é considerada o remédio que alimenta o próprio mal que supõe curar.

Ao citar Foucault, Pacheco (2018b) diz, então, que a intervenção do Estado consiste em garantir liberdade, eficiência e lealdade do mercado ao passo que os mecanismos de concorrência funcionem livremente, resultando no facto de que "com a implementação das políticas neoliberais, o Estado tem abandonado a responsabilidade de administrar os recursos públicos para a promoção da justiça social." (Burbules & Torres, 2001, p.17). Assim, as ideias do mercado florescem no seio da escola:

> Porque a empresa é uma organização de produção de bens ou serviços com vista à obtenção de lucro e à mais-valia, a escola de mercado é aquela em que se regista a validação do conhecimento como um bem transacionável, sujeito às regras da oferta e procura e em que os indivíduos que nela entram são considerados consumidores. Uma vez que a educação está consagrada como um direito universal, e observando-se a gratuidade da escolaridade obrigatória, a logica de mercado pode tornar-se num oximoro, já que o investimento do Estado no setor da educação não pode ser

> um bem imediatamente produtivo, de resultados observáveis e registáveis em tabelas estatísticas, como se faz nos hospitais-empresa. (Pacheco, 2018a, p.67)

Por este ângulo, Laval (2004, p.33) expõe a ideia de uma escola neoliberal, responsável por implementar um determinado modelo escolar que compreende a educação como um bem fundamentalmente privado. Nesta perspetiva, afirma que um "novo modelo escolar e educativo" estaria vinculado à submissão da escola à economia, em que as instituições (em geral) e a escola (em particular) só teriam sentido pelos serviços que prestam às empresas e à economia, veiculando as ideias de "homem flexível" e "trabalhador autónomo" como as referências desse 'novo' ideal pedagógico, sendo que essas tendências têm se verificado, progressivamente, nas atuais políticas educativas. Assim, a grande inspiração da escola neoliberal consiste em elevar a qualidade das forças de trabalho sem elevar o nível dos impostos, inclusive, com a redução dos gastos públicos, através tanto das reformas orientadas pela competitividade, que têm como objetivo central a melhoria da produtividade económica por meio da melhoria da qualidade do trabalho, quanto das reformas centradas na produtividade, que buscam a estandardização dos objetivos e dos meios de controlo, a descentralização, a implementação de uma gestão empresarial educativa e a formação docente.

Nesse sentido, apela-se ao financiamento dos sistemas educativos através das iniciativas privadas, fomentando a lógica de mercado na escola e aumentando a competitividade entre famílias e alunos pelo 'bem' raro e caro que é a educação nesse cenário (Laval, 2004), traduzindo-se, então, num mercado escolar. O mercado escolar constitui-se como "o resultado de uma indiferença em relação às estratégias ou de uma inibição de agir, uma passividade que, de facto, é o efeito indireto desta onda neoliberal que, em todo o lado, deslegitimou o voluntarismo do Estado e desafiou qualquer esforço para limitar o jogo dos interesses privados" (Laval, 2004, p.136). Diante disso, a escola – pública e privada – assume o papel de uma empresa, em um cenário de competição, que tenta ganhar uma clientela através da oferta mais atrativa.

Contudo, Giddens (2017) apela à ideia de que a substituição do controlo do Estado pelos mercados não é suficiente para que a democracia seja alcançada, já que uma democracia bem-sucedida, pode ser comparada a um banco de três pernas, isto é, o governo, a economia e a sociedade civil devem estar em equilíbrio. No mesmo sentido, Pacheco (2018b) afirma a necessidade de desconstrução dos princípios do neoliberalismo empregados nas escolas, nomeadamente quando a escola subjaz às regras de competitividade aplicadas a qualquer produto comercializável. Por isso, "o neoliberalismo deve ser estudado e assumido como uma tecnologia de governo, como técnicas móveis calculadas que podem ser descontextualizadas das suas fontes originais e recontextualizadas na constelação de relações contingentes e mutuamente constitutivas" (Teodoro, 2011, pp.60–61). Posto isto, é certo que

> As dinâmicas económicas produzidas pela globalização intersetam estruturalmente os sistemas nacionais de educação e formação, com forte impacto na definição do conhecimento poderoso (Young, 2010; 2013), nos modos de organização da escola, na avaliação dos resultados escolares, na definição curricular de saberes nucleares e na relação entre educação e mercado de trabalho, reduzindo as reformas a uma uniformização de práticas. (Pacheco, 2018a, pp.79–80)

Há quase duas décadas, Laval (2004) dizia que a escola neoliberal ainda era uma tendência e não se constituía como uma realidade consumada. Entretanto, passados tantos anos, a realidade de uma escola neoliberal tem se afirmado cada vez mais, legitimada por inúmeros fatores, como o uso das tecnologias digitais e a crescente influência de organismos transnacionais e supranacionais no desenho de políticas educativas que valorizam, cada vez mais, os resultados, favorecendo a implementação de mecanismos de avaliação externa voltados para a prestação de contas e responsabilização. Assim, a presença de políticas de *accountability* está cada vez mais enraizada nos sistemas educativos e, consequentemente, na cultura escolar. Neste sentido, num cenário globalizado em que o neoliberalismo é assumido como o ideal económico, é imperativo discutir como os princípios de *accountability* têm sido implementados no campo da educação, através de políticas de *accountability,* favorecendo, então, uma *accountability* escolar.

1.4. Accountability

Através da contextualização das mudanças que o Estado-nação sofre com os novos moldes impostos pela globalização neoliberal, torna-se fundamental discutir o conceito de *accountability* e, principalmente, como tem sido aplicada esta ideia no campo da educação, com foco para as políticas educativas, resultando numa espécie de *accountability* escolar. Entretanto, é certo que este termo não foi inicialmente cunhado pelos estudiosos da educação, pelo contrário, foi incorporado à educação com o passar do tempo, assumindo diversos significados em variados contextos. Neste sentido, a discussão se inicia a partir de uma perspetiva mais geralista sobre o conceito de *accountability* em si e como é que são caracterizadas as tais políticas de *accountability* no âmbito dos sistemas educativos e das escolas.

O conceito de *accountability* pode ser considerado como um '*golden concept*', já que tem sido cada vez mais utilizado no discurso político e, também, nos documentos políticos, porque transmite uma imagem de transparência e confiança, contudo, assume diferentes significados para diferentes pessoas. Na atual agenda política, e também académica, a *accountability* tem sido um conceito que serve como um guarda-chuva concetual, segundo Bovens (2007), isto é, que cobre vários outros conceitos, tais como, equidade, eficiência, transparência, responsabilidade, integridade, democracia, capacidade de resposta, entre outros, e, também, é associado a uma boa governação, no discurso americano – político e académico. Assim, este conceito tão utilizado na atual linguagem política da comunidade internacional

manifesta uma preocupação constante com os controlos, a supervisão e a restrição do poder (Schedler, 2004). Porém, "algumas dimensões, como a transparência, são instrumentais para a *accountability*, mas não constitutivas da *accountability*; outras, como a capacidade de resposta, são mais valorativas em vez de dimensões analíticas" (Schedler, 2004, p.450).

Etimologicamente, o termo *accountability* é de origem anglo-normanda e histórica e semanticamente está estreitamente associado à palavra *accounting* (contabilidade) (Bovens, 2007), o que sugere, desde cedo, sua ligação com as questões relacionadas à administração financeira de forma geral. Todavia, ao longo do tempo a *accountability* tem se distanciado, cada vez mais, de um significado que a restrinja apenas à contabilidade. O que se tem verificado é que no discurso político contemporâneo *accountability* e *accountable* já não se associam diretamente às ideias de contabilidade e gestão financeira, mas estão relacionadas às ideias de uma governação justa e equitativa. Deste modo, veicula-se a ideia de que as próprias autoridades sejam responsáveis pelos seus cidadãos e não mais a noção de que os súditos é quem deveriam prestar contas ao seu soberano (Bovens, 2007).

Nesse sentido, Bovens (2007) afirma que o mundo anglo-saxónico, desde os finais do século XX, tem assistido uma transformação relativa à função contabilística tradicional na administração pública em uma maneira muito mais abrangente de *accountability*, relacionada à prestação de contas/responsabilização pública, devido à implantação da *New Public Management,* no governo de Thatcher no Reino Unido, e às reformas governamentais implementadas pela administração Clinton-Gore nos Estados Unidos. Assim, a libertação da *accountability* das suas raízes na contabilidade associa-se a um fenómeno anglo-americano, porque em outros idiomas, como é o caso da língua portuguesa, ainda não existe uma tradução exata que seja capaz de diferenciar semanticamente *responsibility* de *accountability*.

Contudo, a *accountability* tem se tornado, cada vez mais, numa representação de boa governação, tanto nos Estados Unidos, quanto na própria União Europeia. Inicialmente fora utilizada como um instrumento para aumentar a eficácia e eficiência da governação pública, mas, com o passar do tempo, transformou-se no objetivo em si mesmo, como refere Bovens (2007, p.449), "é uma daquelas palavras políticas evocativas que podem ser usadas para remendar um argumento divagante, para evocar uma imagem de confiança, fidelidade e justiça, ou para manter os críticos afastados". Assim,

> 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)

Todavia, o termo *accountability* não deve ser assumido como apenas uma palavra de ordem política, já que está associado diretamente à prestação de contas, como a obrigação de explicar e justificar a conduta, isto é, a *accountability* "é uma relação entre um ator e um fórum, no qual o ator tem a obrigação de explicar e justificar a sua conduta, o fórum pode colocar questões e julgar, e o ator pode enfrentar as consequências" (Bovens, 2007, p.450), neste sentido, é perspetivada como uma relação social. Neste caso, o ator pode ser tanto um indivíduo, um funcionário civil, quanto uma organização, instituição pública ou agência, em contrapartida, o fórum de *accountability* pode ser composto por um indivíduo específico, um funcionário superior, um ministro, ou pode assumir o papel de uma agência, de um parlamento/tribunal ou de um gabinete de auditoria. Esta perspetiva indica, claramente, a *accountability* como um mecanismo de promoção da prestação de contas e, também, de responsabilização.

A possibilidade de sanções tem sido discutida enquanto elemento constitutivo da *accountability*. Bovens (2007) defende que tal possibilidade – que não significa necessariamente a imposição de sanções – deve ser assumida na definição de *accountability*, pois é uma das suas componentes, considerando que o termo sanção pode assumir um caráter tendencioso, de forma negativa, embora assuma uma conotação formal e legal. Contudo, Harlow e Rawlings (2007) defendem que a sanção pode ser ilusória e provocar o efeito contrário, ao invés de fortalecer a *accountability*, pode atuar como um dissuasor que favorece a negação de responsabilidades. Por isso, para minimizar o tom nocivo que o termo pode expressar, Bovens (2007) diz que já que muitos arranjos de *accountability* não existem simplesmente para encontrar erros nas atitudes dos atores, inclusive podem ser, de certa forma, recompensados pelas mesmas, então os atores poderão sofrer consequências, ao invés das sanções.

Assim, embora a transparência esteja associada à *accountability*, não deve ser utilizada como uma definição precisa deste conceito, porque não envolve necessariamente o escrutínio por um fórum específico, de acordo com Bovens (2007), mesmo que a dimensão de responsabilidade, relacionada ao conceito de *accountability*, indique a criação da transparência, reconhecendo que será sempre relativa, jamais absoluta (Schedler, 2004). Além disso, *accountability* também deve ser diferenciada de participação e capacidade de dar resposta porque, segundo Bovens (2007), não constituem a *accountability*, mesmo que façam parte de uma dimensão ampla relacionada à prestação de contas. A *accountability* pública assume diversos tipos, já que as instituições públicas são chamadas para prestar contas de diferentes maneiras, em diferentes arenas.

Em função disso, Schedler (2004) reconhece que a democracia implica prestação de contas. Todavia, esclarece uma diferença central entre a prestação de contas em si, que pode sugerir um ato

voluntário, isto é, o soberano, de forma generosa, presta contas por vontade própria, não por necessidade, enquanto a *accountability* se associa a uma prestação de contas obrigatória, porque carrega o peso da obrigação, além do direito à exigência de contas. Dessa forma, o conceito de *accountability* contempla as duas partes envolvidas, as que prestam contas e as que exigem a prestação de contas.

Para Bovens (2007), alguns elementos são centrais na discussão do conceito de *accountability*, como é o caso do ator, que tem o papel de informar sobre sua conduta para que o debate seja gerado com o fórum, cuja função consiste num determinado tipo de julgamento, que pode gerar consequências formais ou informais. De forma geral, a *accountability* pode ser reconhecida como um procedimento público, que se situa num fórum aberto – ou que seja pelo menos acessível aos cidadãos.

Nesse sentido, Schedler (2004) assume a prestação de contas como a tradução de *accountability* e diz que este conceito possui duas dimensões básicas no âmbito político: i) por um lado, a obrigação de políticos e funcionários de comunicar suas decisões e, consequentemente, justificá-las em público (*answerability*); ii) por outro lado, a possibilidade de aplicar sanções aos políticos e funcionários que, de certa forma, violem seus deveres públicos (*enforcement*). Ressalta-se que a discussão em torno da tradução destes dois termos prende-se aos mesmos problemas levantados em relação à tradução de *accountability*, isto é, a impossibilidade de serem traduzidos e assumirem significados que sejam semanticamente equivalentes.

Desta maneira, os ideais de *accountability* expandem-se cada vez mais, Harlow e Rawlings (2007) referem estratégias centrais que promovem a *accountability* em sistemas de governação transnacionais ou multiníveis. Tais estratégias consistem na replicação das estruturas nacionais a nível transnacional, na utilização de técnicas de tomadas de decisão participativa, no reforço dos controlos da rede em equilíbrio com mecanismos adicionais de *accountability* e, por fim, uma estratégia centrada na construção de uma rede de *accountability*, composta por: i) uma rede de agências especializadas num determinado método de *accountability*, como investigação, auditoria, adjudicação; ii) que se unem numa relação de apoio mútuo; iii) reforçada pela experiência profissional partilhada e pela ética de trabalho, com o intuito de promover a coesão institucional e uma identidade coletiva da rede que se dispõe a fortalecer e promover mecanismos de *accountability*.

Nas palavras de Schedler (2004), as agências de *accountability* não existem para suprimir ou abolir o poder, mas preocupam-se em circunscrevê-lo, discipliná-lo e restringi-lo. Neste sentido, a garantia é considerada como uma das dimensões mais importantes da *accountability* (Aucoin & Heintzman,

2000), isto é, os processos de *accountability*, supostamente, garantem um funcionamento justo e equitativo das relações de poder, nomeadamente o poder do Estado.

De certa forma, a chamada rede de *accountability* evoca uma definição concisa de Schedler (2004) sobre o conceito de *accountability*. A amplitude deste conceito remete para três maneiras diferentes utilizadas para prevenir e corrigir o abuso de poder: i) informação (força o poder a abrir-se à inspeção pública); ii) justificação (obriga-o a justificar e explicar suas ações); iii) punição (sujeita-o à ameaça de sanções). Sendo que as três dimensões podem se apresentar com intensidades e ênfases diferentes, de acordo com cada contexto em que se aplica a lógica de *accountability*.

Neste caso, a *accountability* é acompanhada por uma exposição pública, vinculada a formas de inspeção, e, consequentemente, exige justificativa de ações. Enquanto a dimensão relacionada às sanções paira neste cenário, viu-se que as sanções podem ser formais ou informais, obrigatórias ou não, entretanto, a ideia de *accountability* assume, de alguma forma, a existência de sanções aos sujeitos ou instituições. Dessa maneira, a assunção de uma faceta de controlo relacionada à *accountability* é reforçada por Aucoin e Heintzman (2000) que defendem que esta função serve justamente para assegurar os poderes de autoridade e coerção do Estado, isto é, os processos e mecanismos de *accountability* existem para controlar o exercício do poder.

Assim, se, por um lado, o conceito de *accountability* tem sido utilizado como instrumento de promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, por outro, continua a ser um conceito com um "significado evasivo, limites borrados e uma estrutura interna confusa" (Schedler, 2004, p.9). De qualquer forma, é unânime que este termo esteja associado a outros vocábulos, como vigilância, auditoria, fiscalização, penalização, sendo que todos estão relacionados à domesticação do exercício do poder. Entretanto, a ideia central consiste em controlar o poder político e não o eliminar, por isso, a *accountability* prevê o exercício do poder. Nas palavras de Schneider e Nardi (2015, p.62), "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 hegemônico".

Maroy e Voisin (2013) identificam duas grandes tendências em torno dos trabalhos que se debruçam sobre as políticas de *accountability*, a primeira relacionada às tipologias dos instrumentos utilizados para inserir as tais políticas de prestação de contas, a segunda refere-se ao modelo de *accountability* voltado aos tipos de atores, isto é, os que têm legitimidade para solicitar a prestação de contas e os que têm a obrigação em prestar contas. Neste sentido, a *accountability* pretende exibir o exercício do poder perante a sociedade, como também, deve ser pública, a fim de ser efetiva, já que "os

exercícios confidenciais de prestação de contas, realizados a portas fechadas, geralmente carecem de credibilidade" (Schedler, 2004, p.28).

De forma geral, Aucoin e Heintzman (2000) traçam os três objetivos centrais da *accountability,* que podem se sobrepor de diferentes formas: i) controlar o abuso e uso indevido da autoridade pública; ii) oferecer garantias relativamente ao emprego dos recursos públicos, à adesão à lei e aos valores do serviço público; iii) encorajar e promover a aprendizagem na busca pela melhoria contínua na governação e gestão pública. Assim, as avaliações de desempenho ganham espaço, sendo utilizadas como instrumentos exigidos em favor da *accountability* com o intuito de fomentar melhorias políticas e de gestão.

No cenário que tem sido discutido, de estabelecimento dos ideais da globalização, principalmente no campo económico, através do neoliberalismo, os mecanismos de *accountability* têm sido cada vez mais requisitados e implementados. Neste sentido, verifica-se que os governos têm sofrido pressões constantes em função de uma maior produtividade e eficácia, a nível, sobretudo, do desenvolvimento económico e social. Isto faz com que os governos, de certa forma, cedam às exigências de promoção da *accountability,* isto é, o fundamental "para os processos de *accountability* é o facto de que as várias pressões sobre os governos levaram a mudanças tanto na governança quanto na gestão pública, pois os governos procuraram responder a esses vários imperativos e demandas" (Aucoin & Heintzman, 2000, p.46).

Portanto, o que se pode inferir é que a *accountability* em si assume diferentes significados e funções, bem como pode estar relacionada à responsabilização e prestação de contas, de forma geral. Há um consenso no que diz respeito ao controlo do exercício do poder, neste caso, do poder e autoridade do Estado. Entretanto, as fronteiras dos processos de *accountability* não se restringem às esferas mais altas do poder, tais processos têm sido vastamente introduzidos e utilizados no campo da educação, a nível, principalmente das políticas educativas, mas já alcançam, de certa forma, o cotidiano escolar. Por essa razão, e considerando o mundo globalizado em que imperam os ideais do neoliberalismo, urge discutir a maneira como os mecanismos de *accountability* se manifestam nos sistemas educativos.

1.4.1. Accountability escolar

A partir de uma discussão centrada nos significados que o termo *accountability* pode assumir, e num contexto globalizado, centrado nas premissas do neoliberalismo, em que a autonomia das escolas é promovida através de movimentos de descentralização, a *accountability* em educação constitui-se como um tema indispensável ao se discutir políticas educativas neste cenário. Assim como o termo, de forma

geral, é polissémico, em educação a *accountability* pode manifestar-se de diversas maneiras, isto é, "as políticas de *accountability* podem assumir formas muito diferentes, dependendo da natureza das ferramentas empregadas e da concepção institucional da *accountability* que incorporam" (Maroy & Voisin, 2013, p.883).

Dessa forma, a *accountability* educacional, conforme Easley II (2016), é um fator-chave que, juntamente com a liderança, estão relacionados com a eficácia escolar e diretamente à gestão da melhoria das escolas. Em outras palavras, "a meta declarada é a de melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (a equidade), enfim controlar ou então reduzir os custos, ou seja, melhorar a eficiência" (Maroy & Voisin, 2013, p.882). Müller e Hernández (2010) referem três tipos de *accountability* na educação: i) burocrática; ii) de gestão; iii) profissional; além da *accountability* política, pessoal e pública/social, o certo é que essas formas de *accountability* se relacionam entre si e reforçam um cenário marcado, principalmente, pela prestação de contas e responsabilização.

De forma resumida, desde a década de 1970 o conceito de *accountability* tem sido discutido pela administração pública, consequentemente, as ideias foram incorporadas ao campo educacional, vinculado, maioritariamente, a novos modos de regulação e gestão educacional, de acordo com Schneider e Nardi (2015). Afonso (2012) reconhece a *accountability* em educação através de uma tríade composta pela prestação de contas, responsabilização e avaliação, esta leitura de como a *accountability* se manifesta no campo da educação é largamente reconhecida e configura-se como o centro da discussão.

Assim, numa conjuntura global, desenvolvem-se novos mecanismos de controlo e gestão do desempenho das organizações e dos atores educativos, Maroy e Voisin (2013) salientam, então, o surgimento do 'Estado-avaliador' no âmbito da educação. Tal definição de Estado está relacionada à implantação de sistemas de indicadores nacionais com o intuito de dirigir o sistema, bem como o controlo intenso dos processos e do funcionamento das escolas, segundo os autores. Afonso (2013) salienta que a emergência do Estado-avaliador deu-se, sobretudo, nos Estados Unidos e na Inglaterra, a partir da década de 1980, tendo sido caracterizado, maioritariamente, pela presença da avaliação como base das reformas administrativas e de novas formas de governo. Assim, relativamente à primeira fase do Estado-avaliador:

> a adoção de políticas de avaliação (incluindo a avaliação em larga escala no interior de um mesmo país) dependeu, em grande medida, de uma (ainda) expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais ou, mesmo, da autonomia relativa de Estados enquanto unidades de uma Federação (como no caso brasileiro). (Afonso, 2013, p.271)

Essa fase foi caracterizada pela expansão do neoconservadorismo, bem como do neoliberalismo, através de uma agenda política internacional reconhecidamente preocupada em afirmar a supremacia educacional de determinados países, num contexto de crescentes processos de globalização. Além da introdução de ferramentas de avaliação, também pode ser destacada a "introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (Afonso, 2013, p.272). Logo, "os procedimentos para avaliar os resultados dos estabelecimentos e, indiretamente, o trabalho dos professores são elaborados acompanhados de mecanismos mais ou menos instantâneos de prestação de contas. Estes dispositivos de *accountability* são supostamente para garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade" (Maroy & Voisin, 2013, p.882). De forma geral,

> Inspirados pelas ideias da "new public management" (HOOD, 1991; POLLITT; BOUCKAERT, 2004; OECD, 2005), estes novos modos de regulação "pós-burocráticos" dos sistemas escolares (MAROY, 2008) surgiram a partir da década de 1980 nos Estados Unidos (LINDLE, 2009) ou na Inglaterra (BROADFOOT, 2000; OZGA, 2009) e se espalharam em um contexto socioeconômico globalizado onde os Estados procuram melhorar o desempenho dos sistemas educacionais e a qualidade de seus recursos humanos, com relação aos desafios socioeconômicos de uma sociedade dita "do conhecimento" (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2008). (Maroy & Voisin, 2013, p.882)

Na sequência da discussão acerca das fases do Estado-avaliador, Afonso (2013) associa a segunda fase ao período dos anos 1990. Nesta etapa os Estados são confrontados com o impacto de organismos externos sobre as políticas educativas, diretamente associado à intensificação da globalização, que ocasiona mudanças na relação entre o global e o nacional. Assim, uma de suas particularidades volta-se ao facto de vários Estados, mesmo que partilhassem diferentes orientações político-ideológicas, contribuírem ativamente na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional, com o intuito de legitimar determinadas políticas educativas.

Por fim, evoca-se a ideia de um pós-Estado-avaliador, isto é, a terceira fase que se fundamenta em "acentuar a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização" (Afonso, 2013, p.280). Desta maneira, depreende-se que o desenvolvimento do Estado-avaliador é caracterizado por diferentes fases associadas ao momento em que se encontra a onda de avaliações.

É nesse sentido que todos os conceitos e ideias centrais discutidos até agora se cruzam. As políticas de *accountability* que entram nas escolas, são legitimadas por um contexto político, económico e social que reconhece a ação dos ideais do neoliberalismo em todas as esferas da sociedade, inclusive

nos sistemas educativos, tendo como pano de fundo os processos de globalização que, de certa forma, modificam as funções e a definição de Estado. Além disso, os indivíduos, neste cenário, constituem-se como sujeitos neoliberais, na perspetiva de Ball (2015), que são pressionados para que invistam neles próprios, a fim de melhorar seus desempenhos e resultados, no âmbito da vida privada e, principalmente, em termos profissionais, bem como o que acontece na educação, quando os estudantes são forçados a melhorar o desempenho dos resultados dos testes e, consequentemente, todos os envolvidos neste processo também são pressionados, nomeadamente, os professores.

As políticas educativas, baseadas nas premissas de *accountability*, estão centradas nos resultados e no desempenho das escolas, assumindo-as como um sistema de produção (Maroy & Voisin, 2013). Assim, a *accountability* em educação possui características próprias, adotando mecanismos e ferramentas específicas, por exemplo, "avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar défices da escola pública, publicitação dos resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados académicos dos alunos, entre outros" (Afonso, 2012, p.474).

Essas políticas também são reconhecidas como políticas de regulação por resultados, porque "envolvem modos de regulação institucionais dos sistemas educacionais em que a avaliação dos *outputs* dos sistemas organizacionais, referentes a objetivos e normas predeterminados, ocupa um lugar central" (Maroy & Voisin, 2013, p.883). Embora, o termo regulação também assuma diferentes significados, frutos de diversas derivações e utilizações, sendo que cada designação depende "dos atores/agentes, instrumentos e dispositivos envolvidos ou privilegiados nos processos de regulação, ou das configurações, interpretações e níveis em que eles ocorrem (institucional, comunitário, municipal, nacional, regional, global etc.), entre outros critérios" (Afonso, 2019, p.2). Neste sentido,

> Inscritas no âmbito das novas formas de regulação, as políticas educativas (ocidentais e ocidentalizantes) têm também a sua cota parte de responsabilidade, sobretudo quando favorecem os processos de acumulação e de controlo, o predomínio das exigências cientificistas ou técnico-instrumentais e a despolitização da educação, a competição meritocrática baseada numa mera igualdade formal de oportunidades, a obsessão avaliativa pretensamente neutra e homogeneizante, a emulação individualista e a selectividade darwinista e discriminatória, esquecendo outros valores, conhecimentos, experiências, culturas e visões do mundo que é urgente e necessário aprender a convocar e a confrontar criticamente para que seja possível aprofundar e ampliar a democracia e perceber melhor as cidadanias em transição. (Afonso & Ramos, 2007, p.93)

Desse modo, já que as políticas educacionais se configuram como políticas públicas, tendem a colaborar para a estabilidade de um "regime de acumulação" definido e determinado através de um arranjo de ordem social, por isso, estão associadas ao "modo de regulação dominante em certa conjuntura ou período histórico" (Afonso, 2019, p.5). Ball (2013) ressalta que neste novo modo de

regulação, a organização do poder circunscrita às formas de tempo e espaço, como as oficinas ou fábricas, têm menos importância, em contrapartida, as bases de dados, as reuniões de avaliação, a avaliação anual, a inspeção e avaliação de pares são exemplos do que se configura como prioritário.

Assim, Maroy e Voisin (2013) identificam características principais das chamadas políticas de regulação. O primeiro traço tem a ver com a implantação de um novo paradigma político, em que a escola deixa de ser assumida como uma instituição e passa a ser encarada como um sistema de produção que se volta aos ideais económicos, neste âmbito as políticas começam a ser delineadas a partir da perspetiva de melhoria dos resultados, do desempenho dos sistemas em relação à eficácia, eficiência e equidade.

Em sequência, a segunda característica associa-se à forma como os objetivos operacionais são expressos através de um conhecimento especial baseado em indicadores que se transformam em *standards*, dados quantitativos, isto é, a governação por números. A terceira característica elencada – assume o rosto das políticas de regulação – tem a ver com a importância e centralidade que assumem os diferentes instrumentos de avaliação dos resultados, como é o caso das avaliações externas, e, também, do desempenho dos alunos. O quarto aspeto está associado "às ferramentas de ação pública (contratos, financeiras, regulamentares) que organizam as 'consequências' das avaliações dos desempenhos e da prestação de contas" (Maroy & Voisin, 2013, p.885).

De forma geral, as quatro características listadas acima constituem a aparência das políticas de regulação, que implementam as premissas da *accountability* no campo da educação. Revelam uma ideia linear, desde a modificação da imagem da escola, assumida, mais uma vez, como um processo fabril, sem que haja espaço para o questionamento acerca da sua função social. A partir disso, as políticas educativas são repensadas e redesenhadas, levando em consideração essa escola que simplesmente 'produz', para isso os objetivos passam a ser expressos maioritariamente através de informações quantitativas e, consequentemente, abre-se espaço a um maior controlo por parte de diversos mecanismos de avaliação institucional, envolvendo a avaliação das lideranças, bem como a avaliação de desempenho dos docentes, assim, são instituídos *standards*. Entretanto, a forma como a *accountability* se relaciona com os *standards* não é estática, porque mudam em função do contexto e também são capazes de transformá-los, bem como os indivíduos (Taubman, 2009).

Nesse sentido, a faceta da *accountability* que assume a sanção como uma de suas componentes, é também reconhecida pelas políticas de regulação no âmbito da educação, já que os sistemas de avaliação, de certa forma, impõem ferramentas que são responsáveis pelas consequências dos resultados obtidos através dos sistemas de avaliação. Diante disso, "pode-se, de forma genérica, definir

a regulação da educação como o conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de forma que seus atores (ou agentes, conforme o nível de *autonomia relativa* que se lhe reconheça), do centro à periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais." (Teodoro, 2011, pp.81–82).

Entretanto, mesmo que essas políticas tenham aspetos em comum, por conta da influência de modelos transnacionais, Maroy e Voisin (2013) ressaltam as diferenças que surgem em função dos contextos nacionais. Neste sentido, apontam para um sistema de *accountability* que surgiu nos Estados Unidos que visa o estabelecimento de normas curriculares, além de um ajustamento das avaliações e das práticas profissionais, principalmente a prática docente, a essas normas, com a instituição de sanções às instituições e aos profissionais que não cumprirem os objetivos de desempenho. Pacheco (2018b, p.68) reitera esta ideia, assumindo que "as políticas curriculares têm sido dominadas, nas últimas décadas, por uma cultura de avaliação, ideológica e administrativamente relacionada com a prestação de contas (*accountability*), em que novas formas de decisão surgem a partir de uma regulação transnacional e supranacional, veiculada pelas políticas de partilha de conhecimento."

Tal modelo foi seguido por alguns países da Europa, nomeadamente, Inglaterra e País de Gales, "onde um sistema de controle e acompanhamento permanente do desempenho efetivo dos alunos e dos estabelecimentos escolares foi estabelecido em todo o sistema escolar" (Maroy & Voisin, 2013, p.886). Em contrapartida, alguns países da Europa continental adotaram as chamadas políticas de *accountability* reflexiva, fundamentados "na suposição de engajamento e de reflexividade dos atores e num modelo de obrigação de resultados que façam preferencialmente apelo à autoavaliação e não à sanção externa" (Maroy & Voisin, 2013, p.886). Em síntese,

> 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*). (Afonso, 2012, p.474)

Desse modo, ressalta-se que as políticas de *accountability*, baseadas numa forte cultura avaliativa, reconhecem as peculiaridades dos diferentes países, principalmente no que toca os países considerados periféricos e semiperiféricos. Assumindo o chamado 'efeito de contaminação' que ocorre como resultado dos processos de globalização e, consequentemente, da ação de organizações internacionais/transnacionais/supranacionais, Afonso (2013) reconhece que por conta das diferenças culturais, históricas, sociais, económicas, políticas e educacionais dos países, o empréstimo de políticas de uns países para outros não acontece de forma síncrona ou, por exemplo, pela reprodução destas

políticas, pelo contrário, são desenvolvidos processos de recontextualização por parte dos Estados nacionais. Em vista disso,

> As políticas de *accountability* apresentam, portanto, na realidade uma grande diversidade associada à forma como os diferentes instrumentos estão ligados, ou mesmo alinhados em várias configurações articuladas por padrões, ferramentas de avaliação, relação de prestação de contas (por exemplo, entre, por um lado, as "autoridades administrativas" e, por outro, os estabelecimentos e seus atores: professores, pais, diretores, alunos...). Em outras palavras, as ferramentas utilizadas e os mecanismos que as unem umas às outras constituem elementos de análise chave para compreender os significados e as orientações sociopolíticas diversas dos sistemas de *accountability* que eles operacionalizam. (Maroy & Voisin, 2013, p.886)

Assim, Afonso (2012) chama atenção para a *accountability* que se fundamenta nos resultados dos testes estandardizados. Como já foi exposto, as premissas da *accountability* em educação legitimam e veiculam a aplicação de testes estandardizados, com o objetivo central de promover a comparação entre diferentes países e seus respetivos sistemas educativos, neste sentido, são validadas as sanções às instituições e, até mesmo, aos profissionais, especialmente professores. Por isso, a utilização dos resultados destes testes é estabelecida como um aspeto central na tomada de decisões que influencia instituições e indivíduos. Além do mais, "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 sobre os testes nacionais" (Pacheco, 2019, p.50). Logo, a valorização dos resultados, internos e externos, assume-se como uma das componentes centrais de uma *accountability* escolar.

Pacheco (2019) identifica que num currículo em que o objetivo principal consiste na aquisição de conhecimento, representado por dados quantitativos, existem duas governamentalidades que se relacionam à sua gestão no que se refere ao seu desenvolvimento na escola e na sala de aula. A primeira consiste em uma governamentalidade centrada em resultados de aprendizagem em que predominam as relações de competitividade em prol do sucesso, neste contexto, as referências à qualidade, eficácia, eficiência e performance são indispensáveis, isto é, "trata-se de uma tendência curricular que traduz a conjugação da racionalidade tyleriana com a racionalidade mercantil, com vista à instauração da meritocracia como motor da competitividade educacional" (Pacheco, 2019, p.50). Emerge, então, uma *accountability* relacionada à performance, isto é, ligada ao desempenho académico, aos resultados dos testes e exames, predominante na discussão educativa (Müller e Hernández, 2010).

Nesse cenário, são reforçadas as ideias sobre performatividade. De acordo com Ball (2013, p.104) a performatividade é "uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação", que, inclusive, se associa ao terror, já que implica juízo, comparação e exposição como mecanismos de controlo e transformação. A alusão à performatividade no contexto em que as premissas de *accountability* inundam os sistemas educativos, através de políticas e práticas, está relacionada a um novo discurso de poder

que remete à performance de indivíduos ou organizações, utilizadas como medidas de produtividade ou resultados, como um modo de demonstração de qualidade ou, até mesmo, como situações de inspeção.

Outra característica que se verifica através da adoção de políticas de *accountability* em educação, está relacionada ao controlo sobre o trabalho dos professores. Afonso (2012) salienta que, por um lado, o trabalho docente tem sido menos monitorado pelos departamentos ou pela inspeção, em contrapartida, os profissionais têm sido obrigados a prestar contas sobre os resultados dos alunos, especialmente os resultados mensuráveis. Daí surge uma outra componente fundamental da *accountability* escolar associada à responsabilização do professor. Ingersoll e Collins (2017) salientam que a *accountability* aplicada ao trabalho docente funciona, de forma geral, através de determinados passos sequenciais, tais como, a instituição de *standards* de desempenho para os professores, usando as avaliações, sendo que as notas dos testes/exames padronizados dos alunos são utilizadas para avaliar o desempenho dos professores e, a partir disso, implementar incentivos ou sanções com o intuito de melhorar a prática e o desempenho docente.

Assim, o professor é colocado numa situação de constante questionamento do seu trabalho e desempenho, provocando o que Ball (2013) nomeia de inseguridade ontológica que suscita questões como: "Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo o correto? Nosso desempenho será satisfatório?" (p.105). Esta conjuntura, de um ensino orientado para os testes, gera uma aprendizagem apressada, de acordo com Pacheco (2019), "fazendo com que os professores se tornem em meros funcionários do ato pedagógico que acontece na sala de aula" (p.51), condicionando, inclusive, a autonomia pedagógica dos professores e obrigando a uma rápida memorização. Neste sentido, a centralidade dos resultados e o movimento de responsabilização do professor são fatores centrais na análise da *accountability* escolar (Maia, 2019) e estão diretamente associados. Em suma, as máximas que correspondem tanto à valorização dos resultados, quanto à responsabilização dos professores geram uma situação em que

> A ênfase em competências operacionais e metodológicas, em detrimento de competências cognitivas, origina processos de desenvolvimento do currículo fundamentados em catálogos de saberes orientados pelo mundo do trabalho, como se o conhecimento fosse uma mercadoria, sujeito quer a regras de oferta e procura – e daí a formação com mais procura de emprego seja a que mais alunos tem e que engendra sistemas de seleção mais estratificados socialmente –, quer à responsabilização do indivíduo, sendo-lhe atribuído o mérito do sucesso ou a punição do insucesso. Trata-se, com efeito, de um conhecimento traduzido em números, que aparecem em indicadores estatísticos nacionais e transnacionais que medem e avaliam a qualidade da educação e da formação, bastante propalados pela pedagogia de resolução de problemas e pela pedagogia de projetos orientados para resultados, centrada no aluno, escola essa com um processo de ensino e aprendizagem focado em tecnologias que privilegiam não tanto a transmissão de conhecimento ou a mera aquisição de conteúdos cognitivos, mas a expressão aprender-fazendo (learning by doing), um princípio da pedagogia ativa de Dewey (1900-1902/2002), inserida numa educação da realização, com professores que, através de uma estratégia de apoio e monitorização, "empoderam" os alunos. (Pacheco, 2018b, p.50)

Outra governamentalidade identificada por Pacheco (2019) está centrada em *standards,* neste caso "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" (pp.51–52), estas situações verificam-se, essencialmente, no âmbito de políticas de *accountability*. Assim, os resultados dos testes estabelecem a realidade educativa, dado que a relevância atribuída aos números, à comparação internacional e nacional acabam por tirar o foco dos alunos, valorizando mais os resultados do que os processos de aprendizagem. Tal característica ratifica o facto de que a *accountability* escolar pode ser verificada através da centralidade dos resultados. Deste modo,

> Os *standards* curriculares são um fator de uniformização de programas e práticas de avaliação (Maradan, 2008) no quadro de políticas educativas centradas nos resultados. Esta cultura de prestação de contas das escolas torna-se mais visível quanto mais for implementada uma prática de formulação e avaliação de indicadores de desempenho. Por isso, os *standards* estabelecem o que se ensina e o que se aprende em contexto escolar, bem como os degraus desejáveis de proficiência, para além do como se deve estabelecer a formação docente, servindo, ainda, para "padronizar o trabalho, tornando-o comensurável, apagando as diferenças entre os indivíduos, população, histórias, locais" (Taubman, 2009, p.117). O estabelecimento de metas de aprendizagem serve de referencial, por um lado, para a validação de modalidades de avaliação ligadas às classificações (avaliação sumativa), aos critérios (avaliação aferida) e à comparabilidade nacional e internacional (avaliação normativa) e, por outro, à imposição de modelos de avaliação externa de escolas centrados nos resultados. (Pacheco, 2019, p.52)

Entretanto, neste cenário complexo em que a *accountability* é apropriada, no campo da educação, através de mecanismos e ferramentas que promovem a responsabilização dos professores e a valorização excessiva dos resultados mensuráveis, também é importante reconhecer que a *accountability* poderá ser utilizada de forma mais branda, contribuindo, efetivamente, para a melhoria da qualidade da escola. Afonso (2012) refere a '*accountability* inteligente' como uma forma de prestação de contas e de responsabilização:

> fundamentada em valores, promotora de confiança nos professores e nas escolas, mais construtiva do que a dos modelos atuais (cuja dominância é negativamente sancionatória), e que se baseia não exclusivamente em exames externos, mas em procedimentos e instrumentos de avaliação múltiplos, mais sofisticados e diversificados. (p.477)

Ingersoll e Collins (2017) defendem que a *accountability* nas escolas é necessária, dado que o público tem o direito de saber e acompanhar o desempenho dos professores. Esse tipo de *accountability,* citada por Afonso (2012), valoriza a autonomia dos professores e das organizações, assumindo uma visão mais realista dos objetivos e das metas educacionais, cuja mudança demanda tempo, levando em consideração que "a escola é um lugar de controvérsias, mas também de ideias que são partilhadas se, em primeiro lugar, for colocado o sujeito e não os resultados escolares transformados em números" (Pacheco, 2018b, p.52).

Além disso, Afonso (2012) também reconhece a necessidade de se pensar numa '*accountability* democraticamente avançada' que continue a incluir a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, entretanto, que assuma relações problematizáveis, discutíveis e com a possibilidade

de se aprimorarem. Tal conceção de *accountability* visa, então, a legitimação de valores e princípios, nomeadamente "a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros" (Afonso, 2012, p.478).

Neste sentido, a avaliação constitui-se como a primeira componente da *accountability*, todavia, a avaliação é reconhecida por diferentes teorias e modelos, podendo, inclusive, serem opostos. Afonso (2012) acredita, então, que "uma concetualização progressista e alternativa de *accountability* exige igualmente abordagens democráticas de avaliação, como a avaliação democrática deliberativa" (p.478), isto é, uma abordagem de *accountability* determinada pela inclusão, diálogo e deliberação. Contudo, Maroy e Voisin (2013) acreditam que o sentido e impacto das políticas de *accountability* estão mais relacionados às configurações das ferramentas que constituem tais políticas, isto é,

> É fundamental levar em conta as ferramentas, pois é por seu intermédio que o alcance, as consequências e, portanto, o significado sociopolítico da "prestação de contas" se transformam. É a mudança das ferramentas que altera o sentido de um "controle" público, de uma prestação de "contas". Em outras palavras, 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 democrática do Estado, à legitimidade do "mercado", das solicitações dos usuários ou legitimidade da expertise e da ética dos profissionais). (p.897)

Assim, impera o sentido dado à *accountability* em educação e como é que as políticas educativas assumem esta linguagem nas normas e orientações. Se, por um lado, a *accountability* pode ser utilizada como mecanismo de valorização excessiva dos resultados académicos, nomeadamente, os resultados mensuráveis e, a partir disso, gerar uma cultura de responsabilização, principalmente do professor, a partir da prestação de contas, com recurso a sanções, certamente estará ao serviço das ideias de mercado do mundo globalizado. Por outro lado, os princípios de *accountability* podem ser incorporados ao contexto educativo a partir de uma perspetiva de contribuição e valorização da qualidade da escola, mesmo que esteja baseada na cultura de avaliação, podendo ser mais democrática, favorecendo a autonomia da escola e dos docentes.

Torna-se válido salientar que em quaisquer dos casos, a linguagem de *accountability* já se faz presente no contexto educativo, por meio das políticas e, também, das práticas, devido ao cenário globalizado, permeado pela ideologia do neoliberalismo. Neste sentido, a prestação de contas e a responsabilização já fazem parte dos sistemas educativos, algumas características são centrais e evidenciam a forma como a *accountability* é lida e adotada no contexto educativo. A centralidade dos resultados e a responsabilização dos professores constituem-se como os dois indicadores principais da *accountability* escolar que é legitimada através da adoção de testes e exames padronizados, da implementação de *standards* de desempenho, da utilização de sistemas de avaliação, da imposição de sanções ou benefícios em função de resultados, por exemplo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que são definidos *standards* de desempenho, num cenário de performatividade, inúmeros organismos transnacionais e supranacionais apontam para a inovação como o norte das práticas educativas, isto é, o que deve ser seguido e implementado. Em contrapartida, enquanto a inovação curricular e pedagógica tem sido cada vez mais discutida e defendida por tais organismos, os mesmos acabam por instituir ideais severos de avaliações externas, tanto de avaliações institucionais, quanto avaliações utilizadas para medir o desempenho dos alunos que são usadas, inevitavelmente, para prestar contas e responsabilizar, isto é, instauram materializam a *accountability* escolar.

Considerando que as políticas de partilha de conhecimento são "instauradoras de reformas viajantes, que circulam de região em região e de país em país, sem que se saiba o seu princípio e o seu fim" (Pacheco, 2018a, p.68) e que, a partir disso, "os sistemas educativos, a nível internacional, têm sido alterados na base de uma lógica de mercado para a educação, de normas concretas para a privatização das escolas e de práticas de mercadorização curricular" (Pacheco, 2018a, p.68), a discussão encetada até aqui é importante para que seja possível abordar as questões relacionadas à inovação e avaliação. Já que o papel exercido pelo Estado no desenho das políticas educativas têm sido, cada vez mais, afetado pelos princípios do neoliberalismo, num contexto globalizado, favorecendo, então, a adoção de políticas de *accountability,* traduzidas por uma *accountability* escolar – pautada na valorização dos resultados e na responsabilização dos professores – que favorece a implementação de sistemas de avaliação em larga escala e avaliações externas que, de certa forma, condicionam – ou não – as práticas de inovação nas escolas. Neste sentido, importa refletir sobre a relevância dos estudos curriculares num contexto globalizado e, consequentemente, no papel da avaliação institucional das instituições do ensino não superior que tem, cada vez mais, sofrido influência das políticas de *accountability*.

CAPÍTULO 2
DA INOVAÇÃO (CURRICULAR) À AVALIAÇÃO (INSTITUCIONAL)

No mundo globalizado, em que imperam os ideais do neoliberalismo no campo económico, os sistemas educativos têm sido atingidos intensamente por políticas de *accountability*, isto é, centradas na prestação de contas e na responsabilização. Neste cenário marcado pelas referências ao conceito de qualidade da educação e de sistemas educativos veiculados às ideias de eficiência e eficácia, a inovação tem sido fortemente recomendada, enquanto a avaliação institucional se tem consolidado, cada vez mais, através das orientações de organismos transnacionais e supranacionais, pois, como afirma Pacheco (2019) "a lógica da eficácia e da eficiência, presentes numa abordagem de mercado para a educação e consequentemente expressa como teoria curricular (Pacheco, 2018), tendem a predominar nos processos de regulação" (p. 91).

Assim, importa discutir, antes de mais nada, como o conceito de currículo tem sido assumido neste contexto – tendo em consideração o facto de que "a conceituação de currículo é problemática e não existe à sua volta um consenso" (Pacheco, 2001, pp.17–18). Por isso, as teorias curriculares são essenciais para que se possa compreender o currículo através de diferentes perspetivas – para que, a partir disso, seja possível compreender as ideias ligadas à inovação na educação, especialmente a inovação curricular. Consequentemente, o debate sobre avaliação institucional terá lugar e, principalmente, como é que essas duas práticas centrais no campo da educação atualmente – inovação curricular e avaliação institucional – têm existido ao mesmo tempo e ocupado o mesmo espaço.

2.1. O Currículo e suas Teorias

2.1.1. Sobre o Currículo

Qualquer discussão sobre o currículo inicia-se por ressaltar a ambiguidade e polissemia do termo, mesmo que este conceito já esteja consolidado nas ciências da educação, pelo que a sua definição varia em função das teorias que se debruçam a estudá-lo e defini-lo. Consequentemente, o currículo não pode ser considerado neutro nem cultural, nem politicamente. O pensamento curricular é pautado pela não definição única do significado do termo e, mais importante ainda, pela maneira como o currículo é assumido pelos diferentes atores sociais e educativos, sendo que esta característica, ou indefinição, pode consistir na própria riqueza do campo dos estudos curriculares, fazendo com que os teóricos e os investigadores problematizem o termo, as suas inúmeras definições e os novos significados que constantemente assume. Assim, a ideia que mais tem se afirmado em torno da representação do currículo consiste em compreendê-lo como uma "construção permanente de práticas, com um

significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas" (Pacheco, 2001, p.19), na assunção de que

> o currículo é o eixo central à volta do qual, em qualquer parte do mundo onde haja escola, se organiza a vida escolar, se concretizam políticas e intenções, fins e valores, professores e alunos ocupam milhares e milhares de horas da sua vida, experienciadas com os mais diversos sentimentos. À sua volta, geram-se negócios, alimentam-se críticas de diversa ordem e cruzam-se os mais diversos interesses, lógicas e tensões ligados a realidades e a mundividências socialmente construídas. (Estrela, 2011, p.29)

Partindo do que já se sabe sobre o significado do termo, isto é, que vem do latim *currere*, e que está associado diretamente à ideia de caminho, trajetória, jornada ou percurso a seguir, o curso de algo – e de que a partir do século XVII o vocábulo passou a ser utilizado nos países anglo-saxónicos para caracterizar um tipo de pista de atletismo ou pista utilizada para carros de corrida de cavalos –, são destacadas, por Pacheco (2001), duas ideias principais, a que se associam as definições principais do termo currículo: i) uma sequência ordenada; ii) uma noção relacionada com a totalidade de estudos.

Segundo Pacheco (2001), as primeiras definições do termo currículo[1] no campo das ciências da educação remetiam, essencialmente, para um plano de estudos ou para um programa profundamente estruturado e organizado através de objetivos, conteúdos e atividades, seguindo a natureza disciplinar. Assim, emerge uma interpretação que domina os estudos curriculares, em que o currículo se associa diretamente aos objetivos e aos conteúdos, de forma linear e com pouca margem para mudanças, isto é, a

> importância de o currículo representar algo muito planificado e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Os objectivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são, assim, aspectos fundamentais para a definição do que é o currículo. (Pacheco, 2001, p.16)

Assume-se, então, uma abordagem baseada na caracterização do currículo através de objetivos, conteúdos e resultados, em que o currículo como plano ou produto predefinido é "concebido numa perspetiva linear que corresponde a um plano de estudo, ou a um programa de ensino organizado e estruturado, com objetivos, conteúdos e procedimentos de avaliação" (Pacheco, 2019, p.109).

Dessa forma, é evidenciado um conceito de currículo estabelecido "em termos de projeto, incorporados em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular", considerando, então, que o currículo da educação formal ou informal corresponde ao "projeto que obedece a propósitos bem definidos" (Pacheco, 2001, p.16). Silva (2000) ressalta que a emergência da palavra *curriculum*, no sentido atribuído atualmente, sempre esteve associada às preocupações relacionadas com organização e

[1] A primeira vez que a palavra *currículo* aparece em um dicionário foi em 1633, no *Oxford English Dictionary*, referindo-se à disciplina como seu significado (Pacheco, 2001).

método, embora só tenha começado a ser utilizada em países europeus, por exemplo, sob forte influência americana. Relativamente à influência da literatura americana no campo educacional:

> É precisamente nesta literatura que o termo surge para designar um campo especializado de estudos. Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração, o processo de crescente industrialização e urbanização. (Silva, 2000, p.18)

De acordo com Pacheco (2001), emergem duas definições mais comuns e distintas de currículo: i) relaciona-se com uma conceção formal em que existe um plano anteriormente definido através de propósitos e finalidades, isto é, nesta perspetiva o currículo tende a ser definido como "o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico" (Pacheco, 2001, p.16); ii) associada à perspetiva informal do currículo em que o processo decorre da execução do dito plano, isto é, o currículo é caracterizado como "um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada" (Pacheco, 2001, p.16).

O currículo pode ser assumido tanto como um projeto educativo quanto como um projeto didático e, através desta interpretação, compreende três conceções centrais: "de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa" (Pacheco, 2001, p.16). Neste sentido, as primeiras caracterizações do currículo estiveram associadas a um plano de estudos ou a um programa extremamente estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades, isto é, é reforçada a importância da representação do currículo como "algo muito planificado e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Os objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são, assim, aspectos fundamentais para a definição do que é o currículo" (Pacheco, 2001, p.16). Por isso, a tradição latino-europeia marca a interpretação do currículo, sobretudo, como sinónimo de um programa.

Entretanto, outras definições de currículo referem-se às experiências educativas dos alunos na escola, assumindo a sua flexibilidade e as suas diferentes condições de aplicação, sem, no entanto, desconsiderar a relação com um plano ou programa, como se observa na corrente anglo-saxónica. Neste sentido, o currículo não se conceitua como um plano "totalmente previsto, mas como um todo organizado em função das questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos

processos de aprendizagem" (Pacheco, 2001, p.17). Com efeito, para Pacheco (2001), a perspetiva anglo-saxónica é reconhecida por entender o currículo de uma maneira mais vasta, isto é, compreendendo tanto as decisões tomadas ao nível das estruturas políticas, quanto as decisões que se desdobram ao nível da própria escola.

De forma geral, as discussões que rodeiam o conceito de currículo colocam algumas questões centrais e decisivas para a sua definição tais como: se o currículo deve propor o que se ensina ou o que os alunos devem aprender; se o currículo consiste no que se deve ensinar e aprender ou se é, efetivamente, o que se ensina e o que se aprende na prática; se o currículo, além de propor o que se deve ensinar e aprender, também deve incluir a metodologia e os processos de ensino; se o currículo é delimitado e fechado ao que se deve aplicar ou se é aberto, isto é, delimitado no seu processo de aplicação (Pacheco, 2001). Tais questionamentos são indispensáveis para os estudos curriculares, porque situam a perspetiva de currículo adotada. Contudo, a questão principal da definição de currículo tem a ver com quem são as pessoas, ou grupos, que definem o 'curso', ou seja, o currículo. Independente do panorama, vale ressaltar que para se "criar uma base comum de diálogo e discussão, é necessário que todos quantos se debruçam sobre esta questão estabeleçam as relações do Currículo com a Sociedade e seus valores inerentes e ainda com as concepções de Homem, Mundo e Informação" (Pacheco, 2001, p.18). Portanto, "os processos de conhecimento e de aprendizagem são afetados de valores sociais, são marcados pelo horizonte social de um determinado momento e de um grupo organizado" (Sobrinho, 1995, p.57).

Nesse sentido, a definição de currículo está implicada na sua relação com as diferentes sociedades, com a informação e, também, com o conhecimento. Por conta disso, Pacheco (2001) defende que o currículo não é neutro em relação à informação, porque a informação perpassa diferentes níveis, sendo veiculada por vários agentes curriculares, em distintos contextos, pelo que "o currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos" (p.18). Assim,

> Contra a tendência dominante em alguns setores, é preciso entender que o conhecimento não tem um sentido unívoco e que os processos de ensino e de aprendizagem são essencialmente pedagógicos. Formam, de uma ou outra maneira, mesmo que tal função muitas vezes seja arrogantemente rejeitada. Os processos de organização de conhecimentos e aprendizagem engendram a socialização. Têm, portanto, grande valor formativo porque passam a integrar significativamente a atitude geral do indivíduo diante da vida e a imagem que vai concebendo a respeito do mundo. Nesse sentido, os processos de ensino e de aprendizagem promovem valores ideológicos e sociais mais duradouros, embora sempre cambiantes e dispersos, que a própria retenção de um dado conteúdo de programas de ensino. (Sobrinho, 1995, p.58)

Dessa forma, emerge a ideia do currículo enquanto construção cultural e social, já que não é algo que é dado. Por isso, deve, então, ser estudado e analisado através da sua relação com a condição histórica e o contexto sociocultural em que se insere, em outras palavras, "toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses" (Pacheco, 2001, p.19), considerando o currículo como uma intersecção de múltiplas práticas. O surgimento de um campo de estudos sobre o currículo associa-se a determinados processos tais como "a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, à formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, à institucionalização de sectores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e ao surgimento de revistas académicas especializadas sobre currículo" (Silva, 2000, p.17).

Considerando que a teoria curricular "tem a função de compreender os fenómenos educativos, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria" (Pacheco, 2014a, p.79), são elencadas teorias que se referem aos estudos e às definições do currículo no cenário educativo e, mais ainda, em diferentes contextos históricos, sociais, económicos, políticos e culturais. Entretanto, também deve ser ressaltada a questão relacionada com o recuo da teoria que Pacheco (2009) associa à globalização, compreendida como um processo de transformação "de natureza económica, política e cultural" (p. 385). Neste sentido, de acordo com Pinar (2007), o currículo escolar consiste na escolha do que as gerações mais velhas pretendem dizer às gerações mais novas. Logo, as diversas teorias curriculares percecionam o currículo a partir de diferentes vieses e orientações.

2.1.2. Sobre as Teorias Curriculares

> O que é uma teoria do currículo? Quando se pode dizer que se tem uma 'teoria do currículo'? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? O que distingue uma 'teoria do currículo' da teoria educacional mais ampla? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E o que distingue as teorias críticas do currículo das teorias pós-críticas? (Silva, 2000, p.9)

Partindo da caracterização do currículo como uma área do conhecimento, Pacheco (2001) esclarece que sua origem enquanto campo de estudo e investigação está associada a uma necessidade social e política – e não simplesmente académica – que se preocupa em tratar e resolver determinados problemas educativos, isto é, emerge como uma demanda administrativa. Deste modo,

> numa análise histórica, o campo curricular sempre foi alvo de atenção e isto desde que surgiram os primeiros escritos sobre educação. Porém, como campo especializado de conhecimento educativo remonta ao seculo XIX, devido, em parte, à pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade de a escolarização cumprir finalidades bem explícitas. (Pacheco, 2001, p.21)

Nesse sentido, o termo currículo começa a fazer parte do léxico educacional quando a escolarização assume um carácter organizado, a fim de expressar objetivos políticos, económicos, sociais e culturais. Assim, as teorias no campo dos estudos curriculares (como em qualquer outro campo) estão profundamente relacionadas com os seus principais quadros teóricos, interligados às Ciências Sociais e Humanas, particularmente à Filosofia e à Sociologia, bem como ao Estruturalismo e ao Pós-Estruturalismo, tendo em vista a teoria do currículo como o "estudo interdisciplinar da experiência educativa" (Pinar, 2007, p.18).

Deve ser ressaltado o facto de que no âmbito das ciências sociais e humanas, e de acordo com "Stuart Hall, a teoria corresponde a uma forma concreta de interrogar, com vista à solução de problemas. A teoria é, assim, um conhecimento conjuntural, contestado, e não a verdade em si, já que a teoria tem o potencial de intervenção crítica" (Pacheco, 2009, p.387), sendo evidente que as teorias científicas têm sido encaradas "como uma 'possível' leitura da 'realidade', válida apenas até surgir uma outra explicação melhor e mais adequada" (J. M. Sousa, 2019, p.77). Em virtude disso, "a questão das teorias curriculares tem estado centrada nas perspetivas sobre o conhecimento, configurando visões sobre o que se constitui como conteúdo do conhecimento escolar" (Pacheco, 2014a, p.107). Será utilizada, então, a terminologia de teorias curriculares ao invés de teoria curricular, "dada a diversidade que cada teoria curricular contém, sobretudo quando o princípio estruturante da educação vai sofrendo alterações conceituais que correspondem a uma ressignificação constante" (Pacheco, 2009, p.390).

Deste modo, a partir do século XX, os estudos sobre o currículo começam a ser reconhecidos como uma nova área do conhecimento (Pacheco, 2001), tendo sido publicadas diversas obras que consolidam o campo e fundamentam as teorias curriculares que surgem a partir desse momento. Logo, "a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo" (Silva, 2000, p.17), no pressuposto de que teorizar consiste em "apresentar a dúvida, e a dúvida coloca-se pela interrogação" (Pacheco, 2009, p.388).

Neste mesmo sentido, Silva (2000) destaca que uma teoria do currículo parte da ideia de que "existe, 'lá fora', esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada *currículo*" (p.9), em que o currículo consta como um *objeto* que precede a própria teoria, sendo que a teoria *serve* para descobrir, descrever e explicar o próprio currículo. Entretanto, acrescenta que a teoria não se limita a isso, pelo contrário, está "irremediavelmente implicada na sua produção [do currículo]" (Silva, 2000*,* p.10), já que ao passo que a teoria descreve um objeto está, imediatamente, criando e inventando o próprio objeto alvo da sua descrição, isto é, "o objeto, que a teoria supostamente descreve, é

efetivamente um produto de sua criação" (Silva, 2000, p.10). Nesta perspetiva, está subjacente a própria ideia de 'teoria', para Silva (2000):

> Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria "descobre" o "real", de que há uma correspondência entre a "teoria" e a "realidade". De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especulativa, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. (p.9)

Assim, o questionamento sobre a posição que os estudos curriculares, nomeadamente as teorias do currículo, ocupam nas ciências da educação tomam lugar e a resposta está associada à natureza das próprias ciências da educação, que são essencialmente práticas e possuem várias características. Logo, o currículo "enquanto instrumento de escolarização, que existe em função de um sistema educativo, é também de natureza prática" (Pacheco, 2001, p.23), estando diretamente ligado a uma sustentação teórica. Em suma, "a função da teoria curricular é descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática com vista à sua melhoria" (Pacheco, 2001, p.31).

Por isso, no campo dos estudos curriculares a teorização origina diferentes classificações que podem ser semelhantes em termos de sentido e significado e, também, diferenciam-se através das interpretações que fazem do currículo, sua definição e sua utilidade. Neste sentido, serão abordadas algumas das principais teorias que marcam o campo, escolha legitimada pelas inúmeras obras consultadas e analisadas em que várias perspetivas de currículo são exploradas, considerando que as "teorizações tradicionais de currículo, juntamente com as críticas e as pós-críticas, estão presentes nos contextos escolares, contribuindo para a permanência de determinadas visões de mundo e de sociedade" (Moreira & Silva Júnior, 2016, p.48).

Com base nos diferentes contributos teóricos, é "dentro da complexidade do campo curricular que surgem as teorias curriculares, propostas por Kemmis (1988), e cuja fundamentação deve ainda buscar-se nos interesses constitutivos de Habermas" (Pacheco, 2001, p.35). Assim, são exploradas as principais tendências teóricas no campo dos estudos curriculares, tal classificação teórica fragmenta as teorias curriculares em: i) técnica; ii) prática; iii) crítica. Além disso, Pacheco (2014a), numa discussão pautada pelo campo epistemológico dos estudos curriculares, apresenta a teoria tradicional e a teoria crítica como classificações utilizadas por Horkheimer que marcam o campo dos estudos curriculares. Ainda mais, considerando que o conceito de conhecimento é central na teorização sobre o currículo, introduz-se, então, a teoria do racionalismo académico à classificação que já abarca a teoria da instrução e a teoria crítica, refletindo a complexidade do campo e, por isso, faz-se necessária uma discussão pormenorizada das principais características de cada teoria curricular.

A teoria técnica está incluída no grupo das teorias tradicionalistas e é identificada como a que possui a maior tradição no campo dos estudos curriculares, já que está, sinteticamente, baseada no discurso científico, numa organização burocrática, através de uma ação tecnicista, em que o currículo é definido como um "produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado" (Pacheco, 2001, p.35). Esta teoria é alimentada pelo racionalismo académico, em que as disciplinas e áreas científicas são bastante demarcadas e, com isso, favorecem a especialização do conhecimento, veiculando a máxima da 'transmissão do conhecimento', isto é, "o currículo é sinónimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico" (Pacheco, 2001, p.35). Entretanto, deve ser considerado que

> toda disciplina se inscreve num sistema de comunicação sócio-ideológico e por isso reafirma e nega concepções, atitudes e imagens em relação à ciência e à sociedade, provoca emoções distintas e afrontamentos de valores contraditórios, faz aflorar as tendências dominantes de produzir e interpretar as ciências em suas diversas formas. (Sobrinho, 1995, pp.57–58)

Assim, o currículo pode ser compreendido como um apanhado de exigências académicas, mas também pode ser compreendido na base das experiências, sendo que a experiência curricular mais rica consiste no interesse dos alunos e nas suas experiências de aprendizagem mais do que nos conteúdos previamente determinados. Logo, o currículo também é concebido como um meio de "promoção da auto-realização dos alunos, pois os conteúdos são apenas formas de pensar e organizar a aprendizagem, tal como na orientação da auto-realização como experiência consumatória, que permitem a valorização dos aspectos metodológicos do conhecimento" (Pacheco, 2001, p.36).

Contudo, "o racionalismo acadêmico está ligado ao conhecimento logocêntrico que impõe a soberania do *magister* mediante um currículo que não é mais do que a produção de sujeitos domesticados pelo saber" (Pacheco, 2009, p.391). Além disso, o currículo também pode ser entendido numa perspetiva baseada na tecnologia e eficiência, isto é, como "uma orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e, por vezes, como deve ser implementado" (Pacheco, 2001, p.37). Em síntese, a teoria técnica define o currículo como um "plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados" (Pacheco, 2001, p.37), pautada em conceções do currículo como um produto, na disciplinação do conhecimento e, também, numa perspetiva de autorrealização dos alunos e como um meio tecnológico, um plano para a aprendizagem.

Porém, numa classificação posterior, Pacheco (2014a) aborda, no campo do currículo, a teoria do racionalismo académico e a teoria técnica ou de instrução. Especificamente sobre a teoria do

racionalismo académico, o que se destaca são os conceitos cuja ideia central consistem na ordem e na disciplina, isto é, "a mente se torna num músculo que necessita de ser exercitado através de saberes universais e processos rígidos de aprendizagem" (Pacheco, 2014a, p.80). Trata-se, então, de uma perspetiva de currículo enquanto instrumento de transmissão do conhecimento, que se organiza através de disciplinas bastante estruturadas e com limites rígidos, que se justifica pela teoria do racionalismo académico tradicional em que o currículo é delimitado, simplesmente, por um conjunto de saberes que devem ser transmitidos pela escola. Neste caso, "trata-se da teoria curricular ligada ao desenvolvimento da inteligência, como alforge de conhecimento, e à cultura, como forma de domesticação" (Pacheco, 2014a, p.81).

Nessa teoria, a ideia de classe torna-se fundamental, isto é, a divisão da escola em classes e, consequentemente, a divisão do tempo e das tarefas, em outras palavras, "com alunos distribuídos em classes, a ordem escolar impõe-se na forma de um alinhamento, segundo a idade, resultados e matérias de ensino, identificado pelas disciplinas e transformando o espaço escolar, no dizer de Foucault, numa máquina de aprender" (Pacheco, 2014a, p.85). Prevalece, então, um sentido de controlo, que impõe uma lógica disciplinar em que "a disciplina é entendida de forma tão exagerada que se preconiza que a mente do aluno é fruto da mente do mestre, devendo existir, de um lado, o poder e, do outro, a sujeição" (Pacheco, 2014a, p.82), em que o próprio conhecimento configura-se como disciplinar. Baseado na perspetiva de Coménio, Pacheco (2014a) esclarece que a dualidade entre educação e instrução já estava presente nos primórdios dos estudos sobre educação, entretanto, a partir de Coménio, os elementos relacionados à instrução unem-se à teoria do racionalismo académico, em que a instrução aparece como "sinónimo de cultura como forma de domesticação" (p.83).

Além da disciplina como ideia central da teoria do racionalismo académico, o "pressuposto da ordem do conhecimento" também vigora neste viés curricular, em que o currículo assume-se como um conceito comum que "sucessivamente é justificado pela biblioteca e enciclopédia, pela noção de tradição inventada e pela estrutura e estruturação, sempre na procura de classificar e enquadrar o conhecimento na regularidade dos saberes escolares, garantida pela estabilidade das disciplinas, e nas dinâmicas sociais" (Pacheco, 2014a, pp.83–84). Em suma, "numa dimensão curricular, a teoria do racionalismo académico tem como pressuposto a autoridade – moral, política, epistemológica – de todo o conhecimento" (Pacheco, 2014a, p.85). Assim, a questão central dos estudos curriculares – *Qual é o conhecimento mais valioso?* – consiste no principal questionamento da teoria curricular do racionalismo académico, sendo que:

> Numa primeira resposta, o conhecimento valioso é o das disciplinas fundamentais à formação dos 'sujeitos-cidadãos', tornando-se a escola no seu autêntico espaço de verdade, impondo ao aluno uma autoridade exterior, regras de

> aprendizagem e normas de atuação na relação com o professor, que incarna a autoridade do saber o rigor do exame. Dentro do padrão escolar que uniformiza e homogeneíza práticas pedagógicas, o currículo torna-se sinónimo de ordem disciplinar, sendo através dele que o aluno tem acesso ao conhecimento ordenado em disciplinas e segue um *cursus* individual, no contexto da classe ou turma. O conhecimento valioso é o conhecimento universal. O universalismo curricular está representado nos fundamentos da teorização analítica: existe um universo exterior, 'lá fora', independente das nossas conceções, revelando propriedades atemporais, universais e invariáveis. (Pacheco, 2014a, p.87)

Desde a sua institucionalização como campo do conhecimento, o currículo tem sido perspetivado de diferentes formas, como o caso da teoria do racionalismo académico, em que a mente é considerada um músculo que serve para a memorização do conhecimento, em outras palavras, a teoria curricular do racionalismo académico está baseada na "essencialidade e perenealidade do conhecimento", sendo que a inteligência é considerada um músculo "cuja exercitação fortalece o desenvolvimento cognitivo do aprendente" (Pacheco, 2014a, p.89).

A teoria da instrução, proposta por Tyler (1949), também adota essa ideia, mas, entretanto, "valoriza mais o modo comportamentalista do aprender" (Pacheco, 2014a, p.89). Para este autor, a teoria da instrução inclui o contributo da racionalidade tyleriana – quando os estudos sobre o currículo assumem a centralidade da ideia de organização e desenvolvimento, em que o currículo é assumido como uma questão técnica (Silva, 2000) – constante no paradigma tecnológico, isto é, "na afirmação de discursos e práticas curriculares orientados para o conhecimento utilitário e objetivo, bem como para a competência e a avaliação sumativa" (Pacheco, 2014a, p.89). Em suma, "Tyler insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos, bem como formulados em termos de comportamento explícito" (Silva, 2000, pp.22–23).

Assim, o currículo assume um carácter de intenção e, também, de instrução em função dos quatro princípios básicos enunciados por Tyler: i) objetivos; ii) conteúdos; iii) atividades; iv) avaliação. Destes quatro elementos, os objetivos e a avaliação "constituem os dois referentes principais para a transmissão do conhecimento, na linha de abordagem sistémica, já que a escola pode funcionar como um processo de trabalho que necessita de clarificar dados de entrada (*inputs*) e dados de saída (*outputs*)". (Pacheco, 2014a, p.90). Além disso, uma clara distinção entre a teoria da instrução e a teoria do racionalismo académico consiste no facto de que nesta o lugar preponderante, o centro do conhecimento, situa-se nas disciplinas clássicas, abstratas, enquanto naquela, as disciplinas que veiculam o conhecimento útil ganham importância, isto é, "a instrucionalidade do currículo tem sido legitimada por uma visão instrumental" (Pacheco, 2009, p. 391) veiculada pela teoria da instrução. De forma mais clara,

> Em meados do século XIX, com o triunfo político, económico e social da burguesia, a escola reorienta-se para um conhecimento utilitário, ligado aos meios de produção e ao cumprimento de uma finalidade de formação da mão de obra. É neste contexto que o Estado se torna educador, passando a legitimar um conhecimento nacional, que reflete,

> progressivamente, o papel das disciplinas ditas 'objetivas' na organização do currículo, com a substituição do currículo 'académico', de pendor especulativo, por um currículo 'técnico', que define as fronteiras da sua operacionalização em termos de organização do trabalho docente. (Pacheco, 2014a, p.90)

No cerne da teoria da instrução, o pensamento económico é veiculado principalmente pela imagem que se forma a respeito dos professores, como reprodutores de um trabalho técnico e prático, associados à gestão da aprendizagem. Entretanto, a estandardização do currículo também é capaz de traduzir uma lógica economicista da educação por trás desta teoria. Contudo, mesmo que a teoria da instrução "não deixe de validar o conhecimento académico, o que se discute nos alicerces da sua fundamentação é a relação, medida pelo utilitarismo, da escola com o mercado de trabalho, devendo para isso seguir orientações precisas quanto à sua operacionalização" (Pacheco, 2014a, p.90). Além do mais, nos finais do século XX, as organizações transnacionais/supranacionais ganharam protagonismo no desenho de políticas educativas, tais questões já foram abordadas, de forma mais detalhada, no capítulo anterior. Assim, a própria noção de objetivos passou a ser ressignificada em termos curriculares, assumindo como sinónimos as ideias de competência, resultados da aprendizagem e metas de aprendizagem, segundo Pacheco (2014a).

Com efeito, a teoria da instrução continua a ser justificada e fundamentada pela pedagogia por objetivos, "já que tanto a competência como o resultado/meta da aprendizagem continuam a ser trabalhados numa perspetiva de transformar a aprendizagem em comportamentos esperados, no seguimento da tendência eficientista do currículo que se encontra nas políticas de '*accountability*'" (Pacheco, 2014a, p.93), prevalecendo uma referência ao conhecimento técnico. Neste sentido, a teoria da instrução associa-se diretamente à imposição de uma estandardização curricular em que uma identidade nacional é veiculada através do currículo, legitimada por procedimentos avaliativos que comparam as escolas entre si e, consequentemente, promovem o estabelecimento e valorização de *rankings*.

> Nesta perspetiva, o saber escolar é definido como um valor nacional, cada vez mais regulado por políticas transnacionais e supranacionais, e como um produto que contém uma etiqueta com as normas de fabrico e de utilização. A imposição de padrões curriculares uniformes e de normas nacionais de avaliação faz com que muitos sistemas educativos promovam sentimentos autocentrados e exagerados de identidade nacional, em que a "busca necessária de padrões mais elevados de exigência educativa degenerou numa obsessão compulsiva pela estandardização". E a estandardização está fortemente associada ao controlo curricular, pois este foi muitas vezes reforçado e, em alguns locais, ligado à tarefa explícita de restabelecer o orgulho nacional. (Pacheco, 2014a, p.94)

Em síntese, a teoria da instrução pauta-se ora pelos objetivos, ora pela noção de competências/resultados/metas, sendo que, independente, da classificação do momento, valoriza mais "a superioridade do conhecimento utilitário face ao conhecimento racional e de pendor técnico" (Pacheco, 2014a, p.96). Portanto, a ideia do currículo como instrução consiste em algo que "perdura e que é o resultado não só da transmissão formal do conhecimento em espaços escolares, como também

da ligação do currículo à consagração de uma educação nacional e à formação de uma política do cuidado" (Pacheco, 2009, p.390). Por isso, deve ser contestada e questionada pelas teorias do currículo que se alinham pelas perspetivas crítica e pós-crítica, e que reconhecem que o "conhecimento escolar está relacionado com as questões de poder e controlo" (Pacheco, 2014a, p.98), emergindo "livros, ensaios, teorizações que [colocam] em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais" (Silva, 2000, p.26). Porém, é imprescindível salientar que "nenhum conhecimento é neutro. Nenhuma disciplina, de qualquer área que seja, poderá ser isolada e destituída de sua significação social e ideológica" (Sobrinho, 1995, p.57).

Na sequência, a teoria prática pode ser reconhecida nos discursos académicos dos anos de 1970, em que o currículo é compreendido como "uma prática que resulta, não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática", isto é, existe "legitimidade processual, racionalidade prática e acção pragmática na construção do currículo" (Pacheco, 2001, p.38). As principais representações desta teoria consistem no movimento de conceptualização do currículo, expressos pelas ideias de Schwab que "propunha o discurso da prática que conferiria mais atenção àquilo que se faz e menos àquilo que se pretende fazer" (Pacheco, 2001, pp.38–39), bem como do protagonismo do professor no processo de desenvolvimento e decisão curricular, isto é, da sua atitude crítica em relação ao currículo, veiculado por Stenhouse, para quem o currículo "deve proporcionar um princípio de procedimento para o professor, dado que se entende como algo em construção e inacabado" (Pacheco, 2001, p.39).

Neste sentido, a teoria prática "reforça a concepção do currículo como processo e não como produto" (Pacheco, 2001, p.39), isto é, como processo é reconhecida a possibilidade de sua interpretação por parte dos professores e diferentes aplicações de acordo com os contextos. Assim, o currículo constitui-se como uma "prática constantemente em deliberação e em negociação" (Pacheco, 2001, p.39), porque abdica da ideia de que é somente um texto fechado e implica interpretação dos professores e a assunção dos alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, as principais conceções de currículo a partir da teoria prática estão baseadas nas perspetivas do currículo como texto, como projeto e como hipótese de trabalho (Pacheco, 2001). Portanto, o currículo como projeto está ligado a uma "proposta de trabalho que envolve não só intenções (planos curriculares, programas, orientações e outras diretrizes) mas, de igual modo, práticas resultantes da intervenção de diversos atores no processo decisão" (Pacheco, 2019, p.109).

Na classificação enunciada anteriormente, surge a teoria crítica, com fundamentação nas ideias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas, em que o currículo "não é o resultado nem dos

especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos" (Pacheco, 2001, p.40), afasta-se concetualmente das teorias mais tradicionais. As visões críticas do currículo prevalecem tendo como perspetiva central a emancipação do sujeito, através dos desejos e das vivências de quem participa das atividades na escola, com a introdução do conceito de *práxis* à natureza do currículo, constituído pela ação e, também, pela reflexão. Em suma, a teoria crítica assume o currículo como práxis, bem como ação argumentativa, através de interesses e ações emancipatórias, de uma ideologia crítica, da relação entre teoria e prática, com base num discurso dialético (Pacheco, 2001).

As teorias crítica e pós-crítica do currículo associam-se mutuamente uma à outra, já que a última é sempre considerada uma evolução ou desdobramento da primeira, pois consistem, basicamente, na problematização e no questionamento da ordem e do controlo que estão associados ao currículo, isto é, "com raízes conceptuais na Escola de Frankfurt, a teoria crítica distingue-se, segundo Horkheimer, da teoria tradicional a partir da interrogação: *Como se relaciona o pensamento crítico com a experiência?*" (Pacheco, 2014a, p.96). De forma concisa, as teorias críticas e pós-críticas demonstram que

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, viagem, percurso. O currículo é a autobiografia, a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2000, p.155)

Neste sentido, importa destacar as principais características de tais perspetivas do currículo, considerando que "as teorias críticas do currículo efectuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais" (Silva, 2000, p.26). Resumidamente, a teoria crítica "representa, por um lado, a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social, por outro, a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros" (Pacheco, 2014a, p.96), isto é, a teoria crítica problematiza e questiona os arranjos sociais e educacionais, consequentemente, "desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais", sendo "teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical" (Silva, 2000, p.27). Pacheco (2014a) diferencia duas vertentes principais: i) social – relacionada com a noção de conhecimento (associa-se à teoria crítica); ii) pessoal – preconiza o papel do sujeito (associa-se à teoria pós-crítica). Silva (2000) define essa divisão da crítica aos modelos tradicionais da seguinte forma:

> Por um lado, estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas, filtrados através de análises marxistas contemporâneas, como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt, para fazer a crítica da escola e do currículo existentes. Essas análises enfatizavam o papel das estruturas económicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. Por outro, colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Aqui, a ênfase não estava no

> papel das estruturas ou nas categorias técnicas abstratas (como ideologia, capitalismo, controlo, dominação de classe), mas nos significados subjectivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. (p.37)

Através da problematização das questões sociais, com base na filosofia, a teoria crítica do currículo reconhece que quando o currículo está associado a um conjunto de disciplinas acaba por estabelecer uma organização formal do conhecimento, classificando-o em áreas gerais, níveis e ciclos de ensino e, por isso, impõe espaço e tempo formal para sua transmissão. Segundo Pacheco (2014a), o currículo constitui-se como uma "expressão de continuidade cultural", isto é, "o currículo é uma forma particular de seleção cultural do conhecimento escolar na base de uma tradição" (p.97). Aliado a isso, a conceção fenomenológica compreende o currículo como "um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais", isto é, "o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência" (Silva, 2000, p.40).

Dessa forma, "a construção do currículo pode ser vista como um processo de 'invenção da tradição', ou seja, como uma linha de continuidade" (Pacheco, 2014a, p.98), reconhecendo o currículo como uma tradição inventada, respaldado "numa multiplicidade de temos e espaços, com atores diversos, dentro de perspetivas e processos divergentes" (Pacheco, 2014a, p.106). Logo, "a vertente social da teoria crítica problematiza o conhecimento como emancipação, em oposição ao conhecimento-regulação" (Pacheco, 2014a, p.99), já que o currículo é construído numa multiplicidade de contextos, realidades, atores e intenções, além de suas diversas práticas, por isso, contém e expressa relações de poder.

Assim, currículo traduz palavras (significante) que incorpora projetos e ideias de formação (significados). Se o currículo é um texto, segundo o pensamento estruturalista, também é um discurso, sujeito a diferentes interpretações (Pacheco, 2014a). Por isso, Silva (2000) explicita que na perspetiva de um currículo tradicional os estudantes são incentivados a assumir uma postura cientifica, legitimada pelas disciplinas académicas que compõem esse currículo, já "no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria existência, ao seu próprio mundo vivido, a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica" (p.40), através de temáticas e assuntos que façam parte da vida quotidiana do próprio indivíduo (estudante) conferindo sentido à aprendizagem. Aliado a isso, "na crítica de inspiração marxista, desnaturalizar o mundo 'natural' da pedagogia e do currículo significa submetê-lo a uma análise científica, centrada em conceitos que rompem com as categorias de senso comum com as quais, ordinariamente, vemos e compreendemos aquele mundo" (Silva, 2000, p.38). Numa perspetiva teórica de unidade entre as vertentes críticas e pós-críticas insere-se o movimento de reconceptualização do currículo que

> exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como "movimento de reconceptualização" começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma actividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem nas teorias sociais de origem sobretudo europeia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava de ser questionado e criticado. (Silva, 2000, p.36)

Entretanto, "o rótulo da 'reconceptualização' que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo" (Silva, 2000, p.38), associando-se também às perspetivas e causas das teorias pós-críticas do currículo. Tendo em consideração que "o conhecimento não é só disputado como força produtiva e capital de grande importância para o desenvolvimento econômico num mundo de rápidas transformações, mas também é requisitado como instrumento de cidadania e condição de compreensão da pluralidade e das diferenças" (Sobrinho, 1995, p.57). Neste sentido, a vertente pessoal da teoria crítica privilegia o sujeito, ou o ator, sustentando que

> nada se pode saber com qualquer certeza, pelo que o conhecimento é relacional e constrói-se na base de identidades, ou seja, da valorização das histórias de vida, das autobiografias, das vozes particulares, enfim, das narrativas com memória que são produzidas por cada sujeito, em função dos seus espaços e contextos. (Pacheco, 2014a, p.101)

Neste caso, são valorizadas e reconhecidas as identidades culturais que se formam histórica e contextualmente, assumidas pelos sujeitos de forma descentrada, fazendo "da escola um local de produção de tais identidades implica reconhecer que a subjetividade é inerente à natureza do currículo" (Pacheco, 2014a, p.101), e emergindo, as relações entre currículo e multiculturalismo, em que o multiculturalismo é definido pela sua ambiguidade, estando sempre associado às relações de poder (Silva, 2000):

> O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de género, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo lembra-nos que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemónico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá "justiça curricular", para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânone curricular não for modificado para reflectir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (p.93)

Consequentemente, a noção de conhecimento deve ser considerada, também, a partir das condições sociais, já que "a reflexividade e a autoidentidade do sujeito não se mantêm uniformes e constantes no tempo" (Pacheco, 2014a, p.101) e, além disso, "o conhecimento só existe na relação com o outro e constrói-se pela interação" (Pacheco, 2014a, p.102), sendo valorizada a ideia de variadas perspetivas curriculares em que as pessoas estejam no centro da escolarização ao invés de uma perspetiva curricular técnica. Reconhecendo que "quando o currículo escolar valoriza os saberes prévios

e as experiências dos alunos influencia positivamente a aprendizagem, no sentido de elevar o autoconceito e a autoimagem dos estudantes, considerando-os como agentes ativos e participativos no processo de (re)construção do conhecimento" (Morgado & Silva, 2019, p.130). Neste sentido, "o currículo é visto como texto de produção de conhecimento que reforça a autonomia do sujeito na sua construção e limita o valor do conhecimento pretensamente objetivo, sendo que a educação é considerada como *espaço potencial*" (Pacheco, 2014a, p.102). Assim,

> Uma teoria curricular que privilegie o conhecimento relacional colocará como ponto de debate a exigência contínua de novos conhecimentos a que correspondem, em cada pessoa, formas particulares de olhar para o mundo e de compreendê-lo e hábitos sociais e culturais, que são partilhados e reconstruídos naquilo a que Habermas chama *teoria do agir comunicacional* , isto é, uma teoria que tem na ação o ponto de partida para a reflexão e que, aplicada ao currículo, dir-nos-á que a previsibilidade e ordenabilidade do conhecimento dão lugar à imprevisibilidade e contingência. (Pacheco, 2014a, p.103)

Nesse caso, situam-se os estudos culturais e pós-coloniais em que, além de legitimarem a existência de um conhecimento que seja comum e válido para todos, reconhecendo a escola como um "mecanismo de homogeneização cultural", também "acentuam um nível de racionalidade que envolve ações afetivas, emoções e sensibilidades, mantendo uma interrogação constante sobre a pluralização das identidades e a coerência identitárias dos grupos sociais e colocando em causa o consumidor soberano, herói da pós-modernidade" (Pacheco, 2014a, p.103). Diante disso, Silva (2000) defende que uma análise pós-colonial do currículo deve se preocupar com as aparências atuais do imperialismo económico e cultural, moldados, certamente, pelos princípios de globalização e neoliberalismo, isto é, tal perspetiva curricular "deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do outro que estão em toda a parte nos currículos contemporâneos" (p.134).

Simultaneamente, os estudos culturais, por estarem concentrados na análise da cultura e compreenderem a própria cultura como um campo de luta relacionado com os conceitos de identidade, poder e significado, favorecem a conceção do currículo enquanto um "campo de luta em torno da significação e da identidade" (Silva, 2000, p.140). Assim, o currículo, e principalmente o conhecimento, passa a ser encarado como campo cultural, isto é, passível de interpretação, em que os diversos grupos tentam instituir sua hegemonia. Dessa forma, "o currículo é um artefacto cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a 'instituição' do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o 'conteúdo' do currículo é uma construção social" (Silva, 2000, p.140). Ao compreender o currículo como uma construção social, o mesmo não pode ser entendido "sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro" (Silva, 2000, p.140).

O conhecimento, por conseguinte, é construído individualmente em contextos específicos e a escola constitui-se como um espaço de "construção social do conhecimento, incorporando, obrigatoriamente, a visão das pessoas e legitimando formas alternativas de entender o mundo" (Pacheco, 2014a, p.104). Neste sentido, "uma perspectiva pós-colonial questiona as experiências superficialmente multiculturais", isto é, "uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado" (Silva, 2000, p.134). Tais formas de percecionar o mundo, antes consideradas alternativas, devem constituir-se, cada vez mais, como válidas e autênticas em que os grupos sociais, geralmente, reconhecidos como coadjuvantes passam a assumir, constantemente, a narrativa de suas histórias e, com isso, conferem sentido às suas aprendizagens.

Certo é que a "identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder" (Silva, 2000, p.103). Neste sentido, "é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e etnia ganham lugar na teoria curricular" já que "em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial" sendo que o currículo é, indubitavelmente, um "texto racial" (Silva, 2000, p.105). Concisamente, a principal função da teorização crítica do currículo consiste na "problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social" (Pacheco, 2009, p.393).

De forma geral, tanto a teoria crítica quanto a teoria pós-crítica do currículo reportam-se, essencialmente, às questões sociais e individuais que associam diretamente à noção de currículo – uma mais focada com as questões de classe e reprodução das desigualdades e a outra com indagações mais profundas, associando a desigualdade a fatores além dos problemas de classe, trazendo para a discussão curricular as questões étnica e racial, de género e sexualidade, por exemplo –, questionando e desnaturalizando a ordem das estruturas educacionais, os processos de dominação e o sentido de controlo e disciplina atribuído ao currículo, considerando o contexto social, político, económico e cultural na aprendizagem dos indivíduos, bem como na construção das suas identidades. De toda a forma, "qualquer que seja a disciplina escolar, o currículo é histórico, político, racial, genderizado, fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e institucional" (Pinar, 2007, p.290). Coloca-se a indagação: "Por que não é o currículo escolar uma provocação para os alunos reflectirem sobre ela [vida] e pensarem criticamente sobre eles mesmos e o mundo que vão herdar?" (Pinar, 2007, p.291). De forma taxativa,

> O propósito *educativo* do currículo da escola pública é *compreender*, compreender as relações entre o conhecimento académico, o estado da sociedade, os processos de autoformação e o carácter do momento histórico em que vivemos,

> no qual outros viveram e no qual os nossos descendentes vão viver um dia. É este o entendimento que infunde a obrigação ética de cuidarmos de nós mesmos e dos nossos semelhantes, que nos permite pensar e agir com inteligência, sensibilidade e coragem, tanto na esfera pública – como cidadãos que pretendem estabelecer uma sociedade democrática –, como na esfera privada, enquanto indivíduos comprometidos com outros indivíduos. (Pinar, 2007. p.292)

Para Silva (2000), o afastamento entre as teorias críticas e as pós-críticas dá-se pela diferença de uma análise baseada numa economia política do poder, isto é, uma análise materialista pautada pela lógica marxista e uma análise textualista, baseada em formas textuais e discursivas de análise. Assim, "a cisão pode ser descrita ainda como uma cisão entre a hipótese da determinação económica e a hipótese da construção discursiva; ou entre, de um lado, marxismo e, de outro, pós-estruturalismo e pós-modernismo" (Silva, 2000, p.149). Entretanto,

> Repensar a teorização (pós)crítica à luz destes conceitos é dizer que nem tudo é homogéneo, uniforme, igual e universal, já que as identidades e diferenças são construídas quer em dinâmicas sociais que se sobrepõem (na vertente crítica), quer em dinâmicas pessoais que são autorreferenciais e dominadas pela subjetividade (vertente pós-crítica). Nestas possibilidades, o currículo entender-se-á numa diversidade de temporalidades, formadas e vividas por pessoas em espaços e lugares concretos, não sendo desejável que haja um rolo compressor que nivela as aprendizagens e as molda até que os aprendentes atinjam determinados resultados, quase sempre inscritos em lógicas produtivistas. Assim, a teorização (pós)crítica não estará do lado de perspetivas que expressem o currículo como cânone e matriz de saberes perenes, utilitários e globalizados em resposta a critérios de produtividade económica, mas de abordagens curriculares centradas na análise do sujeito e na análise social, que fazem do currículo um percurso individual e coletivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados contextualmente. Dada esta especificidade, o currículo constitui-se num espaço de reconstrução da esfera social e da esfera privada, sabendo-se que não há referentes absolutos para se dizer que conhecimento é mais valioso. (Pacheco, 2014a, p.106)

É indiscutível o reconhecimento da ideia de que as "teorizações tradicionais de currículo, juntamente com as críticas e as pós-críticas, estão presentes nos contextos escolares, contribuindo para a permanência de determinadas visões de mundo e de sociedade" (Moreira & Silva Júnior, 2016, p.48). Por isso, é fundamental compreender os contributos de ambas as teorias para o debate crítico sobre o currículo, aliás, o currículo forma-se e ganha forma através das suas diferentes teorias. O currículo não deixa de abranger perceções e interpretações que são feitas sobre ele. Por um lado, assume e reproduz lógicas de controlo e disciplina, instituindo objetivos, atividades, métodos e práticas de avaliação, por exemplo, favorecendo determinadas áreas científicas em detrimento de outras, mas, também pode ser analisado de maneira mais subjetiva e complexa, nas quais as lógicas de poder e dominação vêm à tona e mostram o que está por trás do currículo em si ou o que é o currículo em si, através, por exemplo, da reprodução de desigualdades, bem como de discursos que legitimam ideias e padrões elitistas, pautados por políticas económicas. Além disso, o currículo também assume um carácter questionador das relações de poder que são, principalmente, reconhecidas nas relações e políticas educativas. O currículo é plural e, por isso, suas teorias também o são:

> Porque uma teoria é uma forma de interrogar as práticas, as teorias curriculares – teoria do racionalismo académico, teoria da instrução e teoria (pós)crítica – são somente modelos conceptuais para a compreensão do que é o currículo

> e de que modo pode ser construído como uma narrativa social e pessoal. Não há uma, mas várias teorias, pois as práticas curriculares são construídas na pluralidade de decisões, não obedecendo a um mimetismo conceptual e observando-se numa distância significativa relativamente aos discursos. Entendidas na intra/interdiversidade de abordagens conceptuais, as teorias curriculares contribuem para a compreensão de uma realidade educacional que é, ao mesmo tempo, inteligível pelas racionalidades técnicas e pelas racionalidades contextuais. (Pacheco, 2014a, pp.106–107)

Com efeito, a "teoria curricular é uma forma de conversação sobre os modos de produção de significados, que o conhecimento origina no quadro de contextos econômicos, sociais, políticos e culturais, com base na exploração da natureza profunda e complexa da condição humana" (Pacheco, 2009, p.389). Logo, além do debate tradicional, e já consolidado, sobre as teorias curriculares, urge pensar, discutir e questionar o papel do currículo e o seu respetivo significado na sociedade globalizada, pautada pelas lógicas do mercado que se revestem através das tecnologias digitais, por exemplo. Considerando que "ao privilegiar uma determinada concepção de currículo, a escola opta por certa forma de produção do conhecimento e, por conseguinte, por determinado processo de construção de identidade" (Moreira & Silva Júnior, 2016, p.48). Tendo em conta que

> Um certo conhecimento pode ser enganoso, ter vida breve e ser substituído rapidamente por outro. Mas o processo que leva à sua aprendizagem é portador de um outro tipo de relação, mais envolvente porque afeta a aprendizagem de regras, normas, práticas, padrões, atitudes, concepções de ciência, de sociedade, de mundo. É uma aprendizagem cultural, um saber como se deve comportar ante a ciência e seus resultados, um saber como ubicar os conhecimentos e técnicas no mundo atual, uma atitude valorativa que se integra ao sistema de valores dos indivíduos no seu ambiente social e passa a compor o seu capital de vida. (Sobrinho, 1995, p.58)

Em tempos de globalização, veicula-se a ideia "de um mercado global, de uma cultura mundial, de um conhecimento funcional e, ainda, de uma Grande Teoria. Uma Teoria vinculada à homogeneização da realidade social" (Pacheco, 2009, p.385), já que o mundo liberal perspetiva a educação de uma forma instrucional e funcional, em que a escola assume os princípios do mercado nos seus projetos e práticas quotidianas. Dessa forma, os efeitos da globalização na educação mostram que a escola "sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia" (Pacheco, 2009, p.386), transformando o currículo num agente do mercado. Consequentemente, o currículo deve ser repensado e reinventado como um projeto crítico já que ao

> eleger a educação como alavanca da economia do conhecimento, a globalização, na busca de uma identidade de legitimação, institui a lógica da competitividade na base do pressuposto de que o mundo pode se tornar uma imensa planície, fazendo com que a educação deixe em segundo plano sua missão de formação pública e cívica. (Pacheco, 2009, p.397)

Neste sentido, todas as teorias curriculares abordadas até aqui, no fundo, dão embasamento para uma discussão cada vez mais central nos estudos curriculares que se debruça sobre a influência do mercado, levando em consideração o atual contexto de globalização, nas políticas educativas e

curriculares. Clímaco (2005) defende que "o saber e o conhecimento, bem como a gestão da informação, vão tornar-se as marcas distintivas da mudança cultural e caracterizar as economias do futuro, conferindo à educação um valor acrescido no desenvolvimento e na economia dos países" (p.114), sendo que este futuro já é presente. Veicula-se, assim, a ideia de uma escola de mercado em que se "regista a validação do conhecimento como um bem transacionável, sujeito às regras da oferta e da procura e em que os indivíduos que nela entram são considerados consumidores" (Pacheco, 2018a, p.67). Dessa maneira,

> e na base do que são as políticas de partilha de conhecimento, instauradoras de reformas viajantes, que circulam de região em região e de país em país, sem que se saiba o seu princípio e o seu fim (Steiner-Khamsi, 2012), os sistemas educativos, a nível internacional, têm sido alterados na base de uma lógica de mercado para a educação (Karp, 2012), de normas concretas para a privatização das escolas (Guisbond, Neil, & Schaeffer, 2012) e de práticas de mercadorização curricular. (Pacheco, 2018a, p.68)

Neste sentido, a relevância do quadro concetual apresentado até agora, abordando desde ideias sobre a globalização até a influência do neoliberalismo na conceção de políticas de *accountability*, é reforçada pelos estudos curriculares em que as teorias e políticas curriculares têm sido atingidas pelas configurações da globalização. Em outras palavras, nas últimas décadas, as políticas curriculares têm sido dominadas e marcadas "por uma cultura de avaliação, ideológica e administrativamente relacionada com a prestação de contas (*accountability*), em que novas formas de decisão surgem a partir de uma regulação transnacional e supranacional, veiculada pelas políticas de partilha de conhecimento" (Pacheco, 2018a, p.68). É impossível ignorar a presença e a influência de tais organismos na conceção e elaboração de políticas educativas e curriculares, em diversos sistemas de ensino.

Deste modo, emerge e é valorizada a assunção de um "currículo-função" (Pacheco, 2018a, p.70) que é elaborado pelos processos de regulação transnacional, sendo que as atividades desenvolvidas pelos professores estão orientadas diretamente para os resultados e o próprio desenvolvimento curricular atende a uma lógica universalista. Entretanto, não dá para negar que "o lado económico da educação é algo que permanece desde a institucionalização da escola pública no século XIX, tornada obrigatória pelos diversos regimes políticos, pois, para além dos propósitos pedagógicos, a escola responde a finalidades económicas, sociais, culturais e políticas" (Pacheco, 2018a, p.70). De forma geral, as teorias curriculares elaboradas ao longo do tempo, atualmente podem ser lidas, por diversos atores e autores, numa lógica de fomento ao mercado educacional através de uma proposta transnacional e supranacional de políticas curriculares que valorizam cada vez mais os resultados e a competitividade, legitimando-se pelo conceito de qualidade. Assim,

> Tendo como referência a tendência para a mercadorização da educação, visível pela perfilhação de ideais, definição de processos e assunção de práticas, há, pelo menos, duas formas de governamentalidade curricular, com significativo impacto e efeitos na aprendizagem, no currículo e no trabalho docente, formas estas que são analisadas em função de duas constatações: a globalização tem efeitos nos sistemas educativos, com evidências na estratégia política e no funcionamento das escolas, sobretudo ao nível do conhecimento, avaliação e aprendizagem; o

> neoliberalismo não só constitui uma ideologia prestativa a dispositivos de mercado em educação, mas também produz uma linguagem de *accountability* portadora de uma significação meritocrática e competitiva. (Pacheco, 2018a, p.70)

Em síntese, a noção de currículo está associada a uma construção social baseada em padrões económicos e culturais, por isso, "em um momento de intensa globalização, em que se impõem novos padrões e novos conceitos, o currículo ganha uma outra centralidade educacional, sobretudo se for considerado da perspectiva da noção de conhecimento" (Pacheco, 2009, p.383). Entretanto, embora assuma aspetos da subjetividade humana, não deixa de ser pensado enquanto documento que veicula e legitima formas de controlo e poder numa sociedade global, pautada, cada vez mais, pelos princípios do neoliberalismo veiculados pelo movimento de globalização. Neste sentido, coloca-se uma questão dúbia, enquanto o currículo tem sido cada vez mais geral e igual, muitos movimentos defendem sua subjetivação e individualização, isto é, o currículo adaptado aos contextos culturais e sociais, por exemplo, mas, também – e principalmente – ao próprio indivíduo (estudante), simultaneamente a isso, verifica-se a influência de organismos transnacionais e supranacionais na concessão de políticas curriculares em grande escala, valorizando, cada vez mais, os resultados, fortalecendo os valores do mercado nas politicas educativas e, consequentemente, no quotidiano de cada escola, pautados por políticas de *accountability*, mesmo que também defendam a personalização do currículo e aprendizagem.

> Os teóricos do currículo afirmam que o propósito do currículo da escola pública é não fazer de todos especialistas nas disciplinas académicas, se bem que poucos de nós se iriam queixar se assim fosse. Nem é o propósito do currículo da escola pública produzir fazedores de testes credíveis, para que os resultados americanos nos testes padronizados se comparem favoravelmente aos resultados japoneses ou alemães, propiciando políticos com direitos de jactância. Nem é o propósito *educativo* do currículo da escola pública produzir funcionários eficientes e dóceis para o sector de negócios. (Pinar, 2007, p.292)

Neste cenário, emerge, por um lado, a valorização da inovação educativa, incluindo a inovação curricular e, por outro, a legitimação e a imposição de mecanismos de avaliação institucional, em muitos casos através de avaliações externas e em larga escala, a fim de possibilitar a comparação entre sistemas educativos de diferentes países e até mesmo a instituição de *rankings* entre escolas de um mesmo país, por exemplo. Em seguida serão discutidas questões relacionadas à inovação, especialmente, a inovação curricular e também sobre a avaliação institucional e as avaliações em larga escala numa perspetiva de valorização dos resultados, definição de *standards* e elaboração de *rankings*, numa tentativa de discutir teoricamente dois assuntos que podem ser considerados antónimos, mas que estão, cada vez mais, próximos e dependentes um do outro.

2.2. Contextos de Inovação

É notório que em pleno século XXI uma das ideias mais veiculadas e almejadas tem sido a inovação, independentemente da área. Entretanto, vale ressaltar que a busca pela inovação na educação

não é uma singularidade da atualidade, há mais de 30 anos, Nóvoa (1988, p.6) já dizia que "a inovação no ensino e a renovação da escola não são problemas de hoje, nem de ontem, mas de sempre!". Assim, a busca pela inovação é incessante e os seus contextos são permeados de diversos conceitos que envolvem, de forma geral, a mudança. Dessa maneira, a demanda pela inovação é sustentada pela imposição da necessidade de uma constante mudança, já que ambas se manifestam continuamente em todas as dimensões da sociedade.

Com efeito, na educação a inovação também tem sua importância, sendo que a sua busca tem se tornado contínua em vários aspetos educativos, desde as políticas até as práticas, da inovação curricular à inovação pedagógica. Por isso, torna-se necessário compreender e analisar o que significa efetivamente a inovação, pensando-a e localizando-a no campo das ciências da educação, isto é, identificando os contextos de inovação. Ao compreender que

> A nossa contemporaneidade tem sido perpassada por intensas e rápidas mudanças, generalizando-se a sensação de que o tempo em que vivemos se acelerou e se tornou mais complexo e mais instável. A revolução tecnológica dos últimos anos, a que não são alheias nem a torrente de transformações ao nível das Tecnologias da Informação e Comunicação, nem o enérgico progresso científico conseguido, contribuiu para a emergência de uma nova matriz social, estruturada em rede, mais complexa e exigente, onde pontuam as relações de interdependência tanto entre os elementos e as organizações que a constituem, quanto com outros contextos externos, conferindo-lhe um dinamismo muito próprio. (Morgado, 2014, p.130)

A inovação sempre vem acompanhada e estudá-la implica, decerto, conhecer termos que estão associados, por exemplo, mudança, transformação, reforma, renovação, entre outros. Segundo Pacheco (2001), a reforma educativa está associada a uma exigência das inúmeras reformas que pressionam os sistemas educativos e, consequentemente, a escola, não sendo apenas uma simples resposta de mudança, isto é, a reforma educativa consiste, basicamente, em uma "transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como *inovação*, *renovação*, *mudança* e *melhoria* que têm como denominador comum a introdução de algo novo" (p.150), mesmo que não exista um consenso entre os diversos autores sobre o que significa cada um destes conceitos. Assim, relativamente ao quadro teórico-concetual sobre mudança "sobressaem diversas abordagens em que a inovação é considerada o motor da própria mudança, seja em que perspetiva for, na medida em que é um termo virado para o futuro, ainda que não tenha de significar uma completa rutura com o presente" (Pacheco, 2019, p.93).

De acordo com Navarro (2000), a utilização do termo inovação tem se tornado cada vez mais frequente na linguagem oral e escrita – mais de 20 anos depois da publicação desta obra, pode-se deduzir que este termo já está consolidado em todos os setores da sociedade – sendo que o seu significado varia de acordo com o contexto cultural, científico ou profissional em que é utilizado. Na área da tecnologia a inovação tem sido associada à produção de algo novo, um objeto ou artifício, mesmo

que não se resuma a isso, já no campo da cultura e das ciências sociais, a educação, por exemplo, a inovação está vinculada à ideia de mudança de atitudes, comportamentos, procedimentos, sendo que pode estar atrelada à utilização de determinados instrumentos, embora não seja uma obrigatoriedade. Deste modo,

> se, no campo da tecnologia, a inovação está ligada a ideias que fazem a diferença, no sentido da busca de um novo que é original, em educação os seus significados são perspetivados de outro modo, sempre com a presença de algo que é novo, mesmo que não seja original, porque tal ideia ou tal prática já foi anteriormente apresentada e realizada. (Pacheco, 2019, p.92)

Logo, o termo inovação pode ser caracterizado pela sua polissemia, isto é, pode ser utilizado para representar diferentes realidades em que assume diversos significados, mesmo que semanticamente sejam parecidos. Pode significar tanto a ação de inovar quanto o produto desta ação, de forma geral, simboliza o conteúdo da inovação em si, por exemplo, uma ideia, um comportamento, um objeto ou uma prática (Navarro, 2000). Sinteticamente, "a inovação pode ser explicada pelas perspectivas técnica ou tecnológica, cultural ou pragmática e pessoal ou política ou empática" (Pacheco, 2001, p.151). Logo, "vista numa perspectiva histórica, a inovação escolar surge como um processo complexo de apropriação e de ruptura, de adesão e de confronto" (Nóvoa, 1988, p.6). Portanto,

> se *innovare* é renovar, tornar novo, inventar, criar, se *reformare* é reconstituir, restaurar, corrigir, modificar, melhorar, se *meliorare* é melhorar, reformar, aperfeiçoar, então não se justifica uma caracterização pormenorizada de cada um dos conceitos quando aplicados às questões educativas (Cros, 1996; Finkelsztein e Ducros, 1996).
>
> Em regra, porém, a reforma educativa implica "uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados" (Sack, 1981)[2]; por sua vez, a inovação traduz-se por "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" (González e Escudero Muñoz, 1987:16). (Pacheco, 2001, p.150)

Navarro (2000) defende que na sociedade do conhecimento, ao referir-se ao início do século XXI, a escola não pode ficar alheia às mudanças em constante evolução, por isso, a inovação torna-se numa das tarefas da escola já que a sua incorporação na organização e funcionamento dos sistemas educativos e das escolas é que providencia a resposta às aspirações dos cidadãos. Considerando que "reinventar a escola demanda uma atitude crítica e de insatisfação com a escola atual, bem como a convicção de que outra escola, qualitativamente distinta da de hoje, é possível" (A. F. Moreira, 2014, p.76). Reinventar a escola considera, de alguma forma, uma reforma educativa que "supõe, por um lado, uma mudança estrutural no quadro normativo-jurídico da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural" (Pacheco, 2001, p.150).

Variados são os termos utilizados em contextos de inovação, até mesmo como sinónimos de inovação, para Navarro (2000), a palavra 'mudança' é a mais usada, ainda mais tratando-se de um conceito "cujo sentido nem sempre é consensual, sendo possível identificar lógicas instrumentais e

instituídas e lógicas emancipatórias e instituintes" (Flores et al., 2022, p.2). Fullan (2015) evidencia a diferença entre inovação e mudança, embora as duas estejam associadas e possam ser utilizadas com significado parecido, para o autor a mudança é mais abrangente enquanto a inovação é localizada. Essencialmente, a inovação educativa pode ser compreendida através da aplicação de uma ideia capaz de promover uma mudança planeada nos processos, serviços ou produtos, gerando, então, a melhoria dos objetivos da formação (Fidalgo & Sein-Echaluche, 2017).

Fullan (2015) enfatiza a dificuldade na compreensão sobre a mudança, já que o ato de pensar, efetivamente, sobre o que significa a mudança acontece raramente já que ela é vivida e vivenciada a todo tempo pelos indivíduos a nível pessoal, fazendo com que, dificilmente, pensem no que significa a mudança para si e, também, para os outros. Assim, o cerne da mudança consiste na maneira como os indivíduos se apropriam desta realidade, já que é possível diferenciar a mudança imposta, que pode acontecer por meio de reformas deliberadas ou até mesmo de acontecimentos naturais, da mudança voluntária que acontece através de participação voluntária ou por conta de uma situação de insatisfação, incoerência ou intolerância que leva à própria mudança. Neste sentido, para o autor, todas as mudanças envolvem perda, ansiedade e luta. Desta forma, a inovação só pode ser assimilada se o seu significado for partilhado entre múltiplos indivíduos.

> Deste modo, a mudança em educação, que tanto pode ser através de uma reforma, numa perspetiva sistémica e que inclui aspetos fundamentais do sistema educativo, como por intermédio de uma inovação, mais localizada e situada em contextos específicos, engloba diversos e contraditórios significados, reconhecendo-se a ambivalência dos intervenientes, quando o seu impulso conservador (Todorov, 2005) é confrontado com uma necessidade de mudança. (Pacheco, 2019, p.89)

Segundo Fullan (2015), a mudança fundamental traduz-se numa experiência pessoal e coletiva que é caracterizada pela incerteza e ambivalência, em que estão presentes a ansiedade produzida pela incerteza e a alegria trazida pelo crescimento profissional e realização, isto é, o reflexo da ambiguidade de qualquer tipo de mudança, especialmente uma mudança educacional em que o seu verdadeiro significado consiste mais na forma com que os indivíduos lidam com ela quando ocorre do que no resultado final da própria mudança. Fullan (2015) enfatiza o significado da realidade subjetiva da mudança educacional evocando incertezas, interrupções diárias e pressões de sala de aula que exercem influência direta no trabalho dos professores. Dessa forma, "nos conceitos de significado subjetivo e significado objetivo da mudança, Fullan explora, por um lado, a importância da experiência das pessoas que não podem ser limitadas por uma cultura técnica e, por outro, a multidimensionalidade da mudança" (Pacheco, 2019, p.135).

As pressões mencionadas são caracterizadas pela pressão para o imediatismo e concretização, pressão para a multidimensionalidade e simultaneidade, pressão para a adaptação a condições em

constante mudança ou imprevisibilidade e, também, certo tipo de pressão para o envolvimento pessoal com os estudantes, fazendo com que os professores concentrem-se apenas nos efeitos do quotidiano e/ou tenham uma perspetiva a curto prazo, isolando-os dos outros adultos, especialmente, dos colegas professores, consumindo sua energia e limitando as possibilidades de uma reflexão sustentada (Fullan, 2015). Tais efeitos incidem diretamente na forma com que os professores encaram e lidam com as mudanças, especialmente quando são mudanças impostas verticalmente, por exemplo, já que os problemas quotidianos e as pressões internas e externas sentidas diariamente parecem minar as possibilidades de reflexão e interiorização de mudanças. Neste sentido, os professores passam a ter dúvidas sobre qual a melhor forma de influenciar os alunos, mais ainda, dúvidas em relação à influência que exercem sobre os alunos, junta-se a isso as poucas oportunidades de aprendizagem intensiva e contínua para os professores e de reflexão e interiorização de novos conceitos de aprendizagem e competências, individualmente e coletivamente. Contudo, "o papel que os professores desempenham é crucial para mudar/melhorar as instituições de ensino e, por consequência, o próprio fenómeno educativo" (Morgado, 2014, p.149).

Duas ideias centrais sobre as diferenças no significado da mudança no campo educacional são destacadas por Fullan (2015): i) a 'reestruturação' que ocorre repetidamente de tempos e tempos e é feita, basicamente, através de decretos; ii) a 'reculturação' que é, efetivamente, o que é necessário, isto é, quando os professores questionam e mudam as suas crenças e hábitos. Assim, a inovação requer uma mudança que deve ser pensada, refletida e interiorizada pelos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente os professores, mais do que, simplesmente, imposições do ministério e mudanças nos normativos, por exemplo. Entretanto, a chamada 'reculturação' tem se mostrado ainda mais difícil do que se imaginava.

Fullan (2015), baseado em outros estudos, acredita que a essência da mudança gira em torno de três conceitos: i) crenças e valores; ii) conhecimento e competências; iii) resultados. Os resultados dos estudos demonstraram que existe um conflito entre a "teoria da mudança do governo" (p.25) relacionada à formação de novas crenças, conhecimentos e resultados e as conceções das escolas que são diferentes das perspetivas políticas, muitas vezes os objetivos abstratos que constam nos novos normativos associados à obrigação dos professores para operacionalizar tais mudanças resultam em confusão, frustração, ansiedade e, até mesmo, abandono do esforço para implementar as mudanças exigidas. Em muitos casos uma falsa clareza ocorre quando os professores pensam que mudaram, mas, apenas assimilaram os adereços superficiais das novas práticas, isto é, quando inovações pouco claras e objetivas são tentadas em condições que não favorecem e reconhecem o desenvolvimento do

verdadeiro significado da mudança. Em resumo, a verdadeira mudança envolve a reflexão e, também, a construção de crenças e valores, associada ao conhecimento sustentado e à aplicação de competências específicas, gerando, então, os resultados desejados, isto é, a mudança em si.

Por conseguinte, Fullan (2015) alega que as estratégias utilizadas para promover mudanças no campo da educação não têm conseguido alcançar o verdadeiro significado de mudança porque não despertam a motivação quotidiana dos professores para trabalharem em prol de uma mudança que, geralmente, fora estabelecida através de decretos e normativos, por exemplo. Pacheco (2019) apresenta argumentos que legitimam uma forma escolar, relativamente à implementação de reformas, considerando os factos de que:

> i) as reformas educacionais são intrinsecamente políticas; ii) no centro da escola (sala de aula) a mudança é lenta; iii) as reformas acontecem essencialmente nas margens do centro da escola; iv) as escolas mudam as reformas; v) a gramática do ensino é um produto da história e tende a persistir por ciclos. (p.94)

As tentativas de mudança sempre serão falhas até que se encontre forma de "desenvolver e aplicar novos conhecimentos, competências e compreensões" (Fullan, 2015, p.27) promovendo, assim, um significado profundo sobre novas abordagens de ensino e de aprendizagem, mesmo com todas as dificuldades que se colocam na atualidade, já que o perfil de cidadãos mais valorizado no século XXI é caracterizado por um perfil de aluno com participação ativa nos processos de aprendizagem e, consequentemente, relacionado a resultados de aprendizagem mais consistentes. Neste cenário, categoricamente, "as tecnologias digitais estão a mudar modos de ensinar e aprender, com alterações radicais no domínio de competências cognitivas e na construção de redes de conhecimento, contribuindo para a personalização da aprendizagem, tão propalada por empresas globais como a Google" (Pacheco, 2019, p.83).

Para Navarro (2000), as necessidades de mudança na escola e de inovações em sala de aula estão associadas diretamente ao ambiente externo, isto é, às mudanças e inovações que ocorrem na sociedade em geral. Além disso, é gerada uma dupla pressão nas escolas, a exigência da sociedade para que a escola mude e inove no mesmo ritmo da sociedade e, também, por conta da complexificação da sociedade, as relações dentro da escola têm se tornado mais problemáticas e conflituosas, segundo o autor, aumentando a necessidade de mudança, principalmente, por meio da inovação.

Desse modo, para que uma mudança aconteça é preciso, certamente, sensibilizar subjetivamente os indivíduos envolvidos para que objetivamente seja realizada na prática. Fullan (2015) sinaliza que, normalmente, as pessoas não entendem a natureza ou as ramificações das mudanças educacionais, estando envolvidas na mudança de forma voluntária ou involuntária, inevitavelmente vivenciam a ambivalência em relação ao seu significado, à sua forma e, até mesmo, às consequências

da mudança, já que muitas vezes a mudança não é concebida como sendo multidimensional. Porém, objetivamente, é possível esclarecer o significado de uma mudança educacional através da identificação e descrição das suas principais dimensões, o desconhecimento das dimensões de uma mudança educacional explica alguns fenómenos relacionados à mudança no campo da educação, por exemplo, o facto de algumas pessoas aceitarem alguma inovação sem compreenderem efetivamente seu significado e, também, o facto de algumas componentes de uma mudança serem implementadas enquanto outras são negligenciadas (Fullan, 2015). Neste sentido, toda mudança educacional é multidimensional, isto é, é formada por diferentes componentes que juntas originam a mudança real, na prática. Contudo,

> Uma mudança é efetiva se forem considerados vários aspetos dos seus significados objetivos e subjetivos, incluindo, entre outros, os seguintes: se é imposta ou desejada, se é individualizada ou partilhada, se está situada em zonas de incerteza, dúvida e resistência, se é imediatista ou a longo prazo, se envolve mudanças nos discursos ou nas práticas, se é orientada para a utilização de materiais curriculares ou incide em novas pedagogias, se é de natureza técnica e burocrática ou inclui alteração de crenças (Fullan, 2015). (Pacheco, 2019, p.89)

Mas, efetivamente, o que é a mudança na prática? Fullan (2015) deixa pistas bem orientadas sobre o facto de que a implementação de uma mudança educativa implica uma mudança na prática – que pode ocorrer em diversos níveis, a nível do professor, da escola, de um distrito escolar, por exemplo. Entretanto, o autor também evidencia que, ao serem perguntados sobre quais aspetos da prática atual seriam alterados para que uma mudança educativa fosse implementada, torna-se mais complexo para os professores definirem ou indicarem aspetos a serem alterados e é quando as dificuldades de realizar uma mudança também surgem. Porque a complexidade está no facto de a mudança educativa não ser uma entidade única, isto é, um bloco fechado e homogéneo de pretensões, até uma simples inovação na sala de aula é por si só complexa já que a inovação, também, é multidimensional (Fullan, 2015). Assim, estes dois conceitos podem ser diferenciados de uma maneira mais objetiva, enquanto a mudança é algo mais profundo e abrangente, a inovação pode ser mais específica e centralizada de acordo com o contexto em que existe, entretanto, ambas são igualmente complexas e possuem várias dimensões.

Desse modo, Fullan (2015) identifica três componentes aquando da implementação de um novo programa ou de uma nova política, a saber: i) novos materiais ou materiais revistos, por exemplo, recursos didáticos como materiais curriculares e tecnologias; ii) novas abordagens pedagógicas, por exemplo, novas pedagogias como as parcerias de aprendizagem; iii) alteração das crenças, isto é, assumir novas teorias e pressupostos pedagógicos em relação às novas políticas ou programas. Posto isto, as três componentes são importantes porque juntas representam os meios necessários para atingir um determinado objetivo educativo ou um conjunto de objetivos. Desta forma, a mudança que se espera através da implementação de um novo programa ou política passa, necessariamente, pela utilização de

novos recursos didáticos e curriculares, mediante a adoção de novas abordagens pedagógicas e, sobretudo, da mudança das convicções acerca de um novo programa ou política.

Entretanto, tem sido comum o discurso de que a inovação na educação passa, simplesmente, pela adoção de novas tecnologias digitais, porém, através da perspetiva teórica compreende-se que a inovação vai muito além da introdução da tecnologia na sala de aula, por exemplo. Por isso, demanda mudança em diversos aspetos, mesmo que a tecnologia digital possa fazer parte de tais mudanças que, em alguns casos, podem ser rejeitadas pelos professores por receio ou até mesmo pela sobrecarga de trabalho burocrático que impede a dedicação à inovação. Contudo, a possível lentidão, de professores e escolas, em mudar é "não só contrariada pelas mudanças que se observam nas práticas curriculares, como também pelas mudanças originadas pelo uso de tecnologias digitais, geradoras ao mesmo tempo de enormes possibilidades e de profundas desigualdades (Lunardi, 2015)" (Pacheco, 2019, p.83). Não se pode deixar de considerar que, em pleno século XXI, as tecnologias digitais produzem, efetivamente, implicações na forma como se aprende, através de "mudanças exponenciais proporcionadas pela inteligência artificial, que permitirá uma aprendizagem amplificada a níveis inimagináveis" (Pacheco, 2019, p.83). Todavia,

> como ainda refere Leonhard (2017, p.215), o peso das tecnologias digitais no quotidiano das pessoas, e sobretudo quando tecnologia é sinónimo de inovação e eficiência, obriga a colocar estas duas interrogações: a) "Será que a ideia de eficiência total se vai tornar o grande ponto de equilíbrio, forçando-nos a um comportamento mais uniforme?"; b) "Será que a obsessão com a tecnologia e a sua absoluta eficiência e consistência acabarão por anular a aceitação tácita da diferença e da ineficiência humana?". (Pacheco, 2019, p.84)

Segundo Fullan (2015), a mudança tem de ocorrer na prática ao longo das três dimensões para que seja possível alcançar os resultados desejados, visto que os programas que têm por objetivo a mudança educacional possuem uma realidade objetiva em relação às crenças, práticas de ensino e recursos que englobam. Até mesmo as inovações devem gerar alterações nas três dimensões, caso contrário, não podem ser consideradas como alterações significativas. Porém, reconhecendo que a inovação é localizada e contextualizada, Fidalgo e Sein-Echaluche (2017) afirmam que a inovação deve ter características de aplicabilidade e a sua aplicação em contexto local nunca será consolidada como uma inovação estável, por isso, não tem utilidade fora do seu contexto, isto significa que "a condição de sobrevivência de qualquer projecto educativo, de qualquer projecto inovador, é sempre a sua institucionalização. Mas, ao institucionalizar-se o projecto inovador perde, inevitavelmente, grande parte das suas características iniciais, e tende a entrar num processo de degradação" (Nóvoa, 1988, p.9). Portanto,

> É preciso ter consciência da contradição essencial de que o movimento de inovação escolar é portador, pelo menos há um século:

1. Só as iniciativas periféricas, e mesmo marginais, em relação à estrutura do sistema educativo são verdadeiramente inovadoras.
2. Mas, para que a inovação tenha um alcance real e efectivo, é preciso que ela seja generalizável.
3. Ora, a sua generalização conduz inevitavelmente à sua degenerescência e, frequentemente, à sua deturpação. (Nóvoa, 1988, p.6)

De acordo com Fullan (2015), é possível recorrer e implementar apenas uma ou duas componentes da mudança, por exemplo, utilizar novos materiais curriculares ou alterar as metodologias de ensino. Contudo, a mudança só é concretizada quando as suas três dimensões são evocadas, realizadas. A verdadeira mudança envolve mudanças nas conceções e no comportamento, motivo pelo qual é tão difícil de ser alcançada. Por isso, algumas dificuldades surgem relativamente à mudança, já que é difícil determinar exatamente quais são as dimensões objetivas da mudança no que se refere a materiais, abordagens pedagógicas e crenças, já que elas podem ser transformadas, desenvolvidas ou, até mesmo, alteradas no decorrer da implementação. Além do mais, as estratégias de mudança devem ser "decididas e construídas com os professores, garantindo-se sua autonomia profissional e seu controle sobre o processo de trabalho" (A. F. Moreira, 2014, p.77).

Daí emerge um dilema que, para Fullan (2015), perpassa a literatura sobre mudança educacional em que coexistem duas perspetivas: i) a da fidelidade, baseada no pressuposto de que já existe uma inovação desenvolvida e, por isso, a tarefa consiste na capacidade dos indivíduos e grupos, por exemplo, os professores, implementarem tal inovação de forma fiel nas suas respetivas práticas, utilizarem desta inovação como supostamente deve ser usada, isto é, da forma que foi pensada e elaborada pelos seus desenvolvedores; ii) a da adaptação mútua ou evolutiva em que a mudança é compreendida como o resultado de adaptações e decisões assumidas pelos indivíduos e grupos que a implementam, sendo que a nova política ou programa e também a situação do utilizador, professor, por exemplo, são determinantes para os resultados de uma mudança desejada. De forma concisa, segundo Pacheco (2019):

> na *teoria normativa da mudança* prevalece uma perspetiva instrumental, técnica e burocrática, em que a inovação, depois de ser decidida num contexto político-administrativo, resulta num processo de implementação ao nível da prática da escola e das salas de aula. (p.94).
>
> na *teoria compreensiva da mudança*, orientada por uma linguagem hermenêutica, a inovação está ligada a uma mudança que incide nas multiplicidades do contexto em que as escolas estão inseridas, considerando o papel ativo dos agentes na compreensão das políticas educativas, estando em discussão não a sua implementação, mas a sua interpretação pelos agentes ou atores educativos. (p.95)

Num sentido parecido, a inovação também pode ser concebida de duas formas distintas, segundo Navarro (2000): i) as inovações induzidas externamente, isto é, aquelas que vêm de uma atmosfera mais ampla que a da própria escola ou da própria sala de aula, geralmente instituídas pela adoção ou introdução de algo que já existe fora da escola, seja um objeto, procedimento ou conteúdo;

ii) as inovações geradas internamente, isto é, elaboradas dentro da própria escola/sala de aula para dar resposta a um problema ou satisfazer uma necessidade interna. As inovações geradas internamente, inovação instituinte, estão mais centradas na própria escola, através de um diagnóstico e, consequentemente, da resolução de problemas que busca o desenvolvimento organizacional, apoiada, por exemplo, na autoavaliação, bem como o desenvolvimento profissional dos professores, sendo que a investigação-ação pode ser um caminho considerável para que a observação e reflexão gere conclusões que possam ser aplicadas em sucessivos ciclos. Por isso, a figura do professor é tão importante quando se trata de inovação na educação já que a "inovação escolar só é possível em simultâneo com uma concepção diferente da formação contínua de professores e com a implementação de projectos de investigação educacional" (Nóvoa, 1988, p.8), a investigação, a ação e a formação são os três pontos centrais que definem a problemática da inovação.

Sinteticamente, este tipo de inovação gerada internamente, para Navarro (2000), consiste na conceção de algo novo – ideia, objeto, conteúdo, procedimento, atividade – incorporado a algo existente – sistema, estrutura, instituição, processo, indivíduo. Assim, devido a incorporação de algo novo, a realidade existente será mudada, através de uma inovação gerada internamente, a ideia de interioridade, para o autor, é central na definição da inovação educativa. Fullan (2015) defende que as escolas em que os professores compartilham um consenso sobre os objetivos e a organização do trabalho estão mais propensas à incorporação de novas ideias voltadas à aprendizagem dos alunos. Para que a inovação seja verdadeiramente alcançada o papel dos professores é central, isto é, "no âmago da inovação é preciso que estejam os professores, com capacidade de refletir e agir, com a coragem suficiente para saber que a inovação se constrói fora dos padrões de segurança da norma" (Flores et al., 2022, p.25). Dessa maneira, apreende-se que "a inovação se constrói ao nível de equipas de trabalho, que funcionam no interior de organizações escolares, onde os professores desempenham um papel preponderante, ainda que não exclusivo" (Nóvoa, 1988, p.7). Ademais,

> qualquer inovação, independentemente do contexto onde se aplique, deve cumprir um conjunto de características para que se consolide. Igualmente, dependendo do contexto de aplicação deve cumprir outro conjunto de características. Poderíamos dizer que a consolidação da inovação educativa tem alguns requisitos genéricos e outros específicos do setor da educação. (Fidalgo & Sein-Echaluche, 2017, p.89)

Em suma, uma mudança educacional é abrangente e complexa, envolve várias dimensões e para que seja efetiva deve promover alterações em vários aspetos, desde a utilização de novos materiais didáticos até a alteração de crenças e mudanças na prática pedagógica, por exemplo. Assim, entende-se que "a mudança não pode ser realizada de um dia para o outro, mas também não pode ser ilimitada" (Fullan, 2015, p.38). Em síntese, a mudança é ampla, enquanto a inovação pode ser um caminho para

a mudança, o entendimento é que nem toda mudança produz inovação, enquanto toda inovação gera alguma mudança. Assim, e ao trazer à tona o conceito de reforma educativa, Pacheco (2001) afirma que o conceito de reforma é utilizado para "as mudanças estruturais, organizacionais, e o de inovação para a mudança, mais qualitativa, de aspectos funcionais, sendo certo que nem toda a mudança termina numa inovação" (p.151). Contudo, "a reforma pode também traduzir-se numa inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da acção dos professores e dos diversos agentes educativos" (Pacheco, 2001, p.151). Portanto,

> Com pertinência, Fullan (2015) interroga-se sobre o significado da mudança introduzida pelas reformas educativas em larga escala, já que estas têm falhado por não terem em consideração a cultura das escolas, dizendo que há uma distinção clara entre "inovação (*innovation*) e capacidade de inovar (*innovativeness*): o primeiro termo diz respeito ao conteúdo de um determinado programa novo, enquanto o segundo envolve as capacidades de uma organização em busca de uma melhoria contínua" (*Ibid.*, p.10). (Pacheco, 2019, p.89)

Entretanto, é importante ressaltar que embora a mudança assuma certo protagonismo na discussão sobre inovação, não necessariamente a mudança pode produzir melhorias. Segundo Fidalgo e Sein-Echaluche (2017), a mudança e a melhoria são inerentes à própria inovação educativa, mas o mais complexo é fazer com que as mudanças produzam melhorias e, a partir disso, sejam consolidadas. Por isso, Fullan (2015) argumenta a favor das três dimensões da mudança, para que seja possível, efetivamente, melhorar. Sendo que os professores, de certa forma, são os responsáveis pela operacionalização das mudanças que se dão tanto no sistema educativo de forma abrangente, quanto na sala de aula de maneira específica.

> Com efeito, os professores estão comprometidos com três mudanças substantivas: com o futuro, mas não obliterando o passado e as presentes circunstâncias que tornam o percurso escolar difícil para muitos alunos; com uma aprendizagem real dos alunos, e não meramente com a obtenção de resultados em testes estandardizados, aprendizagem essa que não é apressada, mas profunda, na integração de saberes-chave que são convocados para a sua realização – colaboração, criatividade, pensamento crítico, cidadania, carácter e comunicação (Fullan & McEachen, 2018); com uma aprendizagem personalizada, associada às tecnologias digitais, não deixando de ser críticos quanto a estas tecnologias estarem a contribuir para um saber apressado, disponível, mas não refletido. (Pacheco, 2019, p.83)

Assim, para que qualquer mudança surta efeito é necessário que seja apropriada e incorporada pelo corpo docente e demais parceiros e atores educativos, "o que só será possível se lhe conferirem sentido e utilidade. Caso contrário, não interferirá nem na sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem, nem nos seus modos de (inter)agir na instituição" (Morgado, 2014, p.150). Relativamente à inovação, é possível inferir que "a inovação não se situa, no essencial, nem ao nível macro do sistema de ensino, nem ao nível micro da sala de aula. É este entre os dois que importa agarrar enquanto espaço possível de inovação" (Nóvoa, 1988, p.7). Deste modo, para ser "promovida a mudança e a inovação na escola, é preciso aprender com o passado, não o romantizando e fazendo desse período um momento

de aprendizagem, pois o olhar para trás é algo comum a muitas profissões, incluindo a de professor" (Pacheco, 2019, p.83).

Os contextos de inovação são múltiplos e variam conforme a época e as configurações da sociedade em termos económicos, culturais e sociais. Por isso, Pacheco (2001) cita algumas tipologias de inovação de acordo com seu domínio de aplicação, podendo ser uma inovação menor ou radical; de primeira ordem, quando não afeta a estrutura da organização, ou de segunda ordem, quando produz mudanças significativas; estrutural, numa perspetiva holística que considera o sistema como um todo, ou conjuntural, que acontece de forma fragmentada e localizada; constituída, quando pretende conquistar uma nova ordem estável para o sistema, ou constituinte, quando o processo inovador é reconhecido como permanente; essencial ou superficial. De qualquer forma, a máxima que deve prevalecer é a de que "a educação é instrumento social, político e econômico não para produzir, de forma isolada, a mudança social; a educação é um instrumento privilegiado para que os sujeitos sociais participem ativamente do processo de mudança" (Belloni, 1999, p.33).

No campo da educação a inovação não é uma novidade, aliás, a busca pela inovação já existe há muito tempo e marca o terreno educacional, as variações ocorrem em função do que se espera da escola. Numa era marcada pela globalização e pelas políticas de *accountability*, a inovação também pode ser definida pela estandardização e, ao mesmo tempo, pela personalização do currículo, por exemplo. Importa ressaltar que a literatura no campo da educação desde, pelo menos, a década de 1980 já abordava as questões da inovação, demonstrando que a discussão sobre o termo e, mais ainda, a respeito das práticas inovadoras nas escolas não é recente, além de ser uma aspiração partilhada por diversos atores educativos.

Ao longo do tempo, modificaram-se os objetivos da implementação da inovação na educação, isto é, foram valorizadas a promoção da inovação para alcançar melhores resultados de aprendizagem e a inovação para propiciar o sucesso educativo em termos de avaliação, por exemplo. Contudo, além de discutir sobre o conceito de inovação no campo da educação, o que interessa é "criar as condições para que a inovação aconteça" (Nóvoa, 1988, p.7), já que "a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação" (Nóvoa, 1988, p.8). Neste sentido, a inovação curricular tem sido debatida, embora ainda seja um conceito ou uma ideia complexa, difícil de definir de maneira objetiva e prática, porém, é fundamental para pensar num cenário marcado pelas avaliações institucionais e avaliações em larga escala, que tendem, de certa forma, a homogeneizar as escolas, e que, simultaneamente, prezam pela

inovação. Assim, a discussão que se segue enfatiza o debate sobre as definições dadas ao conceito de inovação curricular.

2.3. Teoria de Inovação Curricular

> Se inovar significa apontar uma seta para o futuro, o que será, de facto, novo – ou realmente quase-novo, ou igual, ou quase-igual – nas atuais políticas educativas curriculares ao nível internacional e nacional? (Pacheco, 2019, p.88)

A busca pelos significados de inovação certamente condiciona a definição da inovação curricular, explicada pela sua "natureza permanente da mudança" (Pacheco, 2019, p.88). Ao considerar as questões evocadas por Pacheco (2019) sobre a compreensão da inovação – "Que referenciais da educação estão em jogo? Que teorias da mudança são valorizadas? Que tecnologias de mudança são focadas?" (p.90) – e assumindo a inovação como um movimento que emerge num determinado contexto, isto é, local, através da iniciativa de um grupo restrito de indivíduos, em oposição a uma reforma que se dá por meio de uma mudança previamente planificada e pensada pelas autoridades centrais em que todos os profissionais vinculados a ela devem executar tal mudança, a inovação curricular só pode acontecer se se materializar numa busca constante pela inovação. Neste sentido,

> a maioria das inovações em educação, incluindo as que são determinadas pelas políticas curriculares em Portugal, ligadas aos projeto-piloto de inovação pedagógica, bem como ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Pacheco & Sousa, 2018), são um acontecimento se, de facto, a mudança que é operada persistir numa tendência de busca permanente da inovação. (Pacheco, 2019, p.90)

Deste modo, depreende-se que a inovação curricular passa, inevitavelmente, pela autonomia e flexibilidade, isto é, trata-se de alçar as escolas a "espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade" (Nóvoa, 1988, p.6). Respeitante à autonomia curricular, a inovação consiste num processo negociado que garante o direito a experimentar e, também, a capacidade de pensar de forma global e agir de maneira local, de acordo com Pacheco (2001).

Todavia, a inovação tem sido alvo das organizações transnacionais e supranacionais, ao mesmo tempo em que é defendida e suas práticas são incentivadas, também é associada à mensuração (Pacheco, 2019). Eis que surge a dubiedade em relação à inovação, especialmente a inovação curricular, enquanto depende da autonomia curricular dos professores para que seja implementada na prática curricular quotidiana, também é assumida como um instrumento de mensuração para determinar a qualidade da escola e das aprendizagens dos alunos. Assim, a inovação está vinculada ao conceito de

qualidade, que é polissémico e divergente, sendo que "compreende um juízo de valor que remete para a noção de excelência e mérito" (Pacheco, 2001, p.152). Neste caso, a

> mensuração como estratégia de inovação, como se verifica pelas agendas do Banco Mundial (2018), que foca a avaliação da aprendizagem como objetivo prioritário, e da OCDE (2014), em que a inovação, intrinsecamente ligada à mensuração através de indicadores comparativos internacionais, é assumida como estratégia de melhoria, nomeadamente nos estilos de ensino, nas práticas pedagógicas, na organização de turmas, no uso de textos e manuais na sala de aula, nos métodos de avaliação utilizados na sala de aula, no uso de computadores e da Internet na sala de aula, nos apoios de educação especial na escola, na colaboração dos professores na escola, na avaliação das escolas e na relação da escola com a comunidade. (Pacheco, 2019, pp.91–92)

Nesse sentido, surge a perspetiva de que, para promover a melhoria na educação, a inovação deve ser medida. Pacheco (2019) indica os 12 exemplos de inovação – divididos em três níveis – que foram definidos a partir de indicadores suportados pelos dados recolhidos em testes em larga escala, *Programme for International Student Assessment* (PISA), *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) e *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), por exemplo:

> a) *Inovação na sala de aula* (*práticas pedagógicas*): 1) possibilidade de os alunos projetarem as suas experiências; 2) espaço para os alunos explicarem as suas ideias; 3) explicar a relevância da ciência na vida quotidiana; 4) uso da memorização de factos e procedimentos como técnica pedagógica; 5) usar simulações de computador para aprender; 6) usar computadores para praticar capacidades e procedimentos.
> b) *Inovação nas escolas* (*prática e recursos de trabalho*): 7) colaboração de professores em forma de observação de pares; 8) colaboração de professores através do ensino e discussões com colegas; 9) desenvolvimento profissional para fomentar o pensamento crítico dos alunos e a resolução de problemas; 10) disponibilidade de computadores pessoais ou *notebooks* nas escolas.
> c) *Inovação na comunidade*: 11) envolvimento dos pais nas atividades escolares; 12) divulgação pública de dados de desempenho escolar (OECD, 2017b). (Pacheco, 2019, p.92)

Os exemplos de inovação mencionados são passíveis de serem mensurados, quantificados, de acordo com as orientações de organizações transnacionais e supranacionais, sendo que a agenda de tais organismos está baseada na definição e aplicação de testes em larga escala como forma de estabelecer uma linguagem comum para sistemas educativos e escolas, a fim de fundamentar a comparação entre práticas e resultados, "mas também a existência de uma comunicação eficaz, baseada na colaboração e na evidência de dados" (Pacheco, 2019, p.92), estando a qualidade da escola e dos sistemas educativos associada a esses indicadores. Contudo, uma escola com qualidade também pode ser uma escola menos preocupada com os resultados, dando maior ênfase aos processos de melhoria, através da autonomia de decisão, da reflexão sobre os processos de melhoria e da colaboração entre pares (Pacheco, 2001). Entretanto, os organismos transnacionais e supranacionais direcionam a inovação aos professores e, consequentemente, o sucesso – ou não – resultante destas práticas.

> Como ideia central da agenda da inovação, a OCDE (2014) lança estas questões – Os professores inovam? Eles tentam diferentes abordagens pedagógicas? As práticas das salas de aula e das organizações educativas estão em processo de mudança? Até que ponto a mudança pode estar ligada à melhoria? –, considerando que a inovação e a melhoria nas organizações de aprendizagem estão significativamente relacionadas com a forma como o trabalho é organizado e com o facto de os profissionais serem ou não capazes de absorver e gerar melhores conhecimentos e práticas (OECD, 2017ª). (Pacheco, 2019, pp.92–93)

A inovação associa-se, dessa maneira, à iniciativa dos professores de inovarem, confirmando a perspetiva de que a inovação é local e contextualizada. Além do mais, a OCDE também defende que "a inovação é mais potenciada quando está inserida em ecossistemas de aprendizagem e de inovação ao nível regional e local" (Pacheco, 2019, p.93). Contudo, os professores também são responsabilizados diretamente pela conceção e implementação da inovação, marcando, assim, um cenário de *accountability* em que os professores são responsabilizados pelo sucesso educativo dos alunos e, consequentemente, pelos seus resultados, sendo que a inovação pode determinar ambos. Mesmo que se saiba que a inovação para o sucesso educativo escolar é, antes de mais, a compreensão desta pluralidade e desta diversidade e, em seguida, é necessário que sejam definidas as "estratégias de formação mais adequadas, que habilitem o pessoal docente com as competências necessárias a uma prática pedagógica qualificada. E, finalmente, criar estruturas de suporte e de incentivo à realização de experiências educativas" (Nóvoa, 1988, p.8). Entretanto,

> Um outro objetivo da OCDE (2018ª) está relacionado com a elaboração de um quadro conceptual de aprendizagem baseado em evidências, ou seja, numa lógica eficientista que confere lugar de destaque à inovação pedagógica através de políticas baseadas em resultados ou, mais concretamente, de *accountability*, mesmo que o referencial da democratização não seja abandonado, pois a ressignificação da teoria do capital humano é feita no sentido de uma formação orientada para o domínio de competências cognitivas, sociais e pessoais, com vista ao fortalecimento de uma sociedade baseada na economia do conhecimento, em que a educação é um fator decisivo na riqueza das nações. (Pacheco, 2019, p.93)

Dessa maneira, a inovação tem sido intersetada pelos referenciais do neoliberalismo em que a *accountability* marca as práticas curriculares dos professores. Sendo que, de acordo com Pacheco (2019), a inovação em educação tem sido associada à novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem, novas formas de relação e interação entre professores e alunos – assumidas tanto por iniciativas *top-down* em que políticas centralizadas concedem iniciativas de inovação e ditam como devem ser implementadas, quanto por meio de uma lógica *bottom-up* em que é reconhecida a agência dos professores num contexto de políticas descentralizadas – mas, também, pode estar relacionada à competição entre as escolas conforme seus resultados de aprendizagem.

Nesse sentido, a inovação na educação no início do século XXI, marcado pelo rápido e constante desenvolvimento de tecnologias digitais, com recurso, inclusive à inteligência artificial, está acompanhada de mudanças na própria configuração da escola, que busca estar em conformidade com as mudanças da sociedade. Sendo que tem sido assumida como um instrumento de mensuração da qualidade das escolas e, ainda mais, das aprendizagens dos alunos, através da agenda de organizações transnacionais e supranacionais. Não se pode deixar de considerar que a pressão, e até mesmo a obrigação, pela inovação pode provocar efeitos contrários ao que se espera, se a inovação tem de surgir de um contexto como forma de solucionar um problema ou de dar resposta a uma demanda específica, sua imposição

e mensuração pode não refletir a mudança desejada através dela, especialmente em termos de práticas curriculares. Pacheco (2019) esclarece:

> Situa-se nesta perspetiva todo o tipo de mudança ligada ao movimento de *standards*, de 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). (p.94)

Assim, a inovação está atrelada aos padrões de desempenho estabelecidos, que são partilhados pelas escolas e, até mesmo, por diferentes sistemas educativos sem, muitas das vezes, considerar as especificidades de cada contexto educativo, condicionando diretamente as práticas de inovação curricular que poderão ser desenvolvidas com base na competitividade e na busca por melhores resultados, legitimadas pelo protagonismo dos testes em larga escala.

> Este processo de mudança, em que a inovação se transforma numa palavra convincente e apelativa, porque objetivada por uma melhoria demonstrada por evidências e modelada por um modelo de boas práticas, com centralidade para os resultados das aprendizagens avaliados através de testes em larga escala (no plano nacional e internacional), tem raízes profundas no sistema educativo, embora, nas últimas décadas, tenha sido operada uma inversão significativa com a passagem de uma mudança orientada por objetivos para uma mudança orientada para resultados. (Pacheco, 2019, p.94)

É nesse sentido que Pacheco (2019) refere que o insucesso da inovação tem sido atribuído aos tomadores de decisão, neste caso, os reformadores, fazendo da escola "um lugar de procedimentos uniformes" e de "muita retórica em termos de mudança" (p.95). A busca pela inovação pode ser um projeto que se diferencia de sucessivas reformas impostas nos sistemas educativos, pautadas por diferentes contextos políticos, históricos, sociais e económicos que definem o tempo curricular que, direta ou indiretamente, causa impacto na "construção pública da educação" (Pacheco, 2019, p.96). A inovação curricular, especialmente, está associada ao tempo curricular, conceito utilizado para "designar as mudanças, tanto na organização das disciplinas em planos curriculares, quanto nos seus conteúdos e procedimentos de lecionação" (Pacheco, 2019, p.96).

Tais mudanças são o pilar das iniciativas de inovação curricular, isto é, a possibilidade de inovar o currículo, considerando que os maiores agentes de inovação curricular são os professores, daí a necessidade de autonomia e, também, flexibilidade curricular já que "as disciplinas escolares, e mais ainda os conteúdos programáticos que as caracterizam, são marcados pela mudança conjuntural, em parte baseada nas mudanças económicas, nos regimes políticos e na gramática da escola (ensino)" (Pacheco, 2019, p.97), sabendo que "é mais ao nível dos conteúdos programáticos que a mudança conjuntural se regista, mormente em tempos de mudança de regime político" (p.97).

> Uma mudança mais frequente, e por isso mais episódica, epidérmica e factual, situa-se ao nível da governamentalidade, com tendência para que o tempo curricular seja alterado, com mais frequência, no ritmo das disciplinas (número de horas de aprendizagem que deve ter um aluno na sua jornada escolar), nos processos e

> práticas de lecionação (tempos letivos e exigências burocráticas, por exemplo, elaboração de projetos, procedimentos de planificação, formas de articulação, etc.), nas formas de avaliação (avaliação interna, avaliação externa, critérios de progressão) e nas formas de apoio educativo aos alunos. É uma mudança que se caracteriza, acima de tudo, pela alteração do código letivo, sabendo-se que os códigos respeitantes aos conteúdos e às disciplinas conhecem outros ritmos mais globais e persistentes de mudança. (Pacheco, 2019, p.98)

Dessa forma, a inovação curricular pode estar associada a algumas características mencionadas acima, especialmente em relação às alterações do tempo curricular, isto é, a organização das disciplinas e as práticas de articulação, por exemplo, que incide sobre o processo de desenvolvimento curricular. Considerando que a articulação curricular apresenta um papel essencial na "definição e decisão dos processos de ensino-aprendizagem, pois tem em vista promover o desenvolvimento de conhecimento global, integrador e integrado, potencializador da aquisição de conceitos e instrumentos que permitam uma leitura e uma apropriação da realidade de forma contextualizada e significativa" (Morgado & Silva, 2019, p.130).

Entretanto, são colocados diversos desafios aos professores em relação à mudança, nomeadamente a carência de recursos e um controlo acentuado por parte dos pais e encarregados de educação, da sociedade e, também, da própria administração pública (Pacheco, 2001). Neste sentido, com o avanço da inovação através de projetos que se inserem num curto espaço de tempo ao invés de reformas duradouras e impostas, a "inovação é transformada numa estratégia de mudança educativa, que se pretende mais próxima das escolas e professores, na assunção do princípio de que o sucesso dos alunos está basicamente relacionado com o trabalho docente e com a afirmação das escolas" (Pacheco, 2019, pp.98–99). De forma concisa e direta, "a inovação curricular está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, consequentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos" (Pacheco, 2001, p.151). Assim, para que a inovação seja alcançada é fundamental que sobretudo os professores sejam dotados de alguma autonomia curricular.

> Para que a autonomia curricular se concretize é necessário que se criem condições para que os diversos agentes educativos, em particular nas escolas, possam tomar decisões em matérias importantes como, por exemplo, a seleção dos conteúdos, a organização e programação de atividades ou a gestão de recursos. É necessário que a autonomia resulte de um processo de construção coletivo, um empreendimento dependente de todos e de cada um, que, sem menosprezar os princípios e as finalidades educativas de âmbito nacional, se estruture em função de objetivos específicos da própria escola, apurados em função dos alunos que a frequentam, e das características e especificidades locais. (Pacheco, 2019, p.110)

Portanto, inovação e autonomia caminham lado a lado, sendo que uma é o pilar para que a outra exista, considerando que ambas são contextualizadas e locais e emergem de uma construção comum dos indivíduos que partilham a mesma realidade, tendo em conta que "a questão principal que se coloca no campo da inovação curricular é a de saber até que ponto a escola, enquanto comunidade organizada e educativa, é livre de mudar?" (Pacheco, 2001, p.151). Por isso, para que a mudança aconteça é

preciso que os professores "deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham" (Morgado, 2014, p.149), ainda mais, a inovação apoia-se na adoção "de uma atitude investigativa e de uma orientação pautada pela participação e capacidade de transformação, com o reconhecimento do contexto escolar, como o lugar mais apropriado para propor e desenvolver melhorias educativas, e do carácter local das inovações" (Pacheco, 2001, p.155) por parte dos intervenientes. Porém,

> As medidas políticas, umas vezes apresentadas como reformas, outras como inovações, inscrevem-se, regra geral, no tempo político de uma dada governação, pois a necessidade de produzir normativos tem sido uma das constantes dos ministérios da educação. O problema agrava-se quando as políticas curriculares, quase sempre enquadradas por modelos de racionalidades técnicas e determinadas pela lógica do Estado, tendem a criar uma distância enorme entre o que é o discurso da mudança e o que realmente acontece ao nível das práticas escolares. (Pacheco, 2019, p.98)

Nesse contexto, Pacheco (2019), na tarefa de elaboração de um quadro teórico-concetual sobre inovação curricular como instrumento de mudança, elenca três fases que se conectam entre si: mudança externa, mudança interna e a personalização da mudança. A mudança externa é marcada pela influência de organismos transnacionais na elaboração de políticas públicas educativas, como é o caso da OCDE e do Banco Mundial, por exemplo, que defendem e, de certa forma, impõem um referencial da educação, baseado na lógica da eficácia e eficiência, direcionado para os resultados que são mensurados por meio de *standards* que traduzem as políticas em números.

Assim, "tais organismos são responsáveis pela construção de uma arquitetura de inovação sistémica" (Pacheco, 2019, p.131) que leva em consideração os indicadores internacionais mensuráveis, decorrentes dos testes em larga escala e, simultaneamente, propiciam uma inovação centrada nas "comunidades de aprendizagem em rede", nas "comunidades de aprendizagem profissional" ou na "colaboração entre pares e nas tecnologias digitais" (p.131). É defendido um modelo de inovação baseado numa cultura performativa em que o professor é assumido como o fator principal do sucesso educativo dos alunos, isto é, a ideia de responsabilização associada ao conceito de *accountability*. Contudo, o seguinte questionamento é válido neste cenário: "o admirável mundo da inovação que se reconhece ao nível científico através do uso de tecnologias digitais, com impacto em todos os setores da sociedade, também tem incidência no sistema educativo, em geral, e nas práticas curriculares, em particular?" (Pacheco, 2019, p.92).

A mudança interna existe em função da mudança externa, isto é, a partir da influência exercida pelos organismos transnacionais e supranacionais na conceção de políticas e referenciais de educação, a mudança interna dá-se através das políticas nacionais que se configuram em função destes referenciais, bem como pelas instituições escolares. Logo, "se o Estado tem o poder de legislar, com

tendência clara para a construção de conformidades, as escolas não deixam de ter no seu interior políticas de conflito" (Pacheco, 2019, p.132). Neste sentido, a inovação que se verifica tem sido mais superficial, sem provocar alterações nas práticas de ensino, por isso, entende-se que a mudança não se limita a implementar as decisões políticas, mas sim a mudança na cultura das escolas e das salas de aula, ainda que o significado de mudança e inovação envolva a "existência de conflitos, a ambivalência dos atores educativos, que dificilmente se libertam do conservadorismo que tem marcado o mundo da escolarização, a discussão da participação desejada ou coerciva e a criação de dúvidas e interrogações" (Pacheco, 2019, p.132). Sendo que é principalmente no âmbito da escola e da sala de aula que a inovação é pensada para o sucesso dos alunos, "defendendo-se que a aprendizagem, profunda e lenta, e não a aprendizagem apressada e rápida, deve estar no centro de qualquer iniciativa, com vista à melhoria da escola" porque "o futuro está essencialmente na aprendizagem personalizada, associada às tecnologias digitais" (Pacheco, 2019, p.133).

A terceira fase, personalização da mudança, é identificada por Pacheco (2019) por meio do comprometimento pessoal em que os professores e demais indivíduos envolvidos nos processos de inovação têm voz, fazendo com que suas perspetivas sejam consideradas. Num contexto em que a inovação está associada à uma perspetiva de mercadorização da educação, em que é encarada como um processo inserido numa estratégia global, é fundamental reconhecer o desafio que a inovação coloca aos professores, "não sendo defensável que os professores e demais atores educativos aceitem acriticamente soluções dominadas pelo referencial de mercado" (Pacheco, 2019, p.135). Logo, na discussão sobre a inovação em educação podem ser identificados dois tempos diferentes: i) o tempo político-administrativo relacionado com os ciclos de decisão política situados num dado período de governação; ii) o tempo pessoal de diversos atores educativos, professores, alunos, pais, determinado por distintos interesses (Pacheco, 2019).

Assim, a mudança também faz parte do desenvolvimento pessoal, evocando atitudes, comportamentos e crenças, isto é, "um aspeto fundamental para comprometer o professor com a mudança e inovação é a consideração do tempo para a internalização da mudança, uma vez que se pretende que essa apropriação tenha um sentido de legitimação pessoal", por isso, "é crucial dar tempo ao tempo da mudança, não sendo possível simplesmente decretá-la para que seja uma realidade em cada escola e sala de aula" (Pacheco, 2019, p.137). Portanto, o professor pode ser considerado como um agente de inovação curricular, reforçando a perspetiva de seu papel central para a concretização da mudança educativa, tendo em vista que, para Fidalgo e Sein-Echaluche (2017), os professores que

inovam são considerados inconformistas e vocacionados, esforçando-se para melhorar a aprendizagem de seus alunos. Contudo,

> Se a mudança é imposta ou sugerida pela administração central então o professor não pode desempenhar outro papel que não seja o da fidelidade normativa, que exige uma constante recentralização, ou seja, a tomada de decisões escolares em função de uma referencialização preexistente.
>
> Pelo contrário, se a mudança surge e resulta do contexto escola, reconhecer-se-á ao professor o papel de agente de adaptação e recontextualização do currículo em função da programação realizada no âmbito colectivo da equipa de professores e da planificação delimitada pelas fronteiras didácticas da turma. (Pacheco, 2001, p.154)

A recentralização normativa referida por Pacheco (2001) consiste apenas como um "discurso de legitimação do currículo", mas não consiste em uma "prática efectiva de um controlo do quotidiano curricular dos professores, pois estes assumem o currículo como uma prática que é construída numa base de decisões ora numa larga margem de autonomia, ora num processo singular e complexo" (p.154). Sendo que a consolidação da inovação passa, certamente, pelos professores, mas outros agentes educativos também devem contribuir para esta consolidação, como a própria instituição que deve ser capaz de potenciar boas práticas e divulgá-las, além de incorporar as experiências de inovação consideradas eficazes e eficientes, bem como promover ações de formação para os professores e, especialmente, valorizar os professores inovadores. Além disso, é fundamental que a legislação assegure a capacidade de inovar dos professores, fomentando este perfil como agente de mudança contínua (Fidalgo & Sein-Echaluche, 2017).

Os projetos de inovação curricular, geralmente, estão associados aos modelos de resolução de problemas em que "o ponto de partida da inovação está na resolução de um problema concreto, depois do levantamento das necessidades específicas, através de um processo adequado que envolve a participação e o consenso dos intervenientes" (Pacheco, 2001, p.154). Esta perspetiva corrobora a ideia de que a inovação deve ser sustentada pelo contexto local, isto é, existe para dar conta ou resolver determinada demanda que se verifica na realidade que está inserida. Assim, a escola enquanto um elemento de mudança "deve ser o local de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação curricular, orientados para a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem e arquitectados no que se denomina por desenvolvimento curricular baseado na escola" (Pacheco, 2001, p.154), isto é, assumindo-se enquanto *locus curricular*, condição que se caracteriza por meio do

> reconhecimento do importante papel dos professores e das escolas no desenvolvimento do currículo; existência de uma estrutura organizacional democrática, onde haja um sistema horizontal de comunicações, descentralização da autoridade, mas com o reconhecimento de uma liderança; promoção de relações humanas e de intercâmbio entre os diversos actores curriculares. (Pacheco, 2001, p.154)

Portanto, a inovação curricular não se define por si só, é preciso buscar outros conceitos e entender que não existe sozinha, está sempre acompanhada pelo desejo de melhoria através de

mudança. Definir a inovação curricular ainda é uma tarefa difícil, especialmente quando é preciso atribuir um significado prático, isto é, dizer o que é a inovação curricular na prática. Geralmente a inovação curricular é associada, ou tem sido confundida, com a inovação pedagógica em geral, certamente as duas estão interligadas, embora a inovação curricular possa assumir um cunho mais burocrático e estratégico, uma tomada de decisão consciente a partir de normativos que definem um currículo. Neste sentido, a inovação curricular não se restringe somente aos professores, deve ser pensada e decidida em outros contextos fora das salas de aula. Entretanto, são os professores que a viabilizam, que dão forma à inovação curricular, que, efetivamente, inovam o currículo e, embora, essa mudança tenha aspetos de planeamento e decisão, a inovação também acontece no momento da aula, por exemplo, daí a perspetiva do professor como decisor curricular e pensar o professor como um decisor curricular implica, diretamente, assumi-lo como responsável pela inovação curricular – mesmo que não seja o único.

Por que é tão importante a inovação curricular? Porque em tempos de globalização, em que os referenciais de neoliberalismo são preponderantes e legitimam políticas de *accountability*, o currículo é o espaço que o professor pode utilizar para inovar. Em outras palavras, "é ao nível do currículo que se desenvolve na escola que os professores têm oportunidade de se afirmarem profissionalmente, na medida em que se consideram gestores e protagonistas do processo de desenvolvimento curricular", além do mais, "o modo como o currículo se desenvolve depende da forma como a escola e os professores se organizam e trabalham" (Morgado & Silva, 2019, p.130). Neste sentido, a inovação curricular é perspetivada sob óticas diferentes – que podem até parecer contraditórias – que se complementam, ao mesmo tempo que é marcada pelos referenciais do mercado e que a sua mensuração é defendida por organismos transnacionais e supranacionais como estratégia para medir a qualidade da escola e das aprendizagens dos alunos; no terreno, isto é, na sala de aula é um instrumento capaz de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e que emerge das necessidades que se verificam em cada contexto, através dos indivíduos que vivenciam tal realidade, especialmente os professores.

Por isso, a inovação curricular não acontece/existe de maneira isolada, está situada numa realidade específica e, também, num contexto mais amplo – que tem sido abordado neste texto – marcado por políticas de *accountability* que impõem uma cultura de avaliação que extrapola os limites da avaliação das aprendizagens, estabelecendo padrões para a realização da avaliação institucional de escolas do ensino não superior, por exemplo, ao mesmo tempo que conferem valor às práticas de inovação curricular. Logo, nos próximos pontos serão discutidas as questões que envolvem os modelos e práticas de avaliação institucional neste cenário.

2.4. Avaliação Institucional

> Não há outra instituição mais habituada à avaliação do que a escola, em qualquer dos seus níveis e independente de sua natureza jurídica. A avaliação faz parte do cotidiano escolar, define o clima de reuniões diversas de caráter pedagógico, é presença constante nas salas de aula e marca os momentos decisivos do tempo institucional por meio dos rituais das provas e dos exames. (Sobrinho, 1995, p.53)

Avaliação e escola são ideias e conceitos indissociáveis, por mais perspetivas e olhares diferentes em relação a cada um dos conceitos, certo é que, independentemente da teoria ou abordagem utilizada, para pensar escola e avaliação ambas sempre estarão interligadas. Entretanto, mais que a avaliação das aprendizagens, sempre tão debatida e escrutinada pelos teóricos da educação, importa, igualmente, refletir sobre a avaliação institucional, neste caso, a avaliação institucional de escolas do ensino não superior. O questionamento de Belloni (1999) é o centro da discussão: "Mas, o que se quer dizer com avaliação institucional em educação?" (p.37). Os estudos demonstram que a avaliação institucional de escolas tem sido abordada com base em diferentes modelos e conceções de avaliação, sustentada por diferentes conceções epistemológicas sobre qualidade, eficiência e eficácia, além de diversos estudos teórico-concetuais e empíricos relacionados à avaliação de impacto (Pacheco et al., 2020).

> Falar de avaliação institucional exige um olhar global, orientado quer pelas políticas educativas e curriculares, com a análise de referenciais e abordagens que dão solidez à argumentação de ideias em torno da gestão do currículo, quer pelas políticas de avaliação, reconhecidas na *accountability* escolar, na avaliação de escolas, sobretudo na sua componente externa, e nos efeitos que esta tem nas escolas e nos seus atores. (Maia & Pacheco, 2019, p.18)

Considerando que este tipo de avaliação "ultrapassa amplamente a questão das aprendizagens individuais e busca a compreensão das relações e das estruturas" (Sobrinho, 1995, p.53), sendo que tais relações e estruturas são públicas e sociais e, por conta desse carácter público da escola, a avaliação institucional é relevante e necessária. Por isso, "seus processos são públicos e por ser uma instituição social, criada e mantida pela sociedade precisa avaliar-se e tem o dever de se deixar avaliar para conhecer e aprimorar a qualidade e os compromissos de sua inserção na história" (Sobrinho, 1995, p.54). Em outras palavras, "pela natureza do seu trabalho, a escola torna-se o nível do sistema sobre o qual se pode exercer a maior exigência e o maior controlo, em nome da qualidade educativa", neste caso, "a descentralização, a prestação de contas e a própria avaliação do desempenho vão ser vistas como estratégias para melhorar a eficácia da escola, isto é, para a ajudar a cumprir os seus objectivos" (Clímaco, 2005, p.115). Neste sentido, L. C. Lima (2015) alerta para o facto de que:

> No que às organizações educativas concerne, uma parte dos argumentos recentes de legitimação da introdução, ou do reforço, de processos avaliativos – de alunos, de docentes e das próprias escolas e universidades – remete para: a ideia de crise da escola e de perda de qualidade, pretensamente derivadas da democratização do acesso (argumento de que o nível desce em função da democratização do acesso); o desenvolvimento profissional dos professores, numa base competitiva e de gestão de recursos humanos (no quadro do chamado neoprofissionalismo); o quesito da

> adequação do sistema escolar às necessidades da economia e à produção de habilidades economicamente valorizáveis, em busca de vantagens competitivas (no quadro do vocacionalismo dominante); o reforço das medidas de descentralização de poderes e de autonomia das escolas, que teria pretensamente ocorrido e que, agora, exigiria como contrapartida processos de controle a posteriori, de responsabilização, prestação de contas, *accountability* (AFONSO, 2012) (apoiando lógicas de devolução e de metarregulação). (p.1341)

Primeiramente, é importante marcar a diferença, de forma sucinta, entre avaliação institucional e avaliação educacional. Enquanto a avaliação educacional se refere à avaliação das aprendizagens ou do desempenho escolar, que pode ser entendida como a avaliação de currículos, a avaliação institucional está relacionada, numa perspetiva política, com a avaliação de projetos e instituições (Belloni, 1999). A avaliação institucional não está dissociada das questões e conceitos discutidos até aqui, que envolvem a mudança, melhoria e transformação, pelo contrário, pode ser compreendia como um "processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição", isto é, uma "estratégia institucionalizada para construir uma relação efetiva com a realidade social calcada no compromisso com a reconstrução e a transformação social" (Belloni, 1999, p.40). Sinteticamente, a avaliação institucional

> tem como objeto instituições ou políticas públicas. A avaliação de instituições educacionais refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação. (Belloni, 1999, p.38)

Com efeito, a exigência pela avaliação institucional tem crescido cada vez mais, especialmente no cenário que tem sido descrito ao longo deste texto, definido pela globalização e marcado pelos ideais do neoliberalismo no campo da educação, em que os "critérios de produtividade, eficácia e relevância social" (Sobrinho, 1995, p.54) têm protagonismo e evidenciam o conceito de qualidade – que tem sido abordado ao longo destes primeiros dois capítulos – e a sua polissemia. Visto que "qualidade educativa é expressão que atende melhor que eficiência e produtividade, embora seus conceitos não se prestem à unanimidade" (Sobrinho, 1995, p.54). De qualquer forma, a avaliação externa "converte-se numa prática institucionalizada que poderia responder a vários desafios, mas que, na prática, responde a uma linguagem de *accountability*, cuja lógica está focalizada nos resultados e na sua validação social como critério para avaliar a qualidade da escola" (Pacheco et al., 2020, p.26). Entretanto, a implementação da avaliação institucional de escolas e universidades já tem sido debatida e defendida desde as décadas finais do último século:

> As questões da eficiência da gestão (ou da optimizaçao dos recursos disponíveis de modo a obter os melhores resultados ao menor custo) e da eficácia da produção (ou do cumprimento integral dos objectivos fixados) (Meuret, D., 1992), pareceram tornar-se dominantes em todos os sectores da vida social, incluindo a educação e as escolas. Pode dizer-se que os anos meados de 70 a 90 constituíram duas décadas turbulentas durante as quais se foram operando mudanças culturais na administração pública e em especial na administração educativa, que fizeram alterar

> a própria visão dos objectivos da educação e emergir um novo conceito de economia da educação. (Clímaco, 2005, p.114)

Usualmente, a avaliação institucional tem sido orientada sempre por duas perspetivas principais, a primeira voltada para o controlo e hierarquização das instituições e a segunda associada aos processos de melhoria e mudança no funcionamento institucional, por meio da identificação de pontos fortes e carências (Belloni, 1999). Para mais, Pacheco et al. (2014), numa revisão de modelos de avaliação de escolas, afirmam que "a avaliação é apresentada como uma resolução de problemas que as escolas têm, tornando-se numa atividade que as ajuda a ter melhores resultados e a conhecer melhor o seu modo de funcionamento" (p.45). Assim, é importante ressaltar que tal centralidade da avaliação, no âmbito das políticas educativas, "não remete apenas para as suas dimensões instrumentais e de controle, ao serviço de novas modalidades de regulação e metarregulação estatal das políticas públicas", mais do que isso, a avaliação educacional "é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional" (L. C. Lima, 2015, p.1341). Resumidamente, as duas tendências sobre a implementação da avaliação institucional na educação podem ser definidas da seguinte forma:

> A primeira tendência deriva de uma concepção de avaliação que poderia ser denominada meritocrática; é orientada pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas, e está voltada para a identificação e seleção dos "melhores", com vistas a políticas de incentivos e financiamento, assim como ao estabelecimento de padrões de *status* e excelência, traduzidos em listas hierárquicas ou *rankings*.
>
> A outra tendência é associada à concepção de avaliação voltada para a efetividade científica e social da instituição; é orientada por uma lógica de transformação; visa a construção da qualidade e da excelência não excludentes, mediante a identificação dos acertos e das dificuldades, com a finalidade de melhoria institucional e construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento social. (Belloni, 1999, p.37)

Assim, Síveres e Santos (2018), ao referirem uma série de artigos científicos que versam sobre a avaliação institucional, concluem que no ambiente escolar os fatores que mais favorecem a implementação da avaliação institucional são a participação da comunidade escolar, a gestão democrática e o trabalho coletivo, considerando que "onde a gestão democrática se encontra mais desenvolvida, onde há compromisso com o trabalho coletivo e participação efetiva da comunidade escolar, as chances de uma proposta de avaliação institucional prosperar parecem aumentar consideravelmente" (p.234). Sobrinho (1995) defende que a questão central da avaliação é a qualidade, tendo em consideração que "a qualidade não se refere apenas aos produtos e serviços mais aparentes, e nisso reside a grande complexidade da avaliação" (p.60). A noção de qualidade "é variável no tempo, no espaço e sobretudo nas diversas organizações intersubjetivas" (Sobrinho, 1995, p.60), isto é, é uma construção social que depende dos interesses dos grupos que se organizam e pensam a escola de fora e de dentro. Neste sentido, a avaliação institucional é orientada pela noção de qualidade, já que a qualidade educativa é sempre aludida pela qualidade social, isto é, "é relativa à qualidade da sociedade

que queremos para hoje e projetamos para as próximas gerações, seu conceito não é unívoco nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultado das relações de força" (Sobrinho, 1995, p.60).

Por sua vez, L. C. Lima (2015) alerta para o facto de que o campo da educação passou a importar da economia e da gestão teorias e metodologias avaliativas que conferem destaque aos processos de garantia da qualidade. Sem esquecer que o propósito da avaliação "é a busca do aperfeiçoamento; portanto, ela não visa punição e nem premiação, situação típica de concepções ultrapassadas de avaliação de aprendizagem. Ao contrário, porque busca aperfeiçoamento, a ação avaliativa é voltada para a reconstrução e o aperfeiçoamento" (Belloni, 1999, p.41). Logo, há uma dualidade ao pensar sobre o que efetivamente significa – ou deveria significar – o conceito de qualidade na área da educação. Numa tentativa de abranger as duas perceções de qualidade, é possível referir que o que se entende por qualidade no campo da educação, especialmente em referência à avaliação institucional, é que é um "conceito complexo e controverso, qualidade é aqui considerada simplesmente como o nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos ou externos, tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade social" (Belloni, 1999, p.39). Relativamente à avaliação institucional:

> A qualidade deve ser buscada na dinâmica integradora das diversas esferas e estruturas internas e nas relações entre elas e a sociedade. A qualidade deve ser compreendida nos dinamismos das ações educativas que buscam a realização de um conjunto de propostas e compromissos que no interior da universidade[2] se articulam e se organizam em formas e conteúdos mais ou menos coerentes. Nesse sentido, a qualidade é fortemente concernida pelas prioridades, pelas diretrizes políticas de inserção, compromissos e projetos sociais dos departamentos, dos institutos, das faculdades, dos centros, não só nas suas dimensões específicas, mas sobretudo nas suas relações dentro das áreas, com o conjunto da universidade e com a sociedade mais ampla. Avaliação combina bem com o conceito de projeto, desde que lhe seja atribuída a orientação pró-ativa, a dimensão de conjunto, a instituição do cotidiano associada ao movimento de constituição permanente da universidade. (Sobrinho, 1995, p.61)

Sobrinho (1995) reconhece que "é necessário enfrentar essas questões e discordar desses indicadores únicos e mensuráveis de eficiência e produtividade, bem como rejeitar o uso da avaliação para fins de hierarquização" (p.55) ao justificar a existência de uma avaliação institucional capaz, efetivamente, de promover a melhoria da instituição e integrar todos os processos e indivíduos envolvidos nela. Além disso, a noção das relações e processos institucionais é relevante para que se compreenda "a avaliação como cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, pró-ativo e processual" (Sobrinho, 1995, p.55). Entretanto, "avaliar, pela lógica da intervenção das políticas públicas de governação, é um ato concomitante à verificação de resultados e efeitos, existindo normas e regras que são definidas de forma administrativa" (Pacheco et al., 2014, p.18).

[2] O autor refere-se à avaliação institucional no contexto universitário, entretanto a concetualização da avaliação institucional aplica-se, também, à estrutura da organização escolar de forma muito similar.

De acordo com Sobrinho (1995), o sentido pedagógico da avaliação está nas movimentações intersubjetivas que acontecem continuamente e não apenas no resultado observável e quantificável da avaliação, no seu produto, isto é, o valor pedagógico da avaliação institucional está no seu processo, nos quesitos que são atingidos ao longo deste processo e não, simplesmente, no seu resultado mensurável e capaz de hierarquizar instituições, já que "avaliar não é só elaborar um banco de dados, embora isso seja de altíssima importância. Não é apenas medir os graus de aprendizagens obtidos pelos estudantes ou o desempenho didático dos professores" (Sobrinho, 1995, p.59). Pelo contrário, "a avaliação deve ser um empreendimento coletivo que busque compreender os sentidos dos múltiplos e até mesmo processos relacionais" (Sobrinho, 1995, p.59) que, de certa forma, fazem da escola o que é a escola. Assim,

> A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade. (Sobrinho, 1995, p.61)

Neste contexto, a avaliação institucional deve promover a reflexão sobre a condição da escola situada na sociedade, quais os significados do seu trabalho e como é que se fundamenta a dimensão ético-política dos seus projetos, isto é, a avaliação institucional "pode desenvolver, portanto, uma nova cultura, fundada na ética da aceitação da diversidade e da polissemia, da busca do saber articulado e da compreensão global, enfim, de uma pedagogia da integração, que não seja mera negação de conflitos" (Sobrinho, 1995, p.63). Para isso, Sobrinho (1995) elenca os verbetes principais que auxiliam na compreensão da avaliação institucional através de uma perspetiva formativa e integradora: i) totalidade; ii) integração; iii) processo; iv) pedagogia; v) orientação formativa; vi) qualidade e ênfase qualitativa; vii) flexibilidade; viii) credibilidade; ix) comparabilidade; x) institucionalidade; xi) permanência.

Embora tais ideias constituam uma compreensão alargada sobre o processo de avaliação institucional, os mecanismos de avaliação institucional nem sempre têm sido utilizados através da perspetiva defendida por Sobrinho (1995), o que se tem verificado é que a avaliação tem sido "transformada num complexo sistema de expertise, de regras periciais que transcenderiam a legitimidade, os saberes teóricos e práticos dos atores escolares, justificando, assim, a emergência dos novos profissionais da avaliação e da garantia da qualidade" (L. C. Lima, 2015, p.1342). A avaliação institucional – ou externa, de acordo com Pacheco et al. (2020) – demonstra opções políticas, isto é, "uma ideologia que representa um *corpus* de ideias e uma práxis de interação social, cada vez mais definidas transnacional e supranacionalmente através de conceitos-chave, como é o caso do conceito de

qualidade" (p.19) e, também, um quadro de políticas sustentadas pela evidência de dados que são consideradas fundamentais para a tomada de decisão. Assim, um quadro teórico sobre a avaliação institucional, baseado no conceito de qualidade, é, consideravelmente, complexo de se definir.

> Neste sentido, um quadro teórico para a avaliação da qualidade das escolas, que não esteja unicamente presente nos resultados dos alunos, mas também nos processos de interação social, desenvolvidos na escolas e comunidade, integra dimensões de análise formativa e sumativa, incluindo o contexto, o projeto da escola, a qualidade dos docentes, os recursos humanos e os espaços, o currículo e os resultados dos alunos (Nevo, 2007), bem como o clima escolar, o envolvimento dos encarregados de educação, a organização da escola (Sanders & Davidson, 2003) e a escola considerada na sua totalidade .... (Pacheco et al., 2020, pp.20–21)

Importa referir, sucintamente, a respeito de cada uma dessas ideias, caracterizadas por Sobrinho (1995), e de como é que constituem os pressupostos de uma avaliação institucional benéfica para a instituição, considerando o conceito de qualidade e tendo em consideração que a "avaliação da educação tem dois objetivos centrais (Belloni, 1999): i) o auto-conhecimento; ii) a tomada de decisão; e uma grande finalidade que consiste em "aperfeiçoar seu funcionamento e melhorar os resultados das instituições educacionais. É, portanto, uma atividade intrínseca a cada instituição e ao sistema como um todo, pois interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento presente e futuro" (p.41). Sendo que

> Auto-conhecimento significa identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolve um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências; implica assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e pedagógica da instituição escola e do sistema como um todo.
>
> A tomada de decisão, por sua vez, é a ação inerente à avaliação consequente. Ou seja, conhecidas as estratégias que dão certo, é necessário disseminá-las, generalizando o sucesso. Por outro lado, é necessário deixar de reproduzir as velhas formas, modificar radicalmente o que funciona mal ou com baixa qualidade e elaborar alternativas para a introdução de novos caminhos. (Belloni, 1999, p.41)

A primeira ideia que, de alguma forma, ajuda a moldar a avaliação institucional diz respeito à totalidade, pelo que "deve ser uma ação sistemática e global" (Sobrinho, 1995, p.63), que vá além das avaliações do quotidiano escolar, não estando restrita aos testes de conhecimento ou à elaboração de bancos de dados, deve promover um questionamento profundo sobre todas as atividades escolares. Neste sentido, "a totalidade não está apenas no objeto, mas também no sujeito", isto quer dizer que a avaliação "é uma ação organizada que requer a participação ampla e assumida dos agentes de todos os segmentos da instituição, em seu processo interno, de pares da comunidade acadêmica e científica externa e de representantes de setores organizados da sociedade" (Sobrinho, 1995, pp.63–64).

Em seguida, é referida a integração como uma componente do significado da avaliação institucional. A avaliação institucional deve promover a articulação e integração das diferentes áreas dentro da instituição, para que seja possível alcançar uma visão total e integrada da realidade institucional, isto é, "a avaliação deve conduzir à compreensão e construção de totalidades integradas" (Sobrinho, 1995, p.64). Logo depois, é referido o processo, já que, assim como o processo educacional é permanente e está em constante desenvolvimento, a avaliação institucional "deve inscrever-se na vida

total da instituição, isto é, realizar-se como cultura" (Sobrinho, 1995, p.65), estando atenta às necessidades do processo educativo global, por meio do seu viés otimista. A punição não é função da avaliação institucional, segundo Sobrinho (1995), pelo contrário, deve preocupar-se em "corrigir ou superar os equívocos e promover a qualidade, pois é antes de mais nada um processo formativo, contínuo e permanente, que se incorpora ao conjunto de processos da vida de uma instituição" (p.65).

A pedagogia está relacionada com a avaliação institucional porque o conceito de avaliação não deixa de ser uma prática social pedagógica. Assim, o facto de a avaliação institucional constituir-se enquanto mecanismo "de produção de conhecimento e de juízos de valor" (Sobrinho, 1995, p.65) sobre a escola, leva à sistematização, estudos e análises sobre a instituição. Dessa forma, Sobrinho (1995) salienta que "ao produzir, organizar, consolidar e sistematizar os conhecimentos, ao mesmo tempo em que coordena e instiga os juízos críticos internos e externos", a avaliação é capaz de intervir "qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da universidade [instituição], atuando, portanto, como dispositivo educativo das pessoas que nelas se envolvem" (p.66). Logo, as vantagens da avaliação institucional vão além dos seus resultados, mas estão presentes no próprio desenvolvimento do processo, já que é uma construção coletiva. Entretanto, verifica-se que

> a avaliação externa de alunos, de escolas e universidades tende a ser desvinculada da investigação social, tal como da prática pedagógica de cada professor, para ser usada como instrumento de auditoria, à luz de uma concepção gestionária, orientada para a informação dos decisores políticos e para a alocação diferenciada de recursos considerados escassos. (L. C. Lima, 2015, p.1343)

A orientação formativa da avaliação institucional está relacionada com as duas perspetivas básicas da avaliação – formativa e sumativa. As perspetivas podem coexistir e ambas são relevantes para o processo de avaliação institucional. Enquanto a orientação sumativa está voltada para "avaliar ações ou produtos já realizados", sendo um "procedimento largamente utilizado para cobrar, pedir contas, medir, fiscalizar, hierarquizar", isto é, centrada numa lógica de *accountability* por meio de um "caráter burocrático e tecnocrático, bastante ao gosto de entidades governamentais interessadas em mensurar, comparar e classificar cursos e instituições, segundo indicadores objetivos de produtividade e eficiência" (Sobrinho, 1995, p.66), a orientação formativa é instrumental e pró-ativa, já que consiste em "reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas", isto é,

> o processo de elaboração de conhecimento e de crítica, que constitui a avaliação, também produz no interior de seu próprio desenvolvimento a tomada de consciência da necessidade de transformação do processo mesmo de avaliação e de seus agentes, bem como projeta o que é necessário para melhorar a instituição. (Sobrinho, 1995, p.66)

Considerando que "o objeto central da avaliação institucional é a qualidade, não só como diagnóstico, mas também como processo de melhoria" (Sobrinho, 1995, p.67), a ênfase qualitativa emerge como um procedimento metodológico da avaliação institucional capaz de "criar as possibilidades

de entendimento nas questões propícias às divergências e construir acordo em torno dos programas e dos princípios fundamentais" (Sobrinho, 1995, p.67). Em seguida, é importante que a avaliação institucional garanta certo grau de flexibilidade porque "o processo poderá passar por ajustes e acertos que signifiquem correção de rota, aperfeiçoamento ou adaptação que melhor assegurem a qualidade da ação" (Sobrinho, 1995, p.68).

Além disso, a credibilidade deve ser uma dimensão fundadora da avaliação institucional. Assim, "é imprescindível que todos se sintam seguros quanto à direção traçada e confiem nos articuladores do processo", baseado numa "legitimidade política e ética, que produz a confiança intersubjetiva" (Sobrinho, 1995, p.68), além da capacidade técnica para conduzir um processo de avaliação institucional de escolas, neste sentido, a credibilidade do processo e dos indivíduos envolvidos nele deve ser irrefutável para garantir que a avaliação seja coerente e espelhe a realidade em análise.

A comparabilidade está diretamente associada à avaliação institucional, já que "avaliar é optar por determinados valores em relação a outros" (Sobrinho, 1995, p.69). O conceito de comparabilidade relaciona-se "à união de propósitos, de linguagem, de instrumentos e procedimentos metodológicos que evite a dispersão e as rupturas do processo" (Sobrinho, 1995, p.69), considerando que a própria instituição também deva ser capaz de elaborar as bases de comparação em relação aos seus projetos e atividades realizadas. Tendo em conta o passado e presente, não numa perspetiva de classificar ou hierarquizar, mas de conferir à avaliação institucional a característica "formativa, construtiva, positiva, pró-ativa e não-punitiva" (Sobrinho, 1995, p.69).

Entretanto, nos cenários em que a comparabilidade e a competitividade assumem protagonismo no âmbito de sistemas de avaliação "que visam a hierarquizar performances diferenciadas e competitivas, com consequências financeiras, de *status* ou mesmo quanto à continuidade de projetos, cursos ou instituições, uma certa 'geometrização do saber' ocorre, segundo métricas, padrões, categorias de alcance mais ou menos universal" (L. C. Lima, 2015, p.1342).

A institucionalidade que se refere à avaliação pode ser interpretada de duas formas, segundo Sobrinho (1995), "como uma referência à globalidade da instituição, ou seja, a avaliação institucional perpassa todas as decisões e atividades" (p.69) da instituição, mas também está associada mais ao processo do que ao objeto de avaliação. Considerando que todas as relações educativas e administrativas da escola "estão concernidas pelo clima e pela prática institucional" (Sobrinho, 1995, p.70), é através desses princípios e meios "que se desenvolve o processo avaliativo, sobre toda a instituição, com o apoio oficial e pelos caminhos formalmente instituídos" (Sobrinho, 1995, p.70). Além disso, é importante considerar que a finalidade última da avaliação não se restringe no âmbito da instituição, "mas deve se

constituir em uma estratégia para construir uma ponte efetiva entre a escola e a realidade social, uma ponte que concretize o compromisso com a reconstrução do espaço social, com a democratização da educação" (Belloni, 1999, p.37).

Por fim, a permanência é um aspeto central da avaliação institucional, isto é, este tipo de avaliação qualitativa e formativa deve ser permanente na vida escolar, não se restringindo a um determinismo político, por exemplo. É importante que a escola encare a avaliação institucional como um "valioso instrumento de melhoria qualitativa de seus processos, fonte de informação qualificada sobre o funcionamento, os resultados, o valor e o impacto social de suas atividades" (Sobrinho, 1995, p.70). Portanto, a avaliação institucional "deve integrar de modo permanente a reflexão e as práticas políticas e administrativas que orientam e dão coerência ao sistema educativo", aliando a "auto-avaliação ou avaliação interna com a avaliação externa, os fatores quantitativos e os qualitativos, os processos e os resultados e introjetando em sua metodologia a meta-avaliação. Avaliação institucional é um empreendimento permanente e coletivo de produção da qualidade educativa" (Sobrinho, 1995, p.70).

Desse modo, a ideia de que não se pode perder em relação à avaliação institucional é a sua ligação à qualidade educativa. Em todo o caso, a avaliação institucional está preocupada em promover a melhoria da qualidade educativa. Entretanto, embora Sobrinho (1995) defenda uma avaliação institucional qualitativa e formativa, cada vez mais a avaliação institucional de escolas tem sido utilizada como mecanismo de controlo e prestação de contas, isto é, dentre os diversos impactos das políticas e práticas de avaliação externa, "designadamente da chamada avaliação institucional, destaca-se uma intensificação da formalização dos objetivos, dos processos e das formas de organização e gestão das organizações educativas, bem como a alta racionalização, técnico-instrumental, da educação escolar" (L. C. Lima, 2015, p.1342). Assim,

> No contexto mais geral da chamada garantia da qualidade, consideravelmente influenciada pela nova gestão pública e pelo elogio dos modos de gestão privada e empresarial, escolas e universidades vêm sendo crescentemente subordinadas a metas quantificáveis com precisão, a comparações de *performance*, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade. O conceito de qualidade que é adotado surge conotado com a escassez de recursos e com atributos distribuídos de forma rara e assimétrica no interior de uma dada população, dessa feita justificando, com frequência, a imposição de quotas e uma acentuada diferenciação de estatutos e de classificações e, por essa via, legitimando orçamentos competitivos capazes de premiar a excelência. (L. C. Lima, 2015, p.1342)

Nesse sentido, a avaliação institucional pode ser perspetivada através de uma agenda que privilegia a mensuração de indicadores quantificáveis em detrimento de uma noção de qualidade mais subjetiva em que o contexto é considerado para definir a qualidade. Reitera-se a ideia de que "a avaliação foi transformada num instrumento de governação política e numa técnica de gestão" (L. C. Lima, 2015, p.1342). Sendo valorizada uma educação contábil, isto é, que se deixa contar facilmente, sendo

mensurável, hierarquizada e comparada através de processos específicos e agentes especializados, em outras palavras, "define a educação que conta em função do carácter contável, mensurável e comparável dos resultados produzidos, tendendo a conceptualizar o aluno como uma matéria-prima moldável através de processos de produção escolar" (L. C. Lima, 2015, p.1344).

Contudo, para que a avaliação institucional tenha um carácter formador e exista, efetivamente, como um instrumento para a melhoria da instituição como um todo, seu processo deve ser "baseado em critérios que devem combinar mérito e qualidade da atividade pedagógica com relevância e efetividade social, que se traduzem em sucesso escolar (desempenho dos alunos) e cidadãos conscientes (dos seus direitos, da necessidade de preservação ambiental, etc.)" (Belloni, 1999, p.37), sendo que estes critérios são complementares e comparáveis entre si e não contraditórios. Neste sentido, a avaliação é caracterizada como uma atividade que transpõe um "compromisso de ordem filosófica, social e política" (Belloni, 1999, p.37) para a educação. Isto quer dizer que, para a autora, a avaliação institucional em educação possui um compromisso social pautado pela contribuição a favor da melhoria da qualidade da educação, além da democratização social. Na prática, a avaliação institucional pode ser pensada

> Pela sua natureza complexa, já que nela não existe inocência, nem neutralidade, sendo marcada por interesses pessoais, profissionais e organizacionais, bem como por objetivos políticos, a avaliação externa é um processo rigoroso de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos que configuram um conceito de avaliação longe de uma perspetiva instrumentalista, de medição de discrepâncias, e próxima de uma perspetiva holística. É através desta perspetiva que se procura a obtenção de dados para uma avaliação integrada, sem a intenção de se proceder unicamente a uma avaliação de registos de conformidade ou de inventariação de dados de evidência, mas a uma avaliação compreensiva que expresse a capacidade de refletir sobre problemas existentes, mais profundos ainda quando a melhoria da escola se converte num estudo de autoavaliação. (Pacheco et al., 2020, pp.15–16)

Entretanto, o papel dos organismos transnacionais e supranacionais na elaboração de um quadro teórico no campo da avaliação institucional tem sido notório. Através da definição de orientações e delimitação de procedimentos técnicos que consubstanciam um referencial técnico global, sendo "validado academicamente através de autores-consultores ou autores-peritos e convertido numa opção política subsequentemente ao nível nacional, com vista à estratégia de melhorar a eficácia dos sistemas nacionais, possibilitando a tomada de decisão contextual dominada pela similaridade" (Pacheco et al., 2020, p.21). Portanto, "na nova ordem administrativa as palavras-chave são autonomia, responsabilidade e avaliação" já que "cada escola é responsável pelo cumprimento dos padrões de qualidade fixados pelas entidades da administração a quem compete a regulação do sistema, e a noção de 'desempenho esperado' passar a ser um valor de referência na avaliação externa e interna das escolas" (Clímaco, 2005, p.115). Tais valores, embora sejam definidos por políticas educativas nacionais, estão fundamentos pelas diretrizes transnacionais e supranacionais que sustentam a

elaboração destas políticas. Por isso, a avaliação institucional está intrinsecamente relacionada à prestação de contas, mesmo que também assuma a importância da autonomia de professores e escolas. Figueiredo et al. (2014) destacam o seguinte:

> Quando nos referimos à dimensão de prestação de contas presente nos processos de avaliação, temos por referência medidas relativas à autonomia das escolas, mas também aspetos da lógica racionalista e economicista da eficácia e da eficiência relacionados com o uso dos recursos existentes e com a necessidade de informar os intervenientes e interessados pela educação escolar sobre o funcionamento das instituições e o serviço que prestam. Apesar de, numa primeira instância, autonomia e prestação de contas parecerem conceitos opostos, na realidade, se as escolas ganham maior liberdade no modo como organizam o seu trabalho e distribuem os recursos que lhes são atribuídos, torna-se necessário verificar se foi feito um bom uso desses recursos e se a sua organização tem resultados positivos. Ou seja, estamos perante uma ação de prestação de contas. Da mesma forma, a prestação de contas assenta na procura pela transparência sobre o funcionamento das escolas e sobre o trabalho realizado, assumindo-se como fonte de informação. (p.125)

Contudo, os estudos sobre o impacto da avaliação institucional são, ainda, dispersos e as suas conclusões não chegam a um consenso, porque o processo para verificar o impacto da avaliação institucional exige a definição de um grupo de controlo, não sendo exequível. Fazendo com que a avaliação das escolas "não seja um simples procedimento de quantificação de efeitos, com uma mensurabilidade garantida", considerando "que se torna sempre difícil isolar uma variável em qualquer processo de avaliação escolar, mas, e como defende Stake (2006), um processo profundo e completo de um contexto real (Pacheco et al., 2014)" (Pacheco et al., 2020, p.23), contrariando, muitas vezes, as orientações de organizações transnacionais e supranacionais que defendem uma perspetiva sobre a avaliação institucional baseada na mensurabilidade e comparação dos dados obtidos. Entretanto, a maior parte da investigação empírica sobre o impacto e efeitos da avaliação institucional relaciona-se com a discussão sobre a melhoria dos resultados e a autoavaliação (Pacheco et al., 2014).

Embora os dados recolhidos na avaliação institucional possam refletir possibilidades tangíveis para a mudança e melhoria da escola, as próprias instituições enfrentam problemas para utilizar os resultados desta avaliação, seja pelo medo dos professores em relação aos processos de avaliação, à própria utilização indevida dos dados ou, até mesmo, a não utilização dos dados gerados pela avaliação (Aderet-German & Ben-Peretz, 2020). Por isso, o que se tem verificado através de estudos empíricos sobre o impacto e efeitos da avaliação institucional é que os efeitos são verificados mais ao nível organizacional, em termos de procedimentos formais, do que efetivamente em mudanças nas práticas de sala de aula (Pacheco et al., 2014). Logo, "no que concerne às tendências na avaliação de escolas, tem sido possível constatar o desenvolvimento de políticas de estímulo à autoavaliação, com propósitos emancipatórios e de melhoria", porém, "estes processos são conduzidos ainda de forma muito díspar, quer entre diferentes países, quer dentro de cada país" (Barreira et al., 2020, p.109) e, ainda mais, dentro de cada escola.

> Decerto que o impacto é uma das questões mais problemáticas da avaliação, reconhecendo-se que há interesses vários e que a realização de uma avaliação de impacto exige quer o cruzamento de fronteiras disciplinares (Vo & Christie, 2018), quer a adoção de métodos mistos, sendo sensato assumir que o impacto resulta da implementação e que a maioria dos estudos de avaliação de impacto tende a prestar pouca atenção à questão da implementação da avaliação (Newton, 2016), da qual podem resultar dados diferenciados de escola para escola e de atores para atores. (Pacheco et al., 2020, p.22)

Assim, a análise do impacto e efeitos de um processo de avaliação associa-se a um determinado modelo, especialmente porque existem diversas perspetivas sobre o que define o valor e o mérito de uma escola, certo é que o impacto da avaliação, independentemente do modelo, acaba por produzir efeitos na escola, mesmo que ainda existam poucas evidências empíricas sobre tais efeitos no estímulo da melhoria da escola (Pacheco et al., 2014). Porque "mesmo que a finalidade da avaliação esteja condicionada pelas políticas de *accountability* (...), a avaliação institucional jamais pode ser dissociada da componente formativa" (Pacheco et al., 2014, p.19).

A avaliação institucional – bem como os outros conceitos e ideias que têm sido debatidos ao longo deste texto – também é permeada pela polissemia na sua definição, por conta dos diversos interesses que se associam a ela. É importante considerar que a realidade escolar não deve ser interpretada a partir de uma única perspetiva teórica, já que "a diversidade de olhares técnicos é a essência das ciências sociais e humanas – sendo a escola uma construção social, marcada pela diversidade de perspetivas, mesmo que as suas práticas originem um comum organizacional, curricular e pedagógico" (Pacheco et al., 2020, p.25). Porém, diversos estudos demonstram que "a avaliação institucional converte-se num processo regulado transnacionalmente, tendo os governos nacionais uma autonomia controlada na sua implementação, na medida em que as regras são ditadas externamente e que o seu processo de implementação impõe uma lógica quantitativa de avaliação" (Sousa & Pacheco, 2019, p.541).

Ao mesmo tempo que a avaliação institucional é defendida, por diversos teóricos da área, por ser um instrumento capaz de promover a mudança e a melhoria da instituição escolar, tendo em consideração o contexto em que se insere a instituição e os indivíduos que formam tal comunidade educativa, baseado no conceito de qualidade educativa através de uma perspetiva formativa em que a qualidade está associada aos aspetos qualitativos da escola, outros estudiosos alertam para o facto de que a avaliação institucional esteja a servir apenas às lógicas de *accountability* na educação, orientada pelas diretrizes de organizações transnacionais e supranacionais que definem o processo de avaliação institucional a partir de um viés de mensuração, hierarquização, estandardização e comparação. Isto é, é possível compreender a avaliação numa perspetiva de emancipação, mas, também, através de uma perspetiva de regulação (Sordi, 2020). Concisamente,

> Estas duas tendências, que passarão a ser permanentes, representam duas abordagens divergentes na análise da qualidade da escola: a perspectiva educativa, da iniciativa das escolas e das Autoridades locais de educação, centrada no desenvolvimento profissional dos professores – o currículo, as didácticas e as aprendizagens dos alunos são os conteúdos necessários – e a perspectiva política e financeira, da iniciativa do poder central, centrada no custo-benefício e na eficiência, determinadas pela necessidade real de racionalizar os orçamentos e as despesas. (Clímaco, 2005, p.116)

Neste sentido, são adotadas e veiculadas diversas estratégias que implementam avaliações em larga escala, sendo que em alguns casos estas avaliações constituem como o único critério para uma avaliação institucional de escolas, enquanto em outros cenários são utilizadas como mais um critério de mensurabilidade para serem agregadas em um modelo mais amplo de avaliação institucional. Assim, o próximo ponto abordará algumas questões centrais no debate, já consolidado, sobre as avaliações em larga escala.

2.4.1. Avaliações em Larga Escala

> As avaliações apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos. (Vianna, 2014, p.197)

No contexto de implementação da avaliação institucional para medir a qualidade da escola ou para promover a qualidade da escola, as avaliações em larga escala assumem um papel importante. Por isso, é importante debater e compreender a dualidade deste tipo de avaliação e como é que têm sido veiculadas as formas de avaliação em larga escala num mundo globalizado, em que o campo da educação tem sido delimitado pelos ideais do neoliberalismo através da concretização de políticas de *accountability*, baseadas numa forte prestação de contas e responsabilização, especialmente dos professores, e sustentadas por uma cultura de avaliação em que as avaliações em larga escala se assumem como um forte instrumento, especialmente quando estão vinculadas a diferentes organizações transnacionais e supranacionais.

O ponto de partida consiste na conceção de que um sistema de avaliação em larga escala demanda experiência, além de uma estrutura de funcionamento que garanta o controlo e monitoramento do produto da avaliação (Vianna, 2001), sendo que a eficiência e a qualidade são palavras-chave nos processos de avaliação em larga escala, porque todas as etapas são controladas. Em termos de elaboração, um sistema de avaliação em larga escala exige trabalho colaborativo, no sentido de que são necessários recursos humanos especializados para definir precisamente quais são os objetivos e metas a serem alcançados, bem como as características dos instrumentos, considerando que a maior parte das solicitações de avaliação em larga escala partem de instituições governamentais (Vianna, 2001), embora se saiba que, atualmente, os processos mais consolidados de avaliação em larga escala sejam elaborados e implementados por organizações como a OCDE, por exemplo, por meio de testes em larga

escala. Assim, via de regra, as avaliações em larga escala "são avaliações que traduzem uma visão de fora e supostamente isenta em relação a possíveis idiossincrasias próprias dos sistemas educacionais" (Vianna, 2014, p.201). Resumidamente,

> um sistema de avaliação – que tem como principais usuários, mas não únicos e exclusivos, os sistemas educacionais – é um processo que envolve um levantamento periódico de dados com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional (Tomassia, 2004). Para isso, utilizam-se tanto testes de rendimento, com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos, quanto questionários que procuram levantar os fatores que influem no desempenho desses discentes. É importante destacar que esses fatores levantados pelos questionários não estabelecem uma relação de causalidade entre o fator levantado e o desempenho do aluno, mas podem indicar quais as áreas que deveriam ser prioritárias para a intervenção dos governos e quais as iniciativas políticas que deveriam ser tomadas, com o objetivo de promover melhorias no ensino. (Neto, 2010, pp.86–87)

As avaliações em larga escala geralmente são materializadas através de exames e testes que são incorporados ao quotidiano educativo, desde uma forma mais abrangente – ao nível de sistemas educativos – até a realidade das práticas de sala de aula – em que, muitas vezes, o currículo é adaptado para dar conta das exigências desse tipo de avaliação. Neste sentido, "ao se passar do controle burocrático e hierárquico do modo de execução para o controle do produto, as testagens revelaram-se instrumentos bastante adequados na educação" (Bauer et al., 2015, p.1370). Por conseguinte, Grinberg (2015) defende que no campo da educação, os sistemas de avaliação têm se transformado em máquinas extremamente complexas, assumindo um carácter voltado para o mercado, tecnocrático e conservador.

A utilização das avaliações em larga escala, historicamente, existe enquanto uma tentativa de encontrar caminhos e soluções para problemas educativos estabelecidos, assim, a avaliação seria uma ferramenta para a melhoria dos resultados e dos padrões de desempenho (Vianna, 2014). Contudo, a avaliação em larga escala deve ser encarada como um instrumento capaz de identificar lacunas nos sistemas educativos e não como um mecanismo que sirva para resolver os problemas identificados (Rezende, 2014). De toda forma, este tipo de avaliação associa-se fortemente à ideia de qualidade educativa, enquanto legitima um controlo sobre as práticas escolares, isto é, "tal controle tem sido exercido por meio dos resultados obtidos pelos estudantes em provas padronizadas e comparáveis ao longo do tempo, considerados evidência empírica dessa qualidade" (Bauer et al., 2015, p.1370).

As expetativas colocadas nas avaliações em laga escala existem em contextos nacionais – quando as avaliações são utilizadas para verificar o estado da educação – e em contextos mais abrangentes e multiculturais, internacionais – em que as avaliações são usadas, também, para verificar o estado da educação em determinados países, mas legitimam *rankings* e competitividade. Neste sentido, a avaliação institucional de escolas e os diversos modelos de avaliações em larga escala relacionam-se porque

> quando pensamos em qualquer dos níveis da avaliação, micro ou macro, faz-se necessário que consideremos a complexidade do seu processo, que, ao longo dos anos, foi perdendo muito do seu caráter relacional aluno/professor,

> com vistas à orientação da aprendizagem, passando a concentrar-se, sobretudo, conforme chama atenção Kellaghan (2001), no desempenho institucional e no dos sistemas. (Vianna, 2014, p.198)

De forma geral, as avaliações em larga escala compartilham de uma estrutura e orientação muito parecidas já que "usam provas escritas, com questões objetivas e questões abertas, geralmente de resposta curta, havendo situações, entretanto, em que a prova de redação é exigida. Observamos, assim, que não existem provas práticas, orais ou avaliações observacionais" (Vianna, 2014, p.198). Este modelo acaba por favorecer a quantificação das aprendizagens, bem como o estabelecimento de *rankings* de desempenho. Outra tendência que tem sido verificada é que além da mensuração de características cognitivas, "solicitam-se, por vezes, medidas ligadas a representações sociais dos professores, capacidade de liderança dos diretores, habilidades sociais, interesses, auto-estima, atitudes, entre outras mensurações que nem sempre estão previstas contratualmente e nem se ajustam aos objetivos do programa inicialmente definido." (Vianna, 2001, p.100), facilitando, então, que a avaliação institucional seja também definida a partir dos resultados de testes e exames realizados em larga escala.

Contudo, da mesma forma como é debatida a dificuldade sobre o uso dos resultados da avaliação institucional e o seu impacto e efeitos na vida da instituição escolar, uma dificuldade similar é colocada em relação às avaliações em larga escala e sua implicação prática no contexto escolar. Isto é, "a maior parte da polêmica em torno da avaliação educacional em larga escala está relacionada com os usos dados a esse instrumento" (Rezende, 2014, p.159). Logo, tratando-se de avaliações em escala nacional,

> O impacto dos resultados pode ser considerado mínimo, por razões várias: – os relatórios, elaborados para administradores, técnicos e, em geral, para os responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais, não costumam chegar às mãos dos professores para fins de análise, discussão e estabelecimento de linhas de ação. São demasiadamente técnicos, empregando um linguajar pleno de tecnalidades muitas vezes desconhecidas dos docentes e que poderiam ser evitadas. Por outro lado, esses mesmos resultados são apresentados em termos globais, sem identificação, como seria desejável, das unidades escolares, referindo-se, quando muito, a unidades macro, os estados, e, nestes, eventualmente, às regiões geo-educacionais (superintendências ou delegacias de ensino). Ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da expertise técnica dos responsáveis pelos relatórios. Destaquemos, também, que há uma certa resistência, nem sempre explicitada, mas infundada, por parte de professores e alunos, aos resultados de avaliações amostrais, traduzindo, assim, certa dose de incredulidade em relação à generalização das conclusões. (Vianna. 2014, p.199)

Além disso, tais considerações também podem ser aplicadas no âmbito de avaliações internacionais em larga escala, já que na prática podem não atingir diretamente as práticas desenvolvidas nas salas de aula e, consequentemente, os resultados de aprendizagem dos alunos, porque "a avaliação é quase sempre impositiva, sem consulta a professores e muito menos a alunos" (Vianna, 2014, p.199). Contudo, McCormick & James (2019) alertam para o facto de que muitas vezes os resultados dos testes aplicados em larga escala são utilizados pelos próprios professores como uma avaliação externa das próprias avaliações que fazem com os seus alunos. De qualquer forma, são criticadas

> as decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares, na formulação de indicadores de uma boa educação, da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, [porque] parecem não ecoar na escola, não tendo sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e técnicos escolares. (Bauer et al., 2015, pp.1374–1375)

Enquanto as avaliações em larga escala servem para avaliar o nível de desempenho dos alunos e a eficácia e eficiência de sistemas educativos, também são, de certa forma, utilizadas para avaliar professores, imprimindo uma lógica de *accountability* em que o professor é responsabilizado diretamente pelo desempenho dos alunos como se isso fosse resultado apenas da sua prática educativa. Em outras palavras, as avaliações em larga escala que são estandardizadas, assumem um papel central "no direcionamento de políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*), principalmente quando passam a compor políticas de alto impacto (*high stakes tests*), como, por exemplo, a atribuição de bônus e/ou premiação a professores e escolas" (Bauer et al., 2015, p.1371). Sabendo que a avaliação indireta, isto é, avaliação dos professores "por meio do desempenho dos alunos, por sua vez, representa grande risco, com amplas consequências. É evidente que o processo ensino/aprendizagem se realiza por intermédio da interação professor/aluno, mas, por si, essa interação não resolve inteiramente a questão" (Vianna, 2014, p.200), por isso, "o fracasso ou o baixo desempenho numa avaliação, portanto, nem sempre está relacionado ao professor, que, muitas vezes, por si, não tem condições de atuar visando à eliminação desses fatores" (Vianna, 2014, p.201).

Duas compreensões centrais, e dicotómicas, sobre as avaliações em larga escala são identificadas por Rezende (2014). A primeira reconhece as avaliações em larga escala como um dos principais problemas no campo educativo atual, estando baseada num processo de personalização da avaliação, isto é, como se avaliação fosse uma pessoa responsável pelas situações mais críticas em diversos sistemas educativos nacionais, aliado a isso junta-se a perspetiva do economicismo escolar em que "a avaliação será tratada como a encarnação da racionalidade instrumental típica do mercado, que, por sua vez, se valeria do instrumento avaliativo para adentrar o ambiente educacional e escolar, contaminando-o com sua lógica meritocrática perversa", fazendo com que a escola se transformasse em um "ambiente despido de elementos éticos, que, em última instância, justificaria sua existência a partir de sua utilidade ou não para o mercado" (p.157).

Neste sentido, Bauer et al. (2015) apresentam alguns argumentos que são utilizados contra a utilização de avaliações em larga escala padronizadas no campo da educação. Estes argumentos associam-se, essencialmente, à responsabilização de escolas e professores, através de medidas punitivas; à perda de autonomia docente em relação às suas práticas e à forma como os conteúdos são ensinados; à competição entre escolas e alunos – e até mesmo países – gerada pelas provas padronizadas e *rankings*, em que são veiculados "processos de ensinar para os testes, o que, no limite,

substitui o aprendizado pela difusão de macetes que potencializam os resultados" (p.1375) – perspetiva que fortalece o argumento anterior; aos fatores externos que podem afetar o desempenho dos estudantes na realização das avaliações, já que acontecem em um ou dois dias específicos; ao afunilamento curricular que consiste na ideia de os professores ensinarem apenas o que é requisitado pelas avaliações, sem se preocuparem em desenvolver outras competências e conteúdos; ao facto de as avaliações serem parciais, isto é, só avaliam algumas disciplinas e, por isso, não são capazes de identificar um cenário global das aprendizagens em todas as áreas; às injustiças que podem ser cometidas em relação à bonificação/premiação de escolas e professores; à pressão para a melhoria dos resultados que pode condicionar o gerenciamento do tempo e dos conteúdos por parte da direção da escola, por exemplo; à pressão exercida nos professores e alunos que pode desencadear problemas de saúde, além de deixá-los desmotivados; por fim, à "busca por melhores resultados, [que] podem induzir o aumento na desigualdade, posto que investir mais nos melhores alunos parece mais promissor do que enfrentar as dificuldades de aprendizado dos alunos com piores resultados" (p.1376).

Por outro lado, existe uma conceção que encara a avaliação, especialmente a avaliação em larga escala, como o elemento capaz de superar as dificuldades no campo da educação, mesmo que continue a ser pensada a partir de um processo de personalização da avaliação em que a avaliação "adquire um caráter soteriológico e redentor, com um *status* antitético ao proposto pelo outro viés interpretativo" (Rezende, 2014, p.157). Mais uma vez, Bauer et al. (2015) destacam algumas perspetivas favoráveis à utilização das avaliações em larga escala padronizadas. O primeiro argumento está relacionado à responsabilização de escolas e professores numa perspetiva positiva, em que a prestação de contas dos resultados obtidos pela escola e pelos alunos faria com que gestores e professores ficassem mais comprometidos com a melhoria de suas práticas; em seguida, associa-se à possibilidade de instauração de uma cultura de avaliação e transparência dos serviços públicos em relação aos seus processos e resultados; ao facto de que a publicação dos resultados dessas avaliações facilitaria o acompanhamento, por parte de pais e encarregados de educação, sobre o nível dos alunos de uma determinada escola, além de facilitar suas escolhas sobre em qual instituição devem colocar seus educandos; à possibilidade de comparação entre alunos da mesma escola e de diferentes escolas, já que "tais comparações são importantes em contextos em que há uma matriz de referência ou um currículo básico comum" (p.1371); ao facto de que as avaliações desta natureza tendem a ser mais neutras e objetivas, com correções através de programas computacionais que garantem o anonimato dos alunos, bem como evitam a subjetividade inerente à avaliação, atribuindo maior precisão e fiabilidade aos resultados; à possibilidade de serem elaboradas bases de dados objetivos que permitam o acompanhamento do desenvolvimento

da educação, favorecendo, então, as tomadas de decisão; à responsabilização dos estudantes pelos seus resultados, numa perspetiva de incentivá-los a melhorar; à possibilidade de implementar mudanças em currículos considerados inadequados; por fim, às avaliações em larga escala que podem contribuir para que programas de melhoria em relação à entrada no ensino superior sejam subsidiados. Desse modo,

> há uma leitura superestimada dos efeitos da avaliação educacional em larga escala, tanto na perspectiva que a encara como vilã quanto naquela que lhe atribui um caráter salvador. No primeiro caso, os grandes problemas educacionais são atribuídos, em menor ou maior grau, à avaliação; ao passo que, no segundo caso, ela é apresentada como a solução de tais problemas. (Rezende, 2014, p.158)

Certo é que as avaliações em larga escala geram informação, diagnóstico, monitoramento, controlo do indivíduo e do sistema, além de legitimação de políticas (Bauer et al., 2015). Assim sendo,

> a avaliação em larga escala é uma das formas que o poder central usa para compilar evidências que possibilitem análise do que acontece com o conjunto das escolas do país, a fim de subsidiar a formulação de políticas educacionais. Seus princípios e métodos são pensados nesse escopo. Cabe às redes de ensino assumir titularidade na problematização contextual dos dados sistêmicos que recebe, evitando tomá-los como verdade absoluta ou desperdiçando-os. Ambas posturas merecem críticas. (Sordi, 2020, p.1109)

Portanto,

> em nenhum caso, seja para observar suas virtudes ou para apontar suas lacunas, faz sentido personalizar o instrumento" já que as "avaliações não tomam, elas mesmas, decisões, seja para criar ou reforçar um ambiente meritocrático nas escolas, seja para decidir, a partir de seus diagnósticos, que tipo de política deve ser desenhado e onde investir recursos para contornar os problemas identificados. (Rezende, 2014, p.158)

Porém, podem ser utilizadas como instrumentos que veiculam e legitimam determinadas perspetivas, como é o caso de avaliações em larga escala que são delineadas para gerar um diagnóstico sobre o estado da educação de um país, por exemplo, ou o caso de sistemas de avaliação em larga escala cujo objetivo principal consiste em estabelecer *standards* de desempenho e *rankings*, fomentando a competitividade, baseados nos pressupostos da responsabilização, prestação de contas e, especialmente, nos resultados. Em outras palavras, relativamente às avaliações externas, especialmente as avaliações em larga escala, Neto (2010) indica que "existem aquelas que têm consequências diretas importantes sobre indivíduos e instituições e que apresentam resultados numéricos (somativas)" (p.88) e também as que têm "como propósito aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias, e que não têm o interesse em dar consequência imediata ao seu resultado (formativas)" (p.88).

Apesar disso, o ato de avaliar, segundo Neto (2010), vai além das medições e apresentações de resultados, mas deveria envolver a definição de políticas e estratégias dos governos a fim de aprimorar e aperfeiçoar as instituições, bem como os diferentes processos de ensino-aprendizagem. Grinberg (2015), ao assumir o pensamento foucaultiano na compreensão da avaliação, defende que a avaliação

é prática, por isso, deve ser pensada enquanto racionalidade e tecnologia, através dos princípios que regulam as práticas e dos procedimentos que as materializam. Entretanto,

> As avaliações, especialmente aquelas em larga escala, tornam-se monótonas, cansativas, geradoras de tensões e, muitas vezes, criadoras de conflitos, e como as avaliações não têm maiores consequências na vida dos avaliados, reagem os mesmos mecanicamente e respondem *à la diable* às várias questões apresentadas e, desse modo, as avaliações, reiteramos, perdem o seu significado, ainda que aos dados, resultantes de comportamentos inteiramente descompromissados, sejam aplicados procedimentos estatísticos complexos, que, por sua vez, geram todo um filosofar supostamente baseado em elementos considerados científicos e levam a decisões de repercussão, criando-se, assim, ideias falaciosas em grande parte da sociedade, que, apesar de tudo, passa a acreditar nas conclusões estabelecidas como se verdades absolutas fossem. (Vianna, 2014, p.200)

Além dos sistemas de avaliação em larga escala que são elaborados dentro de um sistema educativo nacional, outros tipos de avaliação em larga escala são difundidos no campo da educação. Das avaliações internacionais em larga escala mais conhecidas e relevantes na área, destacam-se os testes Programme for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) e Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), sendo instrumentos capazes de gerar uma comparação internacional a partir de amostras representativas de alunos, estando veiculados às grandes organizações transnacionais e supranacionais que definem o quadro das políticas educativas, como é o caso da OCDE para o PISA e a International Association for the Evaluation Achievement (IEA) para PIRLS e TIMSS. Segundo Robitzsch e Lüdtke (2023), um dos principais objetivos deste tipo de avaliação em larga escala é monitorar o desempenho – e as mudanças – dos alunos ao longo do tempo.

O PISA, por exemplo, é realizado de três em três anos e fornece comparações a nível internacional em três domínios cognitivos (leitura, matemática e ciências), a partir da avaliação repetida desses domínios torna-se possível estimar tendências dentro de cada país participante (Robitzsch & Lüdtke, 2023), além de favorecer a elaboração de *rankings* de desempenho, baseados na comparação e na competitividade. Os outros sistemas de avaliação em larga escala baseiam-se em perspetivas muito similares, tendo como objetivo principal fornecer dados comparativos internacionais sobre o desempenho dos alunos em determinadas áreas. As matrizes de elaboração dos testes serão debatidas no próximo capítulo, sendo que o que importa referir neste capítulo é o papel desempenhado por tais sistemas nas políticas e processos de avaliação institucional. Da mesma forma que os resultados de avaliações nacionais em larga escala afetam a avaliação institucional de cada escola ou rede, os resultados de testes internacionais também atingem políticas e processos de avaliação institucional.

Tendo em consideração que a "quantificação e a comparação internacional de desempenho educacional são práticas válidas" (Addey, 2016, p.689), é assumido um conjunto de crenças partilhadas entre diversos atores políticos que legitimam e validam a relevância de indicadores internacionais de

comparação e mensuração de sistemas educativos e, mais ainda, de aprendizagens individuais. Dentre essas crenças, é possível citar as ideias de que "uma abordagem economicista à educação é uma abordagem política valiosa"; "a medição das habilidades dos jovens na faixa dos 15 anos de idade oferece uma medida da futura competitividade nacional e global"; "a estratégia educacional global de qualidade e equidade da OCDE é o empreendimento político mais valorizado" porque refere-se à relevância do teste PISA; "há a necessidade de evidências na forma de dados comparativos para orientar a política"; "os dados comparativos do PISA permitem a identificação das melhores políticas e práticas" (Addey, 2016, pp.689–690). Tais perspetivas partilhadas atestam a relevância do uso de avaliações em larga escala para estabelecer *rankings* e *standards* de desempenho, enquanto aferem o estado da educação de diferentes sistemas nacionais.

Concisamente, McCormick e James (2019) afirmam que, no caso de avaliações nacionais em larga escala, a importância destes testes está relacionada a dois tipos de *accountability* educativa. A primeira associada a um nível mais amplo em que são medidas a eficácia dos programas educativos; e o segundo tipo de *accountability* educativa volta-se à avaliação dos professores através dos testes de desempenho dos alunos, isto é, os resultados são tidos como os indicadores da qualidade do processo educativo. A mesma perspetiva de *accountability* educativa também pode ser aplicada aos testes e exames internacionais em larga escala, já que conferem aos resultados a relevância do processo de avaliação. De forma geral, "o interesse político sobre a avaliação centra-se, assim, num exercício contábil de evidenciar o que realmente se trabalha na escola, tanto a nível institucional quanto no plano das aprendizagens" (Sousa & Pacheco, 2019, p.540). Entretanto, constata-se que mais avaliações não são um sinónimo de melhores resultados e, consequentemente, de sistemas educativos mais eficazes, isto é,

> a ideia fortemente trabalhada em termos de legitimação política perante a opinião pública de que mais avaliação, traduzida por mais exames, por maior rigor e por mais seleção, corresponde a mais e melhor educação; resultado mais plausivelmente atingível, pelo contrário, através da prática de processos de avaliação formativa (contextualizados, não imediatamente generalizáveis nem universalmente comparáveis e hierarquizáveis) do que através da avaliação sumativa externa, de tipo contábil. (L. C. Lima, 2015, p.1344)

Portanto, as avaliações em larga escala, sejam elas nacionais ou internacionais, são um instrumento – como grande parte dos conceitos e ideias que têm sido abordados – com significado polissémico em termos de utilização. Este tipo de avaliação, geralmente materializada através de testes, provas e exames, tem sido delineado com o intuito de aferir a qualidade dos sistemas educativos em geral, através da escolha de uma amostra e de uma periodicidade de realização capaz de monitorar o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do tempo. Entretanto, as avaliações em larga escala são assumidas como um instrumento central para a comparação de sistemas educativos de diferentes

países, bem como de regiões específicas dentro de cada território nacional em que tais avaliações sejam incorporadas.

Assim, as avaliações em larga escala são utilizadas como instrumento de medição e comparação que fomentam a competitividade e favorecem a elaboração de *rankings* e a definição de *standards* a partir dos resultados, além de influenciarem a avaliação dos professores – responsabilizando-os pelo desempenho dos alunos, numa perspetiva de *accountability* – e, especialmente, os processos de avaliação institucional. Os resultados de avaliações em larga escala são, geralmente, utilizados para definir parte da avaliação institucional de escolas, em outros casos, tais resultados constituem o único instrumento da avaliação. Neste sentido, importa discutir a importância que têm os resultados na elaboração de *rankings* e definição de *standards* num contexto globalizado em que a *accountability* educativa faz parte da elaboração de políticas educativas e dos processos e práticas escolares.

2.4.2. Resultados, *Rankings* e *Standards*

Num contexto de globalização em que organismos transnacionais e supranacionais têm influência na definição de políticas educativas nacionais, sendo valorizadas iniciativas de inovação nas escolas, especialmente a inovação curricular, ao mesmo tempo que são defendidos processos sólidos de avaliação institucional – numa perspetiva de medir a qualidade das escolas – apoiados, muitas vezes, por avaliações estandardizadas em larga escala, que desempenham um papel relevante no que se refere à competitividade entre escolas e sistemas educativos, é importante abordar como os procedimentos de valorização dos resultados acabam por definir *standards* de avaliação e de desempenho e elaborar *rankings* no campo da educação. Assim, na análise "das atuais trajetórias dos sistemas educativos, há aspetos que obrigatoriamente têm de ser citados, caso do global e local, unidos pela avaliação, sobretudo nas suas formas quer de prestação de contas e responsabilização, quer de estandardização e uniformização" (Sousa & Pacheco, 2019, p.538). Logo,

> Com a afirmação da sociedade da informação e conhecimento (CASTELLS, 2000), bem como da sociedade da aprendizagem ao longo da vida, ou das aprendizagens multifacetadas proporcionadas pelas tecnologias digitais (FULLAN; MCEACHEN, 2018), o paradigma do ensino dá lugar ao paradigma da aprendizagem, reforçando a personalização da aprendizagem (OECD, 2018), ainda que a abordagem curricular derivada dos objetivos se direcione para os resultados, cujo roteiro de avaliação inclui *standards* e indicadores internacionais. Quer dizer, assim, que a gestão do currículo encontra novos argumentos para reforçar o movimento da eficiência escolar, discutindo de forma global quer a missão da própria escola, quer o papel das competências e sua integração na organização curricular (OEI, 2019; OECD, 2018). (Maia & Pacheco, 2019, p.21)

Stake (2006) afirma que um instrumento de avaliação baseado em *standards* tem o aspeto parecido ao de um questionário, porque são métodos de avaliação baseados em critérios. Uma avaliação baseada em *standards* deve deixar explícito quais são os critérios, os *standards* e outros fatores da

avaliação, isto é, os procedimentos e compromissos de valoração da avaliação devem ser percetíveis. Assim, "a avaliação baseada em *standards* implica uma abordagem altamente racional e muito menos intuitiva da perceção e representação da qualidade de um programa" (Stake, 2006, p.107), como é o caso das avaliações em larga escala, pois são estandardizadas.

Neste sentido, as avaliações em larga escala adotam, progressivamente, métodos de avaliação baseados em *standards*, fazendo com que sejam definidos *standards* de desempenho – de alunos e professores – em função do que se valoriza, dando espaço às políticas estandardizadas em que os processos de avaliação institucional também são marcados pela definição de *standards*. Logo, "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" (Maia & Pacheco, 2019, p.23). Deste modo, a perspetiva de uma avaliação baseada em *standards* é explicada da seguinte forma:

> O *standard* define não só o que é ensinado e aprendido, mas também a mensuração do domínio da aprendizagem pelos alunos (*performance standards*) (Taubman, 2009), regulando, desse modo, o que os alunos têm de aprender para serem bem-sucedidos numa escola de sucesso, definida por critérios de avaliação externa (Bonner et al., 2018). Aceita-se, assim, que a avaliação marcada por *standards* e padrões de desempenho possa desempenhar um papel-chave na melhoria da escola e do desenvolvimento profissional dos docentes, servindo para identificar pontos fortes e pontos fracos e proporcionando dados para a tomada de decisão. (OECD, 2009). (Pacheco et al., 2020, p.28)

Com efeito, a definição de *standard* é "utilizada nos critérios de avaliação da qualidade, eficiência e eficácia da escala, com o sentido de padrão, norma e referência, e largamente utilizada pelos organismos transnacionais (OECD, 2009, 2013, 2018)" com o intuito de abarcar, por exemplo, "reformas baseadas em *standards*, testes centrados em *standards*, práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas baseadas em *standards*" (Pacheco et al., 2020, p.48). Daí que no campo da educação os *standards* assumam cada vez mais espaço, numa perspetiva de homogeneização dos saberes e práticas, mesmo que se viva num mundo globalizado e multicultural. Esta noção aparece, especialmente, em contextos de avaliação, seja em relação às avaliações em larga escala ou aos processos de avaliação institucional, os *standards* são defendidos porque promovem um determinado padrão que deve ser buscado – de preferência, alcançado – por todos, independentemente de seu contexto escolar, social, cultural, político e económico. Nomeadamente, no que se refere à avaliação institucional de escolas, e tendo em consideração que "a avaliação institucional tem obedecido a uma lógica transnacional de valorização dos resultados académicos" (Sousa & Pacheco, 2019, p.539):

> O *standard* é um atributo de um critério que está presente na avaliação (Rodrigues, 2009; Stake 2006). Em linguagem avaliativa, o *standard* é a quantidade do atributo necessário para a descrição de um critério, fixando o nível de realização do critério e estabelecendo padrões de mensurabilidade mediante indicadores, que funcionam como referências do que é observável a partir da evidência suportada por dados. Na avaliação de uma escola, há diferentes tipos de *standards*, que seguem, por regra, o modelo CIPP, definido por Stufflebeam (2003): *standards de contexto*

> (contexto da escola, localização, identidade, história, estudantes); *standards de processo* (conformidade com a legislação e aplicação de um modelo de boas práticas); *standards de input* (características da escola, como formação dos docentes, número de alunos por turma, oferta educativa, etc.); *standards de output* (mensuração dos resultados). (Pacheco et al., 2020, p.48)

Entretanto, Stake (2006) alerta para o facto de que muitos dos *standards* estabelecidos proporcionam apenas aproximações, simplificações ou fatores correlacionados com os critérios reais. Isto é, embora sejam definidos *standards* para processos de avaliação institucional e práticas de avaliação em larga escala, comumente os padrões determinados não se aproximam da realidade, pairam numa nuvem inalcançável. Mesmo que "na educação, o estabelecimento de padrões de desempenho, por meio de exames nacionais, [transmita] a ideia de um Estado preocupado com a qualidade dos serviços educacionais" (Schneider & Ribeiro, 2020, p.730), a avaliação é assumida como uma estratégia para melhorar os gastos públicos e controlar a gestão educacional, além, obviamente, de incidir sobre a prática docente. A definição de *standards* num processo de avaliação também tem importância, já que é a partir deles que a avaliação se torna mais transparente e objetiva, fazendo com que todos os atores envolvidos nesse processo tenham conhecimento sobre o referencial de avaliação e o que se pretende com a avaliação em si, isto é, quais são seus objetivos. Assim,

> A construção de um referencial de avaliação, com critérios e indicadores, pode ser um processo controverso (Sanders & Davidson, 2003, p.817), pelo que é fundamental que sejam definidos e partilhados de um modo aberto por todos os avaliadores, não restando dúvidas quanto à sua interpretação. Sem definição de critérios também não existe uma avaliação da qualidade da escola e, só por isso, como refere Stufflebeam (2003, p.804), a avaliação da escola é uma "tarefa monumental que necessita constantemente de ser melhorada". (Pacheco et al., 2020, p.49)

Atualmente, é inevitável tentar afastar os *standards* das políticas educativas, bem como dos processos de avaliação institucional, porque já fazem parte da gestão curricular, mais ainda, do quotidiano das escolas, de forma direta ou indireta. Embora Bauer et al. (2015) chamem atenção para o facto de que "a definição de padrões (*standards*) de proficiência gera um empobrecimento curricular", isto é, "impulsionando redes de ensino a direcionarem esforços para garantir o ensino do que é cobrado nas avaliações, deixando de lado outros conteúdos fundamentais para a educação básica das crianças e adolescentes em idade escolar." (p.1374). Na esteira da definição de *standards* no campo da educação, os *rankings* assumem protagonismo num cenário de políticas de *accountability* que veiculam a prestação de contas, com recurso à avaliação, e fomentam a responsabilização dos indivíduos envolvidos, neste caso, especialmente, os professores.

Dessa forma, considerando que *standards* e *accountability* estão ligados pela sua essência e são basilares na formulação de políticas de reforma educativa, ambos impõem "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" (Maia &

Pacheco, 2019, p.22). Daí que os resultados sejam utilizados como indicadores para comparações internacionais sobre o estado da educação ao redor do mundo, como se fosse o indicador mais neutro e objetivo para tal comparação – veiculada, especialmente, através de *rankings* da educação. Deste modo,

> A assunção das políticas de *accountability* como políticas de regulação de resultados, porque compreendem modos de controlo 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 na seriação de escolas que são classificadas de acordo com os resultados de testes e exames nacionais. (Maia & Pacheco, 2019, p.22)

Ao considerar que os processos de avaliação institucional e modelos de avaliações em larga escala também são pautados pela lógica da *accountability*, e sabendo que avaliar significa valorar, julgar, decidir segundo diferentes paradigmas que orientam a medição e a experiência, é possível definir que uma "avaliação orientada para a medição é descritiva, quantitativa e baseada em *standards* e critérios, expressando diferentes níveis de mérito", enquanto uma "avaliação orientada para a experiência é interpretativa, qualitativa e baseada na compreensão de um particular ou de um contexto" (Pacheco et al., 2020, p.15). Neste sentido, "a partir do cálculo objetivo e da medição dos resultados, desvalorizam-se os processos e os resultados mais difíceis de captar e de contabilizar, favorecendo-se a estandardização, a exterioridade, a quantificação e a distância, pretensamente incontaminada, entre avaliadores e avaliados." (L. C. Lima, 2015, p.1343). Para mais,

> Num sistema de *accountability* escolar, a prática dos docentes em sala de aula é focalizada no currículo predeterminado em termo de *standards* de conteúdos, podendo assumir várias designações nos testes em larga escala, materializados em provas e exames nacionais e em testes de escola que são mimeticamente elaborados a partir de *standards*, e na valorização dos resultados objetivos da avaliação de natureza sumativa. (Pacheco et al., 2020, p.47)

Por isso, as lógicas estandardizadas de avaliação são materializadas a partir de uma perspetiva em que a classificação de indivíduos, instituições e países são levados a uma cultura de autoavaliação imposta, através de ações orientadas, com o intuito de melhorarem suas posições nos *rankings* legitimados a partir dos resultados do teste PISA, por exemplo. Em termos de educação, num mundo globalizado e orientado por políticas de *accountability*, em que as consequências económicas da globalização são mais visíveis, "os efeitos políticos e culturais, ao nível dos processos e práticas de educação e formação, não dependem de programas complexos ou de guiões muito funcionais", pelo contrário, "são observáveis pela adoção e divulgação de conceitos-chave, tais como *qualidade*, *accountability*, *aprendizagem ao longo da vida*, *economia do conhecimento*, *competência*" (Pacheco et al., 2020, p.35). Neste contexto, a elaboração de *rankings* também é valorizada e difundida, o *ranking* "define posições e lugares que são ocupados em virtude de êxitos e fracassos e os sujeitos são chamados

a reorientar os seus comportamentos, estratégias e egos para melhorar o seu desempenho" (Grinberg, 2015, p.165). Assim, é estabelecida uma perspetiva de avaliação regulada pelos testes, isto é,

> A pressão de uma *accountability* externa (Carnoy et al., 2003) acentua a tendência, no quadro de uma prática de alinhamento das políticas educativas, para uma avaliação marcada pelos testes em larga escala aos níveis internacional e nacional, mesmo que as perceções dos docentes não sejam muito evidentes acerca dessa prática (Bonner et al., 2018). Esta *accountability* baseada nos testes, com génese num currículo nacional prescrito, mesmo que as aulas sejam consideradas eventos (Wahlström, 2018), faz parte das atuais políticas educativas com a intenção de melhorar quer as pontuações nos testes de desempenho, quer a qualidade das escolas, de modo a que "todos os alunos aprendam mais e as diferenças entre alunos favorecidos e desfavorecidos sejam diminuídas" (Koretz, 2017, p.8). Porém, e como é da sua natureza intrínseca, este tipo de *accountability* define formas de governamentalidade baseadas em números (Felouzis & Hanhart, 2011), provoca a competitividade pela comparação e contribui para a elaboração de *rankings* de resultados de estudantes, escolas e países, geralmente associados a fatores socioeconómicos, como se este fosse o preditor marcante do sucesso educativo. (Pacheco et al., 2020, p.29)

Neste sentido, Grinberg (2015) chama a atenção para o facto de que, conforme o PISA vai ganhando mais notoriedade entre os atores educativos, uma cultura de autoavaliação impõe-se com mais sutileza nas escolas, que são, de certa forma, convidadas a pensar e refletir sobre seus resultados, treinando as capacidades de autorrevisão. Testes como o PISA envolvem a avaliação das competências nos domínios que já foram mencionados e, também, a aplicação de questionários que são preenchidos por alunos e diretores sobre a situação de suas escolas, favorecendo uma espécie de fotografia do momento, porque tais questões auxiliam no conhecimento das circunstâncias abrangidas pela amostra definida pelo PISA e, consequentemente, podem promover a reflexão em uma espécie de autoanálise. Então, "é assim que os testes estandardizados, como o PISA, operam numa lógica de monitorização que implica tirar fotografias para, se necessário, reorientar o rumo. Em rigor, a correção de rumo é contínua, porque se trata de posições que podem sempre ser melhoradas" (Grinberg, 2015, p.166). Apesar de ser uma perspetiva válida e coerente, este tipo de teste estandardizado opera numa lógica de *accountability*, possivelmente maior que a de consciencialização para a autoavaliação, já que seus resultados são organizados por *rankings* em que a responsabilização dos professores é referida antes de qualquer menção à organização de processos de autoavaliação. Morgado (2014) acrescenta:

> Não deixando de reconhecer que a reforma baseada em *standards* representa uma mudança fundamental na relação entre a política e a prática docente (Elmore, 2000), podendo até gerar alguns efeitos positivos, a verdade é que tal relação tem contribuído sobretudo para que os contextos de ensino se configurem como "produtores de identidade técnicas", uma vez que procura avaliar e responsabilizar os professores mais pelo lado dos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem (Pacheco, 2007). (p.139)

Por isso, os resultados dos alunos têm um peso importante no que se refere aos testes e aos exames estandardizados. Os resultados são o maior critério na construção de indicadores orientados para a mensuração e comparação de aprendizagens individuais e, mais ainda, de sistemas educativos nacionais. Os resultados são utilizados para responsabilizar, além de serem dados objetivos para a prestação de contas de professores e gestores, especificamente, "os docentes são vistos como sendo os

principais responsáveis pelo sucesso dos alunos e que os fracos resultados denotam falta de controlo e responsabilidade nas escolas" (Pacheco et al., 2020, p.46), através de uma perspetiva centrada no desempenho e na responsabilização dos professores que ignora uma série de outros fatores com o intuito de localizar a responsabilidade no interior da escolas.

De modo similar, os processos de avaliação institucional têm sido utilizados com o "objetivo de fornecer diagnóstico e subsídios para implementação de políticas educacionais" (Silva & Almeida, 2020, p.653), por meio desta lógica de responsabilização, enquanto deveriam ser utilizados, efetivamente, para a melhoria da qualidade educativa, através de processos de autoavaliação, por exemplo, sendo que "num processo de avaliação de escolas, a autoavaliação é indispensável enquanto componente de uma avaliação interna direcionada para a melhoria da qualidade" (Pacheco et al., 2020, p.43). Logo, por conta da sua "pertinência e acuidade problemática", especialmente em "tempos duma globalização de *standards* a todos os níveis de educação e formação, a avaliação externa não tem deixado de suscitar abordagens diferentes, reclamando uma ampla discussão teórico-conceptual sobre a sua natureza transdisciplinar e sobre o impacto e efeitos que produz." (Pacheco et al., 2014, p.17). Aliás,

> Se bem que a noção de competência transdisciplinar possa trazer de volta a questão do debate curricular em torno do conhecimento, a sua efetividade ao nível das propostas curriculares passa pela formulação de *standards* e por uma avaliação institucional das escolas, cuja centralidade não está certamente na sua componente externa, sempre pautada por testes em larga escala e por resultados nacionais e internacionais, facilmente comparáveis, mas sim na sua componente interna e, mais particularmente, na autoavaliação. (Maia & Pacheco, 2019, p.27)

Entretanto, a centralidade dos resultados, está presente neste contexto, tornando-se num dos aspetos mais evidenciados pela perspetiva técnica de *accountability*, especialmente nos resultados comparados "quer ao nível internacional, de que o teste PISA é a evidência mais salientada nos relatórios da OCDE (Hopmann, 2008), quer ao nível nacional, em que as comparações têm um efeito de exposição da escola face às restantes", isto é, "numa divisão clara entre as melhores e as piores instituições educativas, dando argumentos para que os pais e encarregados de educação tenham em consideração os resultados quando escolhem uma escola para seus educandos" (Pacheco et al., 2020, p.47). Portanto,

> Tendo em comum a assunção de que a generalidade dos resultados escolares dos alunos não são suficientemente satisfatórios, com um elevado desnível para os resultados de excelência, e de que as escolas precisam de ser envolvidas em práticas de melhoria constantes, mediante políticas de prescrição ao nível curricular, a *accountability* escolar pode ser analisada em função de múltiplos aspetos, de que se destacam o movimento de responsabilização do professor e a centralidade dos resultados, na imposição de uma lógica de mercado ou de quase mercado (Seabra et al., 2013). (Pacheco et al., 2020, p.46)

Portanto, as perspetivas de uma globalização de mercado impõem-se diretamente no campo da educação, em que a *accountability* escolar assume diversas facetas. Neste sentido, as organizações transnacionais e supranacionais assumem a centralidade na orientação de um quadro de políticas

educativas nacionais, veiculando suas ideias através da 'facilidade' de um mundo com poucas barreiras físicas, embora as diferenças sejam marcantes em termos económicos, sociais, políticos e culturais. Assim, as políticas e práticas de avaliação institucional também são atingidas por uma agenda global em que são valorizados os resultados de avaliações em larga escala para a definição de *standards*, além de serem legitimados os *rankings* como uma forma de comparar o estado da educação, promovendo a competitividade. A perspetiva de uma avaliação comparada encaixa-se neste viés, já que

> para as organizações transnacionais, a governação deve intersetar todos os atores no que diz respeito a uma cultura de responsabilidade, à evidencia dos resultados e à qualidade do sistema educativo (Klenowski & Carter, 2016), aumentando a "confiança nos resultados da avaliação para a tomada de decisão baseada em evidências" (OECD, 2013, p.1). Seja pelos testes PISA (*Programme of International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ou PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), seja pelos testes nacionais, a intenção é a de realizar reformas educativas orientadas pelos resultados dos alunos e seus níveis de desempenho, com implicações na gestão do currículo, sobretudo do conhecimento que deve fazer parte do que é entendido como currículo global (McAuley, 2008), cuja validade é determinada pela mensuração e divulgação dos resultados, como forma de uma prestação de contas pública, através de novos modelos de avaliação. (Pacheco et al., 2020, p.29)

Entretanto, mesmo que "não seja possível prescindir dos modelos de quantificação presentes numa avaliação centrada em critérios e *standards*, pois a condição de externalidade implica a mensuração e comparação", a ideia central que deve permanecer a respeito das políticas e processos de avaliação institucional, mesmo que estejam alicerçados numa base de *accountability* escolar, é a de que "a avaliação de escolas requer uma interpretação de contextos e dinâmicas, nem sempre suscetíveis de serem padronizados, mais ainda quando a escola é uma realidade social única, que não funciona na base de receituários nem de lógicas de mera quantificação" (Pacheco et al., 2014, p.48).

Por fim, é de fundamental importância salientar como é que esses assuntos estão unidos pela mesma perspetiva, desde as políticas curriculares definidas por orientações transnacionais e supranacionais, com a valorização de práticas de inovação – especialmente a inovação curricular – até a valorização e o estabelecimento de processos de avaliação institucional, muitas vezes baseados em avaliações em larga escala que são estandardizadas e estabelecem *standards* de desempenho, através do uso dos resultados definem *rankings* sobre a qualidade da educação. Este cenário está baseado no contexto de um mundo globalizado, em que o neoliberalismo impõe as ideias de mercado no campo da educação, legitimando as políticas e práticas de *accountability* escolar, que veiculam uma cultura de avaliação, baseada na prestação de contas e responsabilização. De forma sucinta,

> as políticas de a*ccountability* 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 os docentes pelo desempenho dos alunos (MAIA, 2019). Deste modo, 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. (Maia & Pacheco, 2019, p.23)

Portanto, este capítulo abordou desde as conceções mais tradicionais das teorias curriculares até as teorias críticas e pós-críticas, para que fosse possível compreender as perspetivas mais recentes da gestão curricular baseada em processos de avaliação institucional, em que uma agenda global para a definição de políticas educativas é veiculada por organismos transnacionais e supranacionais no cenário que tem sido descrito e discutido ao longo deste texto – marcado pela globalização, neoliberalismo e políticas de *accountability*. Além disso, e no contexto em que se insere esta discussão, a questão da inovação na educação teve destaque para que o debate sobre inovação curricular fosse contextualizado, demonstrando as dificuldades em definir objetivamente o que são práticas de inovação curricular num contexto em que são defendidas e valorizadas por organizações transnacionais e supranacionais. Em função disso, foram discutidos políticas, processos e práticas de avaliação institucional, através de um enquadramento que reconhece a importância das avaliações em larga escala para o processo de AIIENS, baseado na utilização dos resultados para a definição de *standards* e elaboração de *rankings*, fomentando a competitividade, enquanto o discurso é pautado pela ideia de equidade.

Contudo, as duas ideias centrais, que orientam, inclusive, a parte empírica deste trabalho, estão relacionadas ao conceito de inovação curricular e à importância conferida aos resultados que, por vezes, operam de acordo com a mesma perspetiva e, por vezes, são dicotómicos. Certo é que tanto uma mudança quanto uma inovação "que tenha por objetivo principal melhorar os resultados escolares, avaliados em função da definição de *standards* e realização de testes, estará condenada ao fracasso se não valorizar o contexto singular das escolas e a dimensão pessoal dos alunos" (Pacheco, 2019, p.136). O conceito de qualidade permeou todos os aspetos discutidos ao longo do texto, desde as questões relacionadas às teorias curriculares, passando pela inovação na educação, até as perspetivas relacionadas à avaliação. De forma geral, "a inovação está, assim, ligada à qualidade da escola e terá como objectivo fundamental a melhoria qualitativa de processos e não a preocupação exagerada com os resultados, porquanto se considerem fundamentais no quadro global da qualidade de um sistema educativo." (Pacheco, 2001, p.153).

Por fim, é possível afirmar que o primeiro objetivo deste trabalho – *Problematizar, teórica e concetualmente, a AIEENS na perspetiva de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, na era da globalização, do neoliberalismo e das políticas de accountability escolar* – foi alcançado através da discussão realizada nos dois primeiros capítulos teóricos. Em seguida, serão apresentadas as questões metodológicas que sustentaram a parte empírica desta investigação.

CAPÍTULO 3

QUADRO METODOLÓGICO

A fim de cumprir os objetivos formulados para este trabalho, e com o propósito de responder às questões de investigação com dados empíricos, é traçado o caminho metodológico da pesquisa. Contudo, antes de serem apresentados as técnicas de recolha e análise de dados, faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre as questões epistemológicas, bem como os paradigmas de investigação, para que seja possível situar a natureza desta investigação num contexto de complementaridade entre técnicas qualitativas e quantitativas. A fundamentação deste capítulo está no facto de que o objetivo da metodologia científica consiste em "garantir a generalizabilidade do conhecimento produzido" (J. M. Moreira, 2006, p.45).

As respostas às questões "O que quero conhecer na tese?", "Como vou conhecer?" e "Que metodologia vou usar?" exigem um enquadramento epistemológico do objeto (a nível teórico-concetual) e do método (a nível metodológico). Neste sentido, refere-se à inserção do objeto de estudo num campo do conhecimento (Bourdieu, 2004; Bernstein, 1996) que é, neste caso, o das ciências humanas e sociais, em geral, e das ciências da educação, em particular (Boavida, 2013), bem como a opção por um procedimento científico, que se situa na discussão dos paradigmas e abordagens da investigação (Habermas, 2001; Bogdan & Biklen, 1994).

Se do campo do conhecimento resulta o quadro teórico-concetual em torno de um objeto de investigação, o que se pretende conhecer nesta investigação pode ser representado por um problema, ao qual são associados questões de investigação e formulados objetivos. Assim, é pela exploração de um quadro teórico-concetual que é possível construir um pensamento coerente ao nível de um quadro de autores, numa perspetiva necessariamente interdisciplinar no campo das ciências da educação, de modo a escolher "procedimentos empíricos" (Albarello et al., 1997, p.16), em função do objeto de investigação, pelo que em "ciências sociais é necessário observar como se passam as coisas na sociedade e os sentidos que nela assumem para compreender os seus mecanismos e alcance. E aí ou existem dados ou é preciso suscitá-los" (Albarello et al., 1997, p.16). No mesmo sentido, Berger e Luckmann (2010) abordam sobre a realidade e o conhecimento, sublinhando que "a sociologia do conhecimento se preocupa com a construção social da realidade" (p.15) e que esta exige um "raciocínio teórico sistemático" (p.29).

Não ignorando "alguma sincronia entre a agenda política, as vivências profissionais e os interesses de pesquisa" (Torres & Palhares, 2014, p.17), o objeto deste estudo incide, sobretudo, na avaliação institucional (Sobrinho, 2000), mais concretamente, para o caso da AEE, em Portugal e da

avaliação em larga escala no Brasil, que pode ser utilizada, de alguma maneira, como instrumento para a elaboração de um sistema de avaliação institucional mais abrangente.

A perspetiva interdisciplinar sobre este tema, já brevemente explorado anteriormente (Maia, 2019), engloba as dimensões curricular e pedagógica, tal como é proposto para os estudos do currículo e da avaliação, por Goodlad e Su (1992). Deste modo, a abordagem requer não só uma análise teórico-concetual mais ampla, sobretudo ao nível da globalização, do neoliberalismo e das políticas de *accountability*, mas também uma análise mais específica, nomeadamente dos estudos curriculares, com foco para a inovação, e da avaliação institucional nos seus modelos e modalidades interna e externa.

3.1. Discussão Epistemológica e Paradigmas de Investigação

As abordagens metodológicas, tal como o quadro teórico-concetual da investigação (Albarello et al., 1997), não podem ser dissociados da epistemologia, pois são sempre uma prática social e posicionam o pesquisador perante opções concretas, geralmente inscritas em paradigmas, que definem um sentido de pertença. Por isso, a reflexão epistemológica tem como finalidade possibilitar o distanciamento entre conhecimentos e ideologias, através da intervenção eficaz na conjuntura científica (Almeida & Pinto, 1995), pelo que:

> Tanto a epistemologia como a metodologia abordam criticamente as práticas concretas de investigação à medida que estas se desenrolam, mas fazem-no a níveis diversos. A metodologia não pode, por um lado, ceder à tentação de iludir a relação de interioridade que mantém com essas práticas, nem furtar-se, por outro lado, aos controlos que sobre ela própria exerce a epistemologia. O que nem uma nem outra podem ser é um conjunto de receitas normativas e a-históricas destinado a promover garantias de cientificidade. (p.98)

Considerando que a teoria do conhecimento, proveniente da filosofia, sempre foi tida como o espaço em que se promove a reflexão epistemológica, é preciso mencionar o facto de que a epistemologia moderna, cunhada por Almeida e Pinto (1995), reconhece a importância da filosofia nesta discussão, mas acrescenta a este debate o campo da sociologia do conhecimento. A teoria do conhecimento sociológico é evocada para sustentar a argumentação epistemológica a respeito do quadro metodológico de uma investigação científica em ciências sociais, sendo este um campo em que predominam os elementos ideológicos, isto é, de formações teórico-ideológicas, de acordo com os autores.

A preocupação nuclear da sociologia do conhecimento está centrada na análise da construção social do conhecimento já que pressupõe, também, uma sociologia da linguagem, porque compreende a realidade humana como uma realidade construída na sociedade (Berger & Luckmann, 2010). Desta forma, a distribuição social do conhecimento origina sistemas de especialização complexos, podendo ser incorporados ao património de conhecimentos os hábitos que são construídos por uma determinada

sociedade. Estes são definidos como ações que podem ser repetidas no futuro (Berger & Luckmann, 2010) sendo o processo de conhecimento um trabalho de construção de objetos (Almeida & Pinto, 1995).

Ao defender a técnica e a ciência como ideologia, Habermas (2001) aponta que esta 'nova ideologia' viola um interesse intrínseco da condição cultural do homem: a linguagem, isto é, a forma de socialização que é definida pela linguagem comum. Sendo que a relação entre as ciências e as ideologias, segundo Almeida e Pinto (1995), é pautada pela articulação de práticas discursivas e não discursivas, assumindo que a progressão do conhecimento científico pretende desmontar pressuposições espontâneas, destruir crenças falhas do senso comum e, principalmente, anular a eficácia dos obstáculos ideológicos.

Dessa forma, "a reflexão que a nova ideologia desafia deve, pois, remontar atrás de um interesse de classes historicamente determinado e trazer a luz o complexo de interesses que como tal caracteriza uma espécie, que a si mesmo se constitui" (Habermas, 2001, p.82). Tal perspetiva sustenta a ideia de que uma investigação científica deve respeitar os interesses do indivíduo enquanto investigador, ao passo que rompe com as inclinações das classes dominantes. Neste sentido, "a epistemologia enuncia e denuncia os obstáculos que tendem constantemente a reintroduzir o ideológico no científico (...) funciona como um sistema vigilante de controlos que se exerce, portanto, também sobre a metodologia" (Almeida & Pinto, 1995, p.24).

Assim, a crítica epistemológica precisa de ir além da dimensão sintática ou metodológica e da dimensão semântica ou teórica, isto é, precisa de considerar a formação ideológica do campo científico em análise definido pelas relações entre teoria e ciência que se refletem em ideologias práticas. Sabendo que as ideologias emergem através da estipulação de um ciclo que envolve fases de representação, reconhecimento, comunicação e, por fim, a legitimação que adquire uma função prático-social (Almeida & Pinto, 1995).

Dessa maneira, é importante discutir a centralidade das instituições nos processos sociais, dado que a habituação precede qualquer tipo de institucionalização, por isso, a tipificação das ações que se tornaram hábitos origina a própria institucionalização (Berger & Luckmann, 2010). A importância do processo de institucionalização é fundamental numa investigação no campo das ciências sociais, visto que, para Habermas (2001), a racionalização progressiva da sociedade está subordinada à institucionalização do próprio progresso científico e técnico, considerando a racionalização como um processo gradual que promove a mudança das estruturas sociais. Contudo, o próprio processo de investigação científica acaba por se tornar institucionalizado.

Assim, é fundamental considerar que as instituições são coletivas e resultam de uma história, estabelecendo, por conseguinte, determinados padrões de conduta, originando um carácter controlador (Berger & Luckmann, 2010) e afirmando a ideia de que a racionalidade da ciência e da técnica é, em sua essência, uma racionalidade da dominação e do rigor (Habermas, 2001). No entanto, as ciências sociais, para Almeida e Pinto (1995), são caracterizadas pela dominação do ideológico, isto é, identificam-se como ideologias teóricas que se constituem como obstáculos ao conhecimento científico.

Relativamente à ciência, "no nosso contexto, ciência deve significar sempre a ciência moderna, uma ciência obrigada a manter a atitude de uma possível disposição técnica: tal como para a sua função, assim também para o progresso científico-técnico em geral" (Habermas, 2001, p.53). Donde, institucionalizar uma atividade humana significa subordiná-la ao controlo social, então "a instituição pressupõe que ações do tipo x serão executadas por atores do tipo x" (Berger & Luckmann, 2010, p.66). Por isso, Lüdke e André (2007) afirmam que a construção da ciência é um fenómeno social por excelência.

Em consequência, é ressaltada a importância do procedimento científico da investigação, já que é o ponto de partida que inclui a clarificação de um objeto de pesquisa, a formulação do problema ou das questões de investigação, a formulação dos objetivos e a escolha rigorosa dos métodos. Assim, apresentar o procedimento científico "consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados" (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 25).

Por isso, revela-se primordial a discussão epistemológica no quadro metodológico de uma investigação, porque as ciências possuem fundamentos, sendo que a ciência é sempre um fenómeno social. No caso das ciências humanas e sociais, é importante demarcar o campo científico através da afirmação de objetivos e métodos, bem como as ciências experimentais que possuem um marco metodológico através da imposição de técnicas (Habermas, 2001), já que é marcada pela presença da ideologia. Consequentemente, nas ciências humanas e sociais os paradigmas fluem, isto é, conversam entre si, diferentemente das ciências 'duras' em que, geralmente, os paradigmas não dialogam.

Assim, para Almeida e Pinto (1995), o trabalho científico é um processo de produção que resulta num produto e a matéria-prima deste produto, isto é, o objeto em que incide o trabalho teórico, é sempre constituída por noções ideológicas, teorias espontâneas, conceitos já existentes e uma diversidade de informações disponíveis sobre o objeto. Dado que o ponto de partida de uma investigação é constituído por um problema, a questão do pesquisador consiste em interrogar-se: "Qual será o tema da minha

investigação? Que tipo de dados devo procurar? Que perspetivas devo adotar?" (Bogdan & Biklen, 1994, p.85). Com efeito, pesquisar significa proporcionar a comparação entre dados, evidências e informações sobre certo assunto, além de associá-los ao conhecimento teórico acerca do tema da investigação (Lüdke & André, 2007).

Apesar da tradicional dicotomia quantitativo/qualitativo, ou entre a explicação e a compreensão, associadas, respetivamente, às ciências exatas e naturais e às ciências sociais e humanas, neste trabalho, em função da natureza do objeto de investigação, assim como das questões e objetivos traçados, recorre-se tanto à investigação de natureza qualitativa, considerando a "capacidade das técnicas de pesquisa qualitativa de representar a dimensão processual dos fenómenos sociais de forma mais adequada do que o que seria possível à pesquisa quantitativa" (Cardano, 2017, p.28), quanto à investigação de natureza quantitativa considerando que "os números não existem por si só, mas estão associados com o contexto social e histórico que os gerou" (Bogdan & Biklen, 1994, p.196).

Numa interpretação simples e acessível relativamente às diferenças entre as pesquisas quantitativa e qualitativa, Cardano (2017) corrobora a conceção de que na pesquisa quantitativa são utilizados os números, a matriz de dados e a estatística, enquanto na pesquisa qualitativa não se verifica o seu uso generalizado, mesmo que seja possível integrar a investigação qualitativa e a quantitativa através da combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Bem como, pela articulação de resultados qualitativos e quantitativos (Flick, 2005).

No entanto, trata-se de uma opção clara pelo paradigma fenomenológico-interpretativo e não pelo paradigma hipotético-dedutivo, conforme análise de Amado (2013), já que, em termos epistemológicos, aquele, pressupõe o método hermenêutico e, este, o método experimental. Assim, a pesquisa de realidades sociais está centrada na forma "como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores com o objetivo de passar do registo descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações, etc., à sua compreensão e interpretação no contexto em que tudo isso se verifica" (Amado, 2013, p.43), com a intenção não só de interpretar os significados dos atores sociais, bem como de particularizar e não de generalizar irrefletidamente os resultados, mesmo que tenham sido utilizadas técnicas e ferramentas quantitativas para a recolha e análise de dados.

Desta maneira, "são muitas as molduras teóricas dentre as quais foram realizados estudos e pesquisas qualitativas, do interacionismo à fenomenologia, da etnometodologia à sociolinguística. De qualquer forma, é possível identificar um traço unificante, a representação dos fenómenos sociais como processuais e contingentes" (Cardano, 2017, p.25). Neste sentido, esta investigação leva em consideração o que Lessard-Hébert et al. expõem (1990):

> Na investigação em educação, os postulados do paradigma interpretativo traduzem-se por problemáticas fundamentalmente diferentes daquelas que são formuladas no âmbito do paradigma positivista. É assim que, em vez de se interrogar sobre quais os comportamentos dos docentes que poderão ser postos, de maneira positiva, em correlação com resultados obtidos pelos estudantes em testes de desempenho, o investigador questionar-se-á, por exemplo, sobre quais os significados que os alunos e os docentes poderão criar em conjunto para originar aprendizagem (Erickson, 1986, p. 127). A investigação incidirá, então, sobre o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis. (p.41)

Segundo Cardano (2017), existem três razões principais que justificam a opção pela pesquisa qualitativa estando centradas nos planos metodológico, metateórico e ético-político. As razões metodológicas que influenciam a escolha da investigação qualitativa consistem na maior precisão na representação das perspetivas dos participantes, que só pode ser obtida através de técnicas específicas deste tipo de investigação, por exemplo, a entrevista discursiva. A segunda razão é baseada nas questões metateóricas que defendem que as teorias de médio alcance, produzidas pela investigação qualitativa, são capazes de captar as sensibilidades e peculiaridades dos contextos empíricos e não são alheias às inconsistências sociais e culturais como as teorias universais. Por último, as razões ético-políticas são capazes de reconhecer e dar voz aos sujeitos marginais e periféricos, isto é, dar voz às diferentes formas de alteridades.

Logo, com os paradigmas da pós-modernidade, a investigação qualitativa tem novos olhares, reconhecendo-se, por um lado, que cada olhar é filtrado por questões de identidade, ideologia, género, raça e classe social e que, ao nível epistemológico, "a verdade não se pode constituir como uma reprodução do mundo exterior" (Amado, 2013, p. 57) e, por outro, que o investigador busca os sentidos que são conferidos aos atos e às perceções dos sujeitos. Neste sentido, a opção pela metodologia de natureza qualitativa é justificada pelo facto de que está centrada na "construção de representações precisas dos fenómenos sociais" (Cardano, 2017, p.15). Embora prevaleça o paradigma de investigação centrado numa metodologia de natureza qualitativa, neste trabalho também são evocadas técnicas de recolha e análise de dados associadas à metodologia quantitativa numa perspetiva "de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo" (Lessard-Hébert et al., 1990, p.31).

Deste modo, estando a problemática de investigação definida, torna-se viável estabelecer o percurso metodológico para a realização dos estudos empíricos. Desta forma, a natureza empírica deste estudo consiste numa investigação de natureza qualitativa e quantitativa. Logo, o caminho metodológico tende a ser sistemático e objetivo para que o problema seja estudado integralmente, a seguir são apresentadas bases concetuais que fundamentam a natureza da investigação, qualitativa e quantitativa, para que sejam apresentadas as técnicas de análise e recolha de dados.

3.2. Metodologia Qualitativa

Uwe Flick, um autor consagrado no campo dos métodos qualitativos, tem contribuído para a credibilização da investigação qualitativa, sobretudo quando a sua definição era simplesmente descrita como sendo uma investigação não quantitativa, isto é, uma alternativa a este tipo de investigação. 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, comunicações e documentos de vários géneros. Neste sentido, o investigador faz parte do processo de investigação e não é um indivíduo neutro na realização da pesquisa (Flick, 2015). 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).

Na metáfora utilizada por Cardano (2017), que denomina a pesquisa qualitativa como um arquipélago formado por ilhas distintas, são valorizadas as semelhanças metodológicas entre as ilhas deste arquipélago que consistem, basicamente, numa forma de observação mais próxima do objeto de estudo e pelo modo como são configuradas pelas características dos objetos de estudo, isto é, pelo contexto empírico. Neste sentindo, a pesquisa qualitativa volta-se mais ao aprofundamento do detalhe do que à reconstrução do todo, isto é, privilegia o intensivo ao extensivo, por isso, "a pesquisa qualitativa segue o caminho da redução da extensão do domínio observado, a focalização sobre poucos casos, dos quais se propõe a individuar e representar os mínimos detalhes" (Cardano, 2017, p.25).

Sendo uma atividade situada e localizada, a investigação qualitativa traduz uma perspetiva naturalista do mundo empírico, socialmente construído, seguindo uma orientação hermenêutica, em que a interpretação é um dos seus aspetos fulcrais. Assim, a idoneidade é um princípio fundamental, na medida em que a sua caracterização está ligada a um interesse de conhecimento específico, a um processo de credibilização e à sua utilização em diversas áreas disciplinares (Flick, 2015).

Não se limitando à produção de conhecimento ou ideias com fins científicos, e tendo por objetivo 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 (Flick, 2015). Assim, para Cardano (2017), a pergunta de investigação de uma pesquisa qualitativa deve ter relevância teórica, que considera a pertinência do estudo para as ciências sociais, bem como relevância pragmática, que contempla a importância do estudo para a sociedade.

Em termos de utilização, é um leque enorme de possibilidades que a investigação qualitativa oferece, podendo ter um uso exclusivo ou um uso parcial, em que se busca a sua combinação com a investigação quantitativa, pelo que estas duas modalidades podem ser apropriadas em diferentes fases do processo de investigação, de acordo com a natureza do problema. Citando outros autores, Flick (2015) afirma que, quando combinadas as duas investigações, constituem um terceiro movimento metodológico. A triangulação da investigação qualitativa com a quantitativa é descrita como uma forma de compensar as fraquezas e pontos cegos de cada um dos métodos, através da combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, Flick (2005) aposta que as diferentes perspetivas metodológicas são capazes de se complementarem no estudo de um determinado assunto. Logo, nas três perspetivas que destaca em relação à investigação qualitativa, o autor 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.

Na identificação do problema, ou da pergunta de partida, a investigação qualitativa traduz um interesse e uma perspetiva de investigação, sendo necessário clarificar o que se pretende realizar e de que modo o investigador tem o perfil adequado, conhece a investigação previamente realizada sobre o tema (estado da arte) e é capaz de sustentar uma ideia de investigação, pondo em ação: i) uma lógica de seleção de uma amostra, deliberadamente escolhida para que possa constituir um *corpus* de exemplos empíricos, tanto de pessoas, grupos e documentos; ii) um 'desenho' de investigação (*research design*) que traduza o processo de investigação em todas as suas fases, com utilização de técnicas de recolha e análise de dados em função de objetivos formulados; iii) identificação de recursos e obstáculos, sendo fundamental verificar se a investigação é exequível e questionar o que os participantes esperam da sua participação na investigação; iv) qualidade da investigação, isto é, adequação, diversidade, rigor, criatividade, transparência; v) ética da investigação em todas as suas etapas, com destaque para os seguintes princípios: consentimento informado, informação sobre os objetivos, confidencialidade, rigor dos dados, respeito pelas pessoas, não comentário dos dados através de juízo de valor (Flick, 2015).

Relativamente ao desenho da pesquisa qualitativa, Cardano (2017) defende que este e, consequentemente, a argumentação que é elaborada são desenvolvidos em conjunto na própria pesquisa, "podendo contar com uma longa sequência de pequenos e grandes ajustes, viabilizados pela peculiar flexibilidade da pesquisa qualitativa" (p.47). Neste sentido, é definida a fase da prefiguração do desenho da pesquisa, quando o perfil da investigação começa a ser traçado, a partir de três momentos

principais: i) especificação e relevância da(s) pergunta(s) a que o estudo estará centrado; ii) individuação do contexto empírico que permite responder à pergunta, bem como a defesa da adequação; iii) descrição do método utilizado para responder às perguntas de investigação. Logo, a pesquisa qualitativa é marcada pela adequação do método em função do objeto, isto é, "não são as pessoas chamadas a participar de uma pesquisa qualitativa que devem adaptar o próprio comportamento ao método usado para verificá-lo; é antes o contrário que normalmente ocorre" (Cardano, 2017, p.26).

É neste sentido que a opção pela pesquisa qualitativa se dá nesta investigação, a escolha por um estudo em profundidade, que possibilita a compreensão da natureza do fenómeno, em que se situa a problemática de pesquisa que se desenrola, em geral, acerca da avaliação institucional e, em particular, sobre as perceções de professores. Por isso, para que seja possível compreender os significados que os professores conferem ao referencial de AIEENS e se a AEE é perspetivada como um mecanismo de mudança em torno das práticas de inovação curricular e dos resultados escolares, torna-se necessário conhecer a fundo a realidade destes sujeitos, através, não só, de técnicas de recolha de dados que envolvam diretamente estes indivíduos, mas também de técnicas abrangentes que caracterizem o contexto global e particular das políticas públicas de educação. Por este motivo, a pesquisa qualitativa é uma escolha adequada para esta investigação, já que a construção da realidade é tida como a base. Assim, para Flick (2005),

> Os casos ou tipologias reconstituídas contêm vários níveis de construção da realidade: os sujeitos, com a sua visão de um determinado fenómeno constroem uma parte da sua realidade; nas conversas e discursos, são interactivamente produzidos fenómenos, que igualmente contribuem para a construção da realidade; as estruturas de significado latentes e as normas com elas relacionadas contribuem para a construção das situações sociais e atividades nelas geradas. Consequentemente, a realidade estudada pela investigação qualitativa não é dada; é, sim, construída por diversos 'atores': qual deles será considerado crucial para essa construção é algo que depende da perspetiva teórica assumida no estudo do processo. (p.26)

Por último, Flick (2015) refere diversas técnicas da investigação qualitativa, por exemplo, entrevista, grupos de discussão (entrevista focal), observação e documentos, bem como técnicas de análise de dados, sobretudo para a análise de conteúdo, que exige uma codificação e categorização dos dados. Tendo em consideração que o objetivo desta discussão metodológica não consiste no aprofundamento das técnicas de recolha e análise de dados, serão discutidos, de forma breve, os métodos e técnicas utilizados nesta investigação nos próximos pontos. Contudo, no ponto a seguir discute-se os preceitos da metodologia quantitativa e as suas finalidades nesta investigação.

3.3. Metodologia Quantitativa

Considerando que "os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigações qualitativas" (Bogdan & Biklen, 1994, p.194), esta investigação evoca a metodologia quantitativa com o

objetivo de auxiliar a dar resposta às questões de investigação, materializadas através dos objetivos, isto é, "estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder" (Bogdan & Biklen, 1994, p.194). Por isso, nesta investigação de carácter qualitativo e quantitativo, e pela adequação ao paradigma fenomenológico-interpretativo, a opção pela metodologia quantitativa é justificada também pela sua característica crítica, Bogdan e Biklen (1994) explicam da seguinte forma:

> ... os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si só não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que é que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. (...) Estão interessados em como as estatísticas revelam a compreensão do senso comum dos sujeitos. (p.195)

J. M. Moreira (2006), ao considerar a importância do conhecimento científico, enumera alguns princípios fundamentais. A primeira consideração consiste no facto de que o conhecimento científico é, sobretudo, conhecimento, por conta disso, o segundo princípio está ligado à possibilidade de tal conhecimento ser avaliado, isto é, é possível atribuir valores com critérios mais ou menos evidentes. Neste sentido, o conhecimento científico tem de ser generalizável, sendo que, também pode ser concretizado em proposições, isto é, o estabelecimento de uma relação entre diferentes conceitos. Por fim, o conhecimento científico deve possuir um carácter comunitário, pois este é o fundamento central deste tipo de conhecimento, assim, "a essência da investigação quantitativa resulta directamente dos princípios enunciados" (J. M. Moreira, 2006, p.45). Neste sentido, a opção pela metodologia de natureza quantitativa reside na oportunidade de que através de métodos e técnicas quantitativos torna-se possível alcançar um número maior de entidades, neste caso, nomeadamente, professores, fazendo com que o conhecimento alcançado possa ser generalizável de alguma forma. J. M. Moreira (2006) esclarece que

> esta necessidade de considerar um conjunto numeroso de entidades implica, por sua vez, que se integre ou agregue a informação que se obtém a partir de todas elas. É aqui que entra o papel dos conceitos enquanto características abstractas, que podem ser postos em relação com quaisquer entidades específicas, uma vez que, para obtermos uma informação a partir do conjunto das entidades específicas, é necessário que se examine a mesma característica em todas elas. Mais uma vez, isto pode constituir uma violência para com a idiossincrasia de cada entidade, mas é condição indispensável para a criação de um conhecimento no qual possamos confiar. Quem extrai conclusões a partir de um único caso, ou de um número muito restrito, corre sérios riscos ao aplicá-lo confiadamente a outros casos, mesmo que muitos semelhantes. (p.45)

Portanto, a natureza da metodologia quantitativa reside, principalmente, no facto de que é possível validar uma determinada hipótese, ou até mesmo conclusão, através da generalização que é feita por conta de um número mais amplo de participantes. A metodologia quantitativa permite generalizações mais concretas porque, também, recorre a amostras mais alargadas – diferentemente da tradicional abrangência de técnicas qualitativas. Porém, mesmo que tais generalizações sejam mais evidentes através da metodologia quantitativa, nesta investigação, também é necessário considerar o que Bogdan e Biklen (1994) defendem, isto é, que "as pessoas que produzem dados em meio

educacional estão sujeitas aos processos sociais e às forças estruturais semelhantes às que operam sobre outros grupos de trabalho" (p.198). Assim,

> a abordagem quantitativa, empírica, baseada em questionários (padronizados) e realizada em amostras representativas, compõe-se de uma sucessão de escolhas metodológicas delicadas. (...) Dominar este contexto global será, evidentemente, essencial se se pretender evitar a orientação do estudo para vias utópicas e irrealizáveis. (Albarello et al., 1997, p.51)

Desse modo, mesmo que a natureza quantitativa permita uma certa homogeneização dos dados, por se tratar de uma investigação sobre processos educativos, os dados recolhidos têm a sua generalidade demarcada pelos diferentes contextos sociais, culturais, económicos e, principalmente, educativos. Neste sentido, embora a metodologia de base quantitativa seja fundamental neste estudo, o carácter qualitativo da investigação também é salientado no viés quantitativo. É de destacar que:

> O inquérito quantitativo 'por sondagem' não se basta a si próprio. O debate entre 'quantitativistas' e 'qualitativistas' está ultrapassado hoje em dia. Tal como o inquérito por sondagem proporciona um material precioso à reflexão qualitativa, a maior parte das etapas que o constituem são e devem ser afinadas, polidas, enriquecidas com os contributos da abordagem qualitativa: quer antes, quando se trata de consumir amostras e modos de questionar, quer depois, quando se trata de ler e de interpretar os resultados. (Albarello et al., 1997, p.82)

Portanto, em seguida serão descritas as técnicas de recolha e análise de dados evocados neste trabalho.

3.4. Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Como já foi referido, as abordagens da investigação qualitativa, geralmente, orientam-se em função de três perspetivas principais: i) o interacionismo simbólico que se preocupa com os significados subjetivos e as atribuições de sentido que os sujeitos conferem a determinado assunto, por exemplo; ii) a etnometodologia que se preocupa em descrever as rotinas do ambiente, do quotidiano; iii) a psicanalítica que explora os processos do inconsciente psicológico ou formal (Flick, 2005). Logo, "todas estas perspetivas conceptualizam o modo como os sujeitos – com as suas experiências, ações, intenções – se relacionam com o contexto em que de diversas formas são estudados" (Flick, 2005, p.18).

Nesse sentido, admite-se que a natureza do problema acaba por determinar o método, em outras palavras, "a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado" (Lüdke & André, 2007, p.15), por isso a metodologia quantitativa também se faz presente nesta investigação, através de técnicas de recolha e análise de dados que fundamentam e complementam as técnicas de natureza qualitativa, promovendo a triangulação dos dados através de três técnicas distintas de recolha de dados.

Dos métodos identificados por Nind, Curtin e Hall (2016), a investigação abrangente sobre a avaliação institucional em duas realidades distintas, no contexto da globalização, do neoliberalismo e das políticas de *accountability*, bem como, especificamente, sobre as perceções de professores a respeito da avaliação externa das escolas engloba a análise documental, o inquérito por questionário e o inquérito

por entrevista, para além da revisão sistemática de estudos que foi realizada para definir a problemática da investigação, e da revisão bibliográfica, para caracterizar o quadro teórico-concetual.

Assim, nos métodos de recolha e análise de dados segue-se quer a abordagem etnográfica (busca a compreensão de perspetivas intrínsecas a uma comunidade particular ou a um contexto com foco no significado da ação social e a partir do ponto de vista dos participantes), quer a abordagem fenomenológica (consiste na pesquisa da experiência subjetiva dos participantes e na compreensão de como o significado individual faz parte de uma experiência de práticas particulares) (Flick, 2005). A seguir serão especificadas as técnicas de recolha e análise de dados, considerando que "todas as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas" (Ferreira, 1986, p.165), por isso, por conta da natureza qualitativa e quantitativa desta investigação serão utilizadas técnicas referentes às duas perspetivas metodológicas.

3.4.1. Análise Documental

Considerando que "a pesquisa documental [se] apresenta como um método de recolha e de verificação de dados", isto é, "visa o acesso às fontes pertinentes escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação" (Albarello et al., 1997, p.30), Bogdan e Biklen (1994) defendem que esta técnica envolve a análise de documentos que contêm informação acerca do fenómeno em estudo. Os objetivos principais a que essa técnica atende consistem na análise dos fenómenos macrossociais, bem como das mudanças sociais e desenvolvimento histórico de fenómenos sobre os quais não é possível aceder aos testemunhos diretos, além de possibilitar a análise das mudanças nas organizações e "o estudo das ideologias, dos sistemas de valores e da cultura no seu sentido mais lato" (Quivy & Campenhoudt, 2013, p.203).

Nesse sentido, os documentos em análise não devem ser tratados simplesmente como um recurso ou fonte de informação, "mas também como 'produtos sociais' que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos internacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção" (Amado, 2013, p.277). Isto é, a partir dos documentos o pesquisador pode confirmar, ou não, algumas hipóteses de investigação porque representam uma "fonte natural" (Lüdke & André, 2007, p.39) de informação.

Tal técnica de recolha de dados abrange diversas fontes de documentação (escritas, não escritas), incluindo quer registos audiovisuais, documentos oficiais e não oficiais e registos estatísticos, quer documentos bibliográficos. Trata-se da utilização de medidas não reativas ou de métodos não interferentes, descritos por Lee (2003):

> O problema com este pressuposto [interrogação direta ou indireta das pessoas] é que aquilo que se ganha 'perguntando simplesmente' é muitas vezes moldado pela dinâmica que envolve a interação entre o investigador e o investigado. Isto é assim porque o ato de obtenção de dados dos respondentes ou informantes pode ele próprio afetar as características das respostas obtidas. Uma consequência disto pode ser uma necessidade de realizar a 'interrogação das experiências, atitudes ou crenças' de outras maneiras menos diretas. Webb et al (1966) cunharam a expressão medidas não interferentes para se referirem aos dados obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados. (p.15)

Contudo, embora a análise documental possa recorrer a diferentes tipologias de materiais, nesta investigação esta técnica está centrada no que Albarello et al. (1997) denominam como fontes escritas oficiais, isto é, "do ponto de vista estritamente delimitado, é 'oficial' uma fonte que depende de uma autoridade pública" (p.21), neste sentido, são "documentos que são *emitidos* por uma autoridade pública, ou *recebidos* por essa autoridade, em virtude das responsabilidades que lhe estão confiadas por lei, por regulamentos ou por certos costumes notórios" (pp.21–22). Logo, "as fontes oficiais dependem exclusivamente de agentes do Estado ou de pessoas mandatadas pela autoridade do Estado e que agem no quadro das suas funções" (Albarello et al., 1997, p.22).

Portanto, o *corpus* documental de análise deste estudo é composto por relatórios de organismos transnacionais, supranacionais e nacionais acerca da avaliação institucional, como é o caso da OCDE, da OEI, da Unesco e da União Europeia, bem como documentos, legislação e normativos referentes aos dois sistemas educativos, recorrendo a fontes como o Ministério da Educação, no caso do Brasil e de Portugal, e a Inspeção, para o caso de Portugal. Os documentos analisados são devidamente identificados no capítulo seguinte. Em suma, além de um levantamento bibliográfico contextualizado, no contexto brasileiro foram analisados os documentos oficiais que definem as diretrizes do Saeb, bem como do Ideb, também foram objeto de análise documentos sobre os referenciais de avaliação adotados no estado do Ceará e do município de Campinas. No cenário português, o objeto central de análise foram os referenciais dos três ciclos de AEE, elaborados pela IGEC.

Contudo, mesmo que "a verificação e a crítica das fontes (...) constitu[a]m um procedimento absolutamente essencial" (Albarello et al., 1997, pp.41–42), a análise documental consiste, basicamente, na investigação sobre o que já existe. Por isso, para que dados de outra natureza sejam incorporados à investigação é necessário recorrer a outras técnicas de recolha de dados.

3.4.2. Inquérito por Questionário

Em diversos manuais de investigação, escritos sobretudo em tempos de predomínio da investigação quantitativa, a referência ao inquérito por questionário é obrigatória, por exemplo, para Tuckman (2000) e Ghiglione e Matalon (1997). Assim, "o inquérito é, de facto, a técnica de construção

de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral" (Ferreira, 1986, p.167).

Ferreira (1986) identifica três princípios do inquérito por questionário que fundamentam os pressupostos do mesmo – atomismo, psicologismo, liberalismo e individualismo – tais princípios consistem no facto de que o inquérito é aplicado a unidades sociais, sendo que estas unidades inquiridas são tidas como equivalentes e, também, na ideia de que "os fenómenos sociais existem independentemente das relações sociais que os determinam" (p.169). Contudo, nesta investigação a análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário leva em consideração o contexto e as relações sociais que influenciam os fenómenos sociais estudados. De qualquer forma, Ferreira (1986) explicita que:

> Esses princípios, como dissemos, são inerentes à lógica própria do inquérito por questionário e por amostragem. As respostas obtidas a partir de um único questionário são tratadas como artefactos equivalentes. Isto é uma exigência da operação de agregação daquelas respostas, com a qual se espera alcançar a base de caracterização de vastos grupos sociais. (p.169)

Trata-se de inquirir amostras significativas com o intuito de generalizar dados, muitas das vezes através de hipóteses. São, por isso, muitas as questões a considerar na elaboração de um inquérito por questionário, desde as grandes linhas de opção (elaboração do questionário e validação) e o tipo de questões até às escalas e à formulação das questões. De forma geral, a utilização de um inquérito por questionário numa investigação nas ciências sociais, especificamente nas ciências da educação, segundo Quivy e Campenhoudt (2013) consiste em:

> Colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem. (p.188)

O inquérito por questionário utilizado nesta investigação foi construído com base em inquéritos anteriores utilizados em projetos de pesquisa no contexto da AEE (Fialho et al., 2023; Barreira et al., 2016). O inquérito por questionário tem um formato online, sendo construído e preenchido através da plataforma *GoogleForms*. O inquérito foi enviado a professores de três instituições escolares, todas são públicas e localizam-se na região norte de Portugal, a amostra é constituída por 129 docentes[3], sendo que 53 docentes pertencem à Instituição 1, 30 docentes à Instituição 2 e 46 docentes à Instituição 3. Constitui-se, então, uma amostra aleatória no âmbito de uma população de referência, neste caso, todos os professores das três instituições, por isso, esta amostra pode ser considerada "'estatisticamente pura',

[3] A amostra está devidamente caracterizada no capítulo 5, que apresenta a descrição e análise dos dados.

ou seja, que autoriza os testes de representatividade estatística" (Albarello et al., 1997, p.59). Em termos práticos, foi estabelecido contacto com os diretores da instituição a solicitar que partilhassem o *link* de acesso ao questionário online com os docentes de cada instituição. Em geral, a aplicação do inquérito decorreu entre março de 2023 e abril de 2024.

Em termos de estrutura, o inquérito por questionário está dividido em 3 etapas principais. A primeira etapa consiste na recolha dos dados de caracterização, a segunda e a terceira etapa estão vinculadas aos dados de opinião, sendo que a segunda etapa está associada aos conhecimentos gerais que os respondentes possuem em relação ao 3.º ciclo de AEE, tendo o sim/não/não sei como opções de respostas, isto é, é composto por questões fechadas que, segundo Albarello et al. (1997), "não devem comportar qualquer ambiguidade e devem ser de fácil compreensão" (p.53).

A terceira etapa do questionário divide-se em três dimensões com respostas através da escala de Likert (1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Nem Discordo/Nem Concordo; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente), neste caso as questões são do tipo escala, isto é, "os inquiridos situam-se a si próprios num *continuum* que vai de uma posição extrema à posição inversa" (Albarello et al., 1997, p.53). Por fim, a última questão equivale ao tipo aberta em que o inquirido pode acrescentar algum comentário ou detalhar algum aspeto, cumprindo o que Albarello et al. (1997) recomendam sobre a economia do questionário, isto é, "é necessário 'deixar respirar' a pessoa interrogada, inserindo, por exemplo, uma questão aberta entre escalas bastante longas" (p.57). O Apêndice 1 apresenta o inquérito por questionário na sua totalidade, da forma como foi enviado aos respondentes.

Para Ferreira (1986), o inquérito por questionário dificulta o vaivém entre teoria e dados, isto é, acaba por ser uma das técnicas "que mais reifica o dado" (p.193). Por isso, a tónica na interpretação dos dados é fundamental, já que "um dos problemas metodológicos e epistemológicos que continua em aberto é a forma de articular o tratamento quantitativo com as observações de ordem qualitativa que contextualizar a informação" (p.193). Neste sentido, para além da interpretação de viés qualitativo para os dados de origem quantitativa, também são utilizadas técnicas qualitativas de recolha de dados, como é o caso do inquérito por entrevista.

3.4.3. Inquérito por Entrevista

Contrariamente a um inquérito por questionário – "realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização (Ghiglione & Matalon, 1997, p.2) –, o inquérito por entrevista inclui a realização de uma conversa, com diferentes tipologias ao nível das técnicas (não diretiva ou livre, semidiretiva ou semiestruturada e diretiva ou estandardizada) e dos tipos

de utilização (controlo, verificação, aprofundamento e exploração). Neste sentido, mesmo que as ciências sociais se preocupem com a análise do todo, o inquérito por entrevista surge como uma técnica que interroga um indivíduo, em alguns casos um grupo, enquanto representante de um grupo social (Albarello et al., 1997). Por isso, a entrevista de pesquisa constitui-se como um "instrumento de 'escavação' privilegiado por um grupo amplo de sociólogos e cientistas sociais" (Cardano, 2017, p.166).

Considerando a natureza da investigação, bem como seus objetivos, "a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo" (Albarello et al., 1997, p.89). É importante ressaltar uma característica importante do inquérito por entrevista, a interação que causa entre investigador e sujeito de pesquisa, assim "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (Lüdke & André, 2007, p.34).

As entrevistas podem ser classificadas de acordo com a estrutura (estruturada ou diretiva, semiestruturada ou semidiretiva, não estruturada ou não-diretiva, informal) e a função (investigação-controlo; diagnóstico-caracterização; terapêuticas), de acordo com Amado (2013). Cardano (2017) distingue duas modalidades de entrevista, a primeira consiste numa entrevista estruturada, em que a relação entre o entrevistador e o entrevistado é guiada por um roteiro fechado de perguntas e respostas que podem ser escolhidas pelo entrevistado e a segunda modalidade refere-se à entrevista discursiva, em que a interação entre o entrevistador e o entrevistado também é determinada por temas ou conteúdos específicos, porém, "as modalidades nas quais a interlocução toma forma, as palavras com as quais apresentar as questões e as usadas para articular uma resposta, não são predeterminadas, mas se definem, a cada momento, no decorrer da interação" (p.167).

Logo, "parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados" (Lüdke & André, 2007, p.34). A entrevista discursiva pode ser definida da seguinte forma: "ativa, biográfica, conversacional, em profundidade, dialógica, focalizada, informal, (...), e ainda, hermenêutica, qualitativa, inclusiva" (Cardano, 2017, p.167). Deste modo, segundo Lüdke e André (2007):

> Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planeamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (pp.35–36)

Deste modo, atendendo aos objetivos desta investigação, especialmente os objetivos 4 (Analisar as perspetivas de professores sobre o referencial de AIEENS, em Portugal) e 5 (Analisar as perspetivas de professores sobre o referencial de AIEENS, em Portugal, enquanto mecanismos de mudança relacionados com os resultados escolares e as práticas de inovação curricular), foi constituída uma amostra específica de professores para a realização das entrevistas discursivas.

A amostra dos participantes que responderam ao inquérito por entrevista é constituída por nove professores[4], de três instituições escolares da região norte de Portugal que já foram avaliadas no 3.º ciclo de AEE. Em termos práticos, foi estabelecido contacto com os/as diretores/as das instituições, solicitando a indicação de três professores para a realização das entrevistas, sendo que o pedido consistia em professores que estivessem a coordenar as respetivas equipas de autoavaliação, professores que tenham tido aula observada no âmbito do 3.º ciclo de AEE e professores que não tenham tido participação direta no processo de AEE, sendo definido, então, um processo de tipificação que, de alguma forma, identifica categorias (Cardano, 2017). Tais características foram solicitadas a fim de obter diferentes perspetivas sobre o processo de AEE, isto é, "o perfil dos participantes é ditado pela pergunta a partir da qual se move o estudo, em particular pelas expectativas de solidez e extensibilidade dos resultados que nos propomos a obter com o estudo" (Cardano, 2017, p.195).

A partir da indicação, realizada pelos diretores, foi estabelecida comunicação, via e-mail, entre a investigadora e os futuros entrevistados a fim de marcar data e horário para a realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas entre fevereiro de 2023 e janeiro de 2024, nas instalações das instituições mencionadas, o ambiente escolhido foi justamente as instalações já conhecidas pelos professores para que estivessem confortáveis o suficiente no momento da entrevista, possibilitando o que Albarello et al. (1997) defendem, isto é, que "o interlocutor se exprima o mais livremente possível e forneça as informações mais completas sobre o assunto tratado" (p.86).

O guião de entrevista[5] foi elaborado com base em um trabalho anterior (Maia, 2019) e aprimorado em função dos objetivos desta investigação, recorrendo a diversas fontes bibliográficas e outros estudos empíricos realizados na área (Fialho et al., 2023; Barreira et al., 2016). O guião está estruturado em seis 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, ao conhecimento geral sobre o processo de AEE, ao conhecimento específico sobre o 3.º ciclo de AEE, às perspetivas que os entrevistados conferem à AEE enquanto mecanismo de mudança

[4] A amostra está devidamente caracterizada no capítulo 5, que apresenta a descrição e análise dos dados.

[5] Apêndice 2.

relacionado com os resultados académicos dos alunos e com as práticas de inovação curricular e, por fim, à suspensão da AEE durante a pandemia – 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). Entretanto, para Albarello et al. (1997):

> Para as investigações sobre as práticas, o investigador deve, pois, utilizar procedimentos que lhe permitam verificar as afirmações do entrevistado: comparar as respostas de diferentes entrevistados, cotejar as informações orais e as provenientes de documentos, etc. Neste contexto, a entrevista não pode ser considerada nem o único instrumento nem o melhor. A observação e o estudo de documentos constituem entradas privilegiadas. (p.89)

Portanto, nesta investigação foram utilizadas três técnicas para a recolha de dados (análise documental, inquérito por questionário e inquérito por entrevista) com o intuito de proceder à triangulação dos dados, permitindo uma análise mais aprofundada sobre o objeto de estudo que delimita as questões e os objetivos de investigação. Para a análise dos dados também foram utilizadas técnicas de viés mais quantitativo e qualitativo, como é o caso da análise de conteúdo e dos procedimentos estatísticos.

3.4.4. Análise de Conteúdo

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 como uma das técnicas para o tratamento dos dados recolhidos nesta investigação. A análise de conteúdo 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" (p.108). Entretanto, "a análise de conteúdo em ciências sociais não tem como objetivo compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal" (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 226).

Com efeito, "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), visto que possibilita o tratamento das informações e testemunhos, que são profundos e complexos, de forma metódica, segundo Quivy e Campenhoudt (2013). Neste sentido, a análise de conteúdo dos dados qualitativos está baseada em informações

complexas e pormenorizadas, por isso, tem como base a presença ou ausência de uma característica ou o modo que os elementos do discurso se articulam, ainda de acordo com os autores. A análise de conteúdo foi utilizada prioritariamente no tratamento dos dados documentais e dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista, embora também tenha sido utilizada para a análise da questão aberta do inquérito por questionário.

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 adeque" (Esteves, 2006, p.110).

A análise de conteúdo dos dados obtidos foi realizada a partir de categorias de análise que indicam as categorias utilizadas com mais frequência, sem restringir ou estandardizar a abordagem dos problemas, possibilitando que cada situação verificada seja analisada de forma específica, mesmo que existisse uma noção prévia que orientasse a categorização dos dados, isto é, em função da problemática do estudo. Em seguida, foram definidas as unidades de registo e unidades de contexto, isto é,

> no campo da análise da entrevista, se as unidades de registo puderem ser definidas como o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo), a unidade de contexto é caracterizada por comparação com a precedente, já que ela será o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (parágrafo, por exemplo). (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 191)

Portanto, em função do tipo de metodologia adotada, nomeadamente a qualitativa, bem como das técnicas de recolha de dados que são empregues ao longo desta investigação, especialmente a análise documental e o inquérito por entrevista, a análise de conteúdo constitui-se como a técnica de análise de dados mais indicada para esta vertente da investigação. No tratamento dos documentos, a partir de uma leitura inicial, a análise de conteúdo foi realizada com base em categorias[6] definidas em função dos objetivos do estudo no que tange aos documentos elaborados por organismos transnacionais e supranacionais, isto é, na análise destes relatórios foram utilizadas categorias de análise com a finalidade de compreender como é que determinadas questões são discutidas e defendidas por estes organismos, possibilitando a caracterização, ao nível internacional, dos referenciais de AIEENS. Em contrapartida, a análise de conteúdo realizada nos documentos legais, normativos e leis, foi concretizada através de uma perspetiva mais descritiva dos documentos, para que fosse possível caracterizar os sistemas de AIEENS em Portugal e no Brasil.

[6] No capítulo 4 são apresentadas as categorias utilizadas na análise documental dos relatórios internacionais.

Relativamente à análise de conteúdo realizada no tratamento dos dados provenientes do inquérito por entrevista[7], em virtude do grande volume de dados, recorreu-se ao auxílio do *software* MAXQDA para a categorização dos dados. Desta forma, as transcrições das entrevistas [8]foram realizadas manualmente e, após este processo, os dados foram inseridos no *software* a fim de serem categorizados, as categorias foram previamente organizadas, em função dos objetivos de estudo, embora tenham emergido algumas subcategorias em função dos dados, o que se legitima como um procedimento aberto de categorização. Após a categorização dos dados em unidades de registo e unidades de contexto, os dados foram devidamente interpretados e analisados.

3.4.5. Procedimentos Estatísticos

Partindo da ideia de que "os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva" (Bogdan & Biklen, 1994, p.194) e que "o estudo por sondagem possibilita a recolha de um grande número de informações, mas a justaposição de uma grande quantidade de dados não científicos ainda não permite uma conclusão científica" (Albarello et al., 1997, p.63), a análise dos dados quantitativos recolhidos tanto através da pesquisa documental e do inquérito por questionário deve ser criteriosa e cuidadosa.

Os procedimentos estatísticos são utilizados, nesta investigação, para tratar alguns dados encontrados em documentos analisados, de uma maneira mais descritiva, recorrendo, basicamente, às frequências relativas (percentagens) para compreender determinadas situações no âmbito dos referenciais de AIEENS. Tais procedimentos também são utilizados, com base na caracterização do estudo empírico, de natureza quantitativa, em que são referidos os procedimentos estatísticos, nomeadamente, na estatística descritiva, frequências, médias e desvios-padrões e, na estatística inferencial, coeficientes de contingência e coeficiente de correlação (Barbetta, 2002).

Relativamente aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, a análise foi realizada com recurso ao *software* SPSS, em que inicialmente foram codificados para, em seguida, serem realizadas as operações estatísticas, levando em consideração que "proceder a escolhas de tratamentos informáticos implica igualmente opções a tomar, as mais adequadas em relação às hipóteses de estudo" (Albarello et al., 1997, p.66).

A codificação dos dados foi a primeira etapa do tratamento dos mesmos, tendo sido inseridas no *software* todas as respostas obtidas no inquérito. Foram elaboradas quatro matrizes de análise, uma

[7] No capítulo 5 são apresentados os dados recolhidos através do inquérito por entrevista, bem como os procedimentos de categorização e sua análise.

[8] Apêndice 3 – Exemplo de Transcrição de Entrevista

matriz com os dados referentes a cada uma das três instituições, isto é, três diferentes matrizes, e uma matriz que incluía todas as respostas, isto é, unia as respostas das três instituições, para que os dados pudessem ser tratados e analisados individualmente, ao nível de cada instituição, e em geral, como uma amostra composta pelos professores das três instituições diferentes.

Em seguida, os dados foram introduzidos e verificados "pela utilização de suportes lógicos, o ficheiro assim constituído fornece listagens e os resultados surgem numa primeira fase sob a forma de números absolutos e de frequências (percentagens)" (Albarello et al., 1997, p.64). Os autores sugerem que deve ser realizada uma fase de verificação da coerência interna do questionário, por isso, foi calculado o alfa de Cronbach da matriz geral dos dados, nos itens que utilizam a escala de Likert para a resposta (28 itens), o valor do alfa de Cronbach é de .93 que indica uma boa fiabilidade dos dados (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Portanto, em relação aos procedimentos estatísticos utilizados para a análise do inquérito por questionário, de forma geral, recorreu-se às frequências para a caracterização da amostra geral e das amostras de cada uma das instituições que compõem o estudo, também foram calculados as médias e os desvios-padrões relativamente aos dados da segunda etapa do questionário. Além disso, foi utilizada a correlação de Pearson para os itens da terceira etapa do questionário, divididos por dimensões, e também foi realizada a redução de fatores, tendo em conta que:

> Importa não reduzir a utilização de determinado método ao objectivo exclusivo de instrumento de medida. Como vimos, a técnica autoriza, com certa prudência (correlação não é causalidade) e por meio de tratamentos apropriados, a investigação de modelos e de sistemas de sentidos subjacentes e produtores de práticas e de atitudes. (Albarello et al., 1997, p.82)

Diante do exposto, todos os procedimentos e análises utilizados são devidamente explicitados no capítulo 5.

3.5. Questões Éticas

Na realização da investigação e redação da tese são respeitados os princípios do código de conduta ética da UMinho e os procedimentos de ética de investigação (J. Á. Lima, 2006), 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. É garantido que o conteúdo dos instrumentos de recolha de dados é adequado aos respondentes e não origina o seu mal-estar.

Em termos práticos, os instrumentos de recolha de dados foram elaborados e submetidos à Direção-Geral da Educação, através da Plataforma do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio

Escolar (MIME)[9]. O pedido de recolha de dados foi registado em maio de 2021, com atribuição de um número de registo do Inquérito (0785000001), tendo sido aprovada a recolha de dados em meio escolar. Em seguida, com a devida aprovação da DGE, o projeto de investigação, bem como os instrumentos para recolha de dados, foram submetidos à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, tendo obtido parecer favorável em setembro de 2021[10].

Em termos práticos, relativamente ao preenchimento do inquérito por questionário, como mencionado anteriormente, foi enviado um link de acesso aos docentes, através dos diretores das instituições, com a solicitação de preenchimento. O inquérito foi construído online respeitando todos as indicações de anonimato, sendo que a primeira página do questionário foi destinada à uma explicação sucinta acerca da investigação, bem como da recolha e tratamento dos dados recolhidos, com a indicação clara de um consentimento na participação do inquérito por questionário. Para dar sequência às questões do inquérito, os participantes tiveram que autorizar o tratamento dos dados fornecidos, caso optassem pelo consentimento, poderiam seguir para a primeira página destinada à recolha de dados, se porventura, algum dos docentes não optasse pela permissão para o tratamento dos dados, a participação era encerrada (não foi registado nenhum caso deste tipo). Após o tratamento dos dados, os mesmos foram devidamente eliminados.

Relativamente aos dados recolhidos através do inquérito por entrevista, o primeiro contacto físico com os participantes envolvia, inicialmente, uma breve contextualização da investigação, bem como dos objetivos relativos à realização da entrevista, após terem sido esclarecidas as dúvidas dos participantes, foi apresentado um documento de Consentimento Informado (Apêndice 4), em que os participantes tinham a oportunidade de ler e assinar, permitindo a recolha e análise dos dados referentes à realização da entrevista. O Consentimento Informado foi devidamente aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, neste documento estão previstas as condições relacionadas à participação voluntária na entrevista, à garantia do anonimato, à gravação e transcrição da entrevista, à manifestação de opinião relativamente à transcrição, à finalidade da entrevista, à divulgação total e/ou parcial do conteúdo da entrevista e à análise do conteúdo da entrevista.

Deste modo, as entrevistas foram gravadas e, após a transcrição, os materiais de áudio foram eliminados. As transcrições foram enviadas aos participantes para que pudessem aprovar, ou não, o tratamento daqueles dados, bem como fazer alguma alteração no material, nenhum dos professores

[9] Cf. https://mime.dgeec.mec.pt/

[10] O Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho está disponível para consulta nos Anexos deste trabalho.

entrevistados recusou o tratamento dos dados obtidos por meio das entrevistas. Portanto, em termos éticos, esta investigação cumpre todos os requisitos necessários para a realização de um trabalho no campo das ciências humanas e sociais, especificamente na área das ciências da educação.

CAPÍTULO 4

REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS DO ENSINO NÃO SUPERIOR: DO CENÁRIO GLOBAL AOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS

Os textos políticos que dominam o cenário internacional são caracterizados por ideias e conceitos que têm impacto na conceção de políticas educativas em contextos mais específicos, por exemplo, a nível nacional. Bowe et al. (1992) sublinham que muitas análises teóricas têm sido realizadas sobre os documentos políticos, e as atividades de grupos e decisores, como é o caso de organizações transnacionais e supranacionais, como das escolas e dos seus atores têm sido marginalizados no processo de decisão política. Neste capítulo serão analisados tanto documentos que servem como quadro teórico-concetual para a elaboração de referenciais de AIEENS, recorrendo a relatórios de organismos transnacionais e supranacionais, que definem padrões para as políticas de avaliação institucional, quanto os textos políticos que instituem os próprios referenciais de AIEENS no Brasil e em Portugal. Assim, serão analisadas as diferenças e as semelhanças de diferentes sistemas e práticas de avaliação institucional, em duas realidades distintas, mas que se subordinam a referenciais mais abrangentes, ou seja, a uma escala global. Com base na análise realizada neste capítulo, será possível conhecer as perspetivas de diferentes atores educativos sobre os processos e as práticas de AIEENS.

4.1. Referenciais Internacionais de AIEENS

Partindo da conceção de Ball (1990) de que a política versa em torno de uma atribuição autorizada de valores, uma questão que deve ser colocada tem a ver com os valores que são e os que não são validados, já que a política propaga valores, sendo que certos valores são validados ao invés de outros. A partir do contexto teórico sobre a abordagem do ciclo das políticas, proposto por Ball (1990), e como é que são utilizadas para propagar determinados ideais, o que importa neste ponto é conhecer como diversas organizações transnacionais e supranacionais, através de seus quadros teóricos, são capazes de influenciar a conceção de políticas públicas educativas ao redor do mundo. Tendo em consideração que a política educativa se configura como uma resposta a um sistema complexo e heterogéneo de elementos que incluem diferentes ideologias, como sugere o autor, e não apenas como uma resposta direta aos interesses dominantes, a abordagem do ciclo de políticas é constituída através de um "referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais", sendo que tal abordagem "permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos" (Mainardes, 2006, p.48). Relativamente à abordagem do ciclo de políticas, e numa entrevista, Ball, citado por Mainardes e Marcondes (2009), esclarece que:

> O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são "feitas", usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (enactment). (pp. 304–305)

Bowe et al. (1992) introduziram a noção de um ciclo político contínuo em que diferentes organismos, grupos e indivíduos têm poder de participação, o processo é representado através de um modelo heurístico que rompe com uma rigidez que fora apresentada para a definição do ciclo político, associando-o a três facetas (política proposta; política de facto; política em uso). Tal definição, de acordo com os autores, não abrange a variedade de intenções e disputas que marcam o processo político, sendo que os três contextos foram considerados ainda muito restritos. Assim, o novo modelo, proposto por Bowe et al. (1992), para a compreensão do ciclo político recorre a três contextos mais abrangentes: i) contexto de influência; ii) contexto de produção do texto político; iii) contexto da prática. Mainardes (2006) esclarece que os três contextos estão "inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates" (p.50).

A primeira definição para um ciclo político contínuo prevê três contextos políticos primários em que cada contexto se constitui através de uma série de arenas de ação, de acordo com Bowe et al. (1992), que podem ser públicas ou privadas. O contexto de influência refere-se à construção dos discursos políticos, isto é, o início da política pública através de disputas que influenciam a definição dos objetivos sociais da educação. Em âmbito nacional, as arenas públicas mais formais são os comités específicos, organismos, grupos que representam determinadas ideologias e, a partir destas dinâmicas articula-se um contexto de influência. Entretanto, as arenas privadas também influenciam nas decisões políticas, são redes que não se associam diretamente aos partidos ou aos governos, mas que possuem forte poder de persuasão. Mainardes (2006), sustentado pelas ideias de Ball, dá o exemplo da influência que determinadas instâncias globais e internacionais podem causar na definição de políticas nacionais:

> Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Segundo ele, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de "empréstimo de políticas" (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que "vendem" suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e "performances" de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas "soluções" oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o

> processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. (pp.51–52)

O contexto de influência está fortemente associado ao contexto de produção do texto político. Segundo Bowe et al. (1992), enquanto o contexto de influência está relacionado com a articulação de diferentes ideologias e interesses, o contexto de produção do texto político articula-se com a linguagem do público, isto é, apela a uma linguagem que seja reconhecida pelo senso comum, mesmo que não seja coloquial. Portanto, de acordo com os autores, os textos políticos representam a política em si, sendo que tais representações assumem diversas formas e materializam-se através de textos jurídicos, legislações, inclusive, informações disponibilizadas através de veículos de comunicação social e, também, documentos políticos considerados oficiais – neste caso, a informação disponibilizada nos sites de órgãos do governo pode ser considerada como um texto político – transformando-se num conjunto de textos que representam a política.

Em relação ao contexto de produção do texto político, Bowe et al. (1992) salientam a importância de reconhecer que uma política não pode ser considerada concluída no seu momento legislativo, isto é, a política evolui constantemente nos textos e através dos textos que a representa, ressaltando que os textos políticos devem ser lidos a partir de seu contexto, considerando o tempo e o local em que foram elaborados, porque são o resultado de disputas, lutas e compromissos que tentam conferir significado à política por meio da representação que lhe confere. Portanto, mesmo que as políticas sejam, efetivamente, intervenções textuais, as respostas que são dadas a elas são reais, isto é, geram consequências que são vividas no terceiro contexto mencionado por Bowe et al. (1992), o contexto da prática.

O contexto da prática não se resume apenas à implementação da política, pelo contrário, neste contexto a política é interpretada e depois recriada, como sugerem Bowe et al. (1992). Os atores responsáveis pela implementação da política não são sujeitos neutros, suas experiências, seus valores, os objetivos que projetam para a implementação de tal política são fatores que influenciam a interpretação realizada sobre o texto político, assim, as políticas são interpretadas de formas diferentes. Por isso, os autores das políticas não controlam o seu significado, determinados fragmentos podem ser rejeitados, outros ignorados ou mal interpretados, sendo que, de qualquer forma, as interpretações dos textos políticos também são um espaço de luta em que determinados pontos de vista sobrepõem-se a outros.

Bowe et al. (1992) sugerem que a avaliação da política implementada possibilita a visualização das interpretações contestadas, isto é, defendem que é mais correto que as políticas gerem efeitos ao invés de resultados. Diante disso, a avaliação da política objetiva-se como a possibilidade de conferir

sentido à prática dos objetivos propostos, já que o processo político é complexo e, por isso, é difícil prever quais serão os efeitos das políticas. Tais efeitos estão diretamente associados às interpretações que são feitas da política em si – interpretações que são carregadas de valores pessoais e de grupos – simultaneamente, os autores explicam que os significados do texto dificilmente serão inequívocos, isto é, novas e diferentes interpretações podem trazer novas possibilidades, por exemplo, através da convergência de políticas nacionais com iniciativas locais, de acordo com Bowe et al. (1992), por outro lado, diferentes interpretações podem trazer complicações à política, causando implicações em diferentes contextos de prática se o texto propiciar contradições.

Portanto, os três contextos elencados por Bowe et al. (1992) para representar o processo político relacionam-se entre si, mesmo que não seja estabelecida uma sequência ou dimensão temporal restrita durante o ciclo político, por isso, constitui-se como um ciclo contínuo, isto é, rejeita-se a ideia da implementação de políticas. Ball acredita que "isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta" (Mainardes & Marcondes, 2009, p.305). É de salientar que, para Bowe et al. (1992), todos os contextos possuem suas próprias dinâmicas, disputas, além de serem marcados por diversos grupos de interesse que transformam os contextos políticos em campo de luta. Resumidamente, o ciclo de políticas é definido por Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), da seguinte forma:

> O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (p.305)

Entretanto, são acrescentados mais dois contextos à abordagem do ciclo de políticas, o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política, que, segundo Ball, deveriam ser incluídos, respetivamente, no contexto da prática e da influência, considerando que "os resultados são uma extensão da prática", dando origem aos "resultados de primeira ordem [que] decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática" e aos "resultados de segunda ordem [que] também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado" (Mainardes & Marcondes, 2009, p.306). Relativamente ao contexto da ação política, Ball considera que "pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas

muda ou pode ser mudado" (Mainardes & Marcondes, 2009, p.306), isto é, a reflexão sobre as políticas e o discurso político só são mudados, ou transformados, através da ação política.

Em termos teóricos são elencados cinco contextos que compõem o ciclo político, entretanto, Ball esclarece que o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política não devem ser analisados separadamente dos outros três contextos iniciais, pelo contrário, devem ser incorporados a eles, já que os contextos "podem ser 'aninhados' uns dentro dos outros" (Mainardes & Marcondes, 2009, p.306), reforçando a ideia de que não existe uma linearidade entre eles. Isto é, refletir sobre as políticas exige a mobilização de perspetivas que envolvam tempos, espaços, movimentos e trajetórias políticas diferentes. Deste modo, as políticas podem desaparecer com o tempo ou também pode ser que se leve "muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço" (Mainardes & Marcondes, 2009, p.307).

A partir da abordagem do ciclo contínuo de políticas veiculado, especialmente por Stephen Ball, torna-se possível discutir e analisar as políticas que têm sido debatidas neste trabalho, com foco para políticas educativas. O quadro teórico desenvolvido demonstrou que, no contexto da globalização, e através de ideais do neoliberalismo, os organismos internacionais, transnacionais e supranacionais têm se apropriado da conceituação teórica no campo das políticas educativas, isto é, exercem uma regulação conceitual. Neste sentido, o papel dos organismos transnacionais e supranacionais na regulação de políticas educativas é verificado, principalmente, no contexto de influência mencionado anteriormente.

Por essa razão, as políticas de avaliação desenvolvidas e implementadas em âmbito nacional também não são neutras, isto é, o contexto de influência a que são submetidas é mais amplo do que os limites geográficos de um Estado, já que o mundo globalizado é uma realidade incontestável. Assim, mesmo que existam diferentes grupos de interesse e atores influenciando o processo de elaboração e, especialmente, de produção de texto político, as influências não se restringem aos atores locais, as conceções – e imposição de *standards*, muitas das vezes – de organismos transnacionais e supranacionais têm sido fundamentais no delineamento de políticas públicas educativas, independentemente da localização geográfica ao redor do mundo.

As políticas de avaliação, especialmente institucional, têm sido um exemplo tangível relativamente à influência que organismos como a OCDE, a UNESCO e a OEI, por exemplo, têm sobre a definição de políticas nacionais de avaliação, além de também ser possível verificar tal influência nos contextos de prática. Neste ponto, serão explorados analiticamente relatórios internacionais que balizam a conceção de políticas educativas de avaliação em diferentes contextos, dois relatórios apresentam

enfaticamente conceções sobre a AIEENS[11], com base em estudos realizados em diversos países e os outros dois relatórios são mais gerais e abordam novas conceções para a educação na perspetiva de um cenário educativo pós-pandemia de Covid-19:

- OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for better learning an international perspective on evaluation and assessment (2013)
- Comissão Europeia - Relatório Eurydice: Garantia da qualidade na educação. Políticas e abordagens à avaliação das escolas na Europa (2015)
- UNESCO: Reimagining our futures together. A new social contract for education (2021)
- OEI: 2023 2024 Programa-Presupuesto (2022)

A escolha dos relatórios mencionados está assente no facto de que os organismos que produziram tais textos políticos definem o quadro concetual para a elaboração de políticas educativas ao redor do mundo e, por mais que os relatórios internacionais apresentem exemplos de boas práticas, no contexto concetual acabam por impor padrões de *accountability*, com vista à melhoria das aprendizagens através da melhoria das escolas e equidade. Dessa forma, para conhecer os referenciais de avaliação institucional utilizados ao nível internacional, optou-se por uma análise conjunta dos relatórios em função de três categorias principais que se interrelacionam: i) avaliação institucional como política; ii) processo/práticas de avaliação institucional; iii) avaliação institucional e inovação. Tais categorias podem ser consultadas em diversos estudos sobre avaliação institucional, especialmente a ideia de avaliação como política e como processo (Pacheco et al., 2020), por exemplo, enquanto a categoria 'Avaliação institucional e inovação' emergiu em função dos objetivos individuais desta investigação.

De forma geral, as três categorias abrangem as questões gerais e específicas que têm sido desenvolvidas neste trabalho e, a partir da análise de como é que essas ideias se verificam nestes relatórios, torna-se possível compreender a forma como os organismos transnacionais e supranacionais concebem os referenciais de AIEENS, com base na definição de padrões de *accountability*, em função da melhoria da qualidade educativa.

4.1.1. Avaliação Institucional como Política

Partindo da ideia de que os relatórios em análise se constituem como textos políticos, tais textos veiculam fortes conceções sobre políticas, processos e práticas de avaliação institucional de escolas. Os relatórios produzidos pela OCDE (2013) e pela Comissão Europeia (2015) são considerados referências concetuais quando se trata de políticas de avaliação, especialmente da AIEENS. Considerando os processos e práticas de avaliação institucional, acima de tudo como política, Pacheco et al. (2020)

[11] Nos relatórios analisados a terminologia utilizada para designar a AIEENS tem sido 'avaliação externa', 'avaliação das escolas', 'avaliação externa das escolas'. Contudo, neste ponto será adotado o termo 'avaliação institucional' ou AIEENS em referência aos termos que têm sido utilizados pelos organismos, com o intuito de uniformizar o texto e facilitar a compreensão.

elucidam que "nesse quadro teórico no campo da avaliação institucional participam os organismos transnacionais e supranacionais, cujo papel tem sido o de definir orientações e delimitar procedimentos técnicos que traduzem um referencial técnico global" (p.21).

No prefácio do relatório da OCDE (OECD, 2013) é possível notar a associação que se faz entre um sistema educativo com alto desempenho e a avaliação como instrumento para a melhoria das práticas educativas, além disso é defendida a ideia de que uma cultura de avaliação deve estar vigente nos sistemas educativos. Na sequência, no relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015), a primeira ideia veiculada sobre a avaliação das escolas associa-se à garantia da qualidade da educação, isto é, a avaliação configura-se como o mecanismo que possibilita a monitorização das práticas para que seja possível assegurar a melhoria da qualidade educativa. Tais considerações são assim constatadas:

> Authentic, valid and reliable evaluation and assessment, those which lead to the improvement of educational practices at all levels and lift student learning, are central to establishing a high-performing education system. (...). As a result, more and more countries embark on ambitious school reform programmes which include a strong element of evaluation and assessment. This can consolidate the evaluation culture in education systems and reinforces the role of evaluation and assessment frameworks in driving the reform agenda.[12] (OECD, 2013, p.3)

> A garantia da qualidade na educação pode ser entendida como as políticas, procedimentos e práticas concebidas para obter, manter ou melhorar a qualidade em áreas específicas, e que dependem de um processo de avaliação. Por "avaliação", entendemos um processo geral de análise sistemática e crítica de um objeto definido que inclui a recolha de dados relevantes e conduz à elaboração de juízos e/ou recomendações para melhoria. (European Comission /EACEA/Eurydice, 2015, p.13)

Em contrapartida, os relatórios produzidos pela UNESCO (2021) e pela OEI (2022) abordam um cenário educativo diferente em relação aos outros relatórios analisados, por serem mais recentes, consideram as mudanças causadas pela pandemia de Covid-19 em todos os setores da sociedade, especialmente na educação. De qualquer forma, os relatórios analisados complementam-se em termos de discurso. Assim, o relatório da UNESCO (2021) propõe uma nova agenda para a educação, especialmente, no período pós-pandémico que trouxe diversas transformações sociais, inclusive, na educação, sendo que ao defender a inovação como um pilar deste novo caminho para a educação, a avaliação é tida como forma de orientar as políticas educativas continuamente, com o propósito de fomentar a mudança, isto, é, "evaluation and reflection should steer educational policies in an ongoing and integrative manner thereby elevating regular refinement as a theory of change, breaking away from stagnation on the one hand and cycles of endless regime change on the other" (UNESCO, 2021, p.154).

O Programa-Presupuesto 2023-204 da OEI (2022) baseia-se numa realidade pós-pandémica e está organizado em função das áreas de trabalho da OEI. Inicialmente, o foco centra-se nas estruturas

[12] Optou-se por não proceder à tradução das citações retiradas dos relatórios em análise, mantendo-as tal como se encontram no texto original.

da própria organização e, depois disso, são apresentados os eixos de missão. O enfoque para as questões da educação dá-se através de três pontos centrais: i) educação; ii) educação técnico-profissional; iii) universidade 2030. Esta análise tem como ponto central o eixo relacionado à educação, que se subdivide em: i) educação pré-escolar e educação infantil; ii) inclusão educativa e atenção à diversidade; iii) transformação digital da educação; iv) liderança e governança; v) inovação educativa. Ao longo destas subdivisões é apresentado no documento como é que as políticas e práticas de avaliação situam-se no contexto da educação.

Através da exploração do documento é possível identificar uma forte vertente da OEI (2022) voltada para a liderança e governança, em síntese, a gestão escolar. Os outros relatórios analisados (OCDE; CE; UNESCO) atribuem à avaliação a incumbência de promover melhorias nos sistemas educativos e, consequentemente, nas escolas. A perspetiva da OEI (2022) relativamente à melhoria e mudança da qualidade educativa está mais direcionada à liderança educativa, isto é, "la calidad de la educación pasa por la consolidación de estos líderes, cuya responsabilidad está directamente relacionada con la efectividad de lo que pasa en los centros" (p.46), a qualidade da educação associa-se, então, ao desenvolvimento e atuação das lideranças educativas, que são responsabilizadas pela eficácia dos resultados da escola. Deste modo,

> La dirección de los centros educativos es un pilar fundamental si se quieren lograr cambios profundos y mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas de la región. El éxito de iniciativas sobre el acceso a la educación, la mejora de nuestros sistemas escolares o la equidad también pasa por fortalecer y promover el liderazgo educativo. (OEI, 2022, p.46)

De qualquer forma, a perspetiva de *accountability* está presente, já que a responsabilização é uma das suas facetas. A avaliação, indiscutivelmente, tem sido um tópico central na agenda de organismos transnacionais, supranacionais e internacionais, assim, as conceções de avaliação que tais organismos assumem tornam-se norteadoras de políticas nacionais e regionais. A OCDE (OECD, 2013) reconhece a importância da avaliação como forma de conhecer a realidade educativa em diversos contextos, isto é, como um instrumento para medir o desempenho e facilitar estratégias de melhoria, enquanto o relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015) reconhece a demanda pela elaboração de sistemas e políticas nacionais capazes de assegurar a qualidade da educação, sendo que a avaliação é o instrumento que possibilita a sua monitorização, já tendo sido amplamente difundida nas discussões europeias:

> Countries increasingly use a range of approaches for the evaluation and assessment of students, teachers, school leaders, schools and education systems. These are used as tools for understanding better how well students are learning, for providing information to parents and society at large about educational performance and for improving school, school leadership and teaching practices. (OECD, 2013, p.17)

> A necessidade de sistemas e políticas que visam assegurar e fomentar a qualidade da educação tem sido amplamente reconhecida a nível europeu. Uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 2001 realçou a importância de desenvolver a avaliação da qualidade das escolas. Desde então, a importância de monitorizar e avaliar a qualidade da educação tem vindo a ser reiterada pelo Conselho em diversas ocasiões. Em 2014, o Conselho convidou a Comissão Europeia a reforçar a aprendizagem mútua e apoiar os Estados-Membros no desenvolvimento dos seus mecanismos de garantia da qualidade. (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.13)

Portanto, como a literatura tem indicado, o debate sobre a avaliação institucional no campo político tem sido sustentado, especialmente, pela notoriedade conferida ao tema pelos organismos transnacionais e supranacionais. Sendo que, na esfera concetual conjeturada por tais organismos, a avaliação tem sido sempre associada à possibilidade de monitorização e melhoria de sistemas educativos, em geral, e através da melhoria das instituições escolares, em particular, é o que refere a UNESCO (2021):

> Evaluation and reflection represent necessary processes in the lifecycle of educational programmes and policies. Evaluations can help ensure that the aims motivating a programme or policy design are those that are being realized in action. They can understand and describe the outcomes of a programme and design, and importantly, they must account for their intended and unintended outcomes. For example, if a programme or policy is yielding clear benefits for some at the cost of increasing overall equality, or if it incentivizes short-term performance at the expense of long-term endurance, the assumptions of such intervention must be quickly rethought. (p.130)

A OCDE (OECD, 2013), em seu relatório, defende uma série de ideias, com base na investigação realizada pelo organismo, a fim de legitimar a adoção de processos e práticas de avaliação. Assim, é referido que a avaliação dos sistemas escolares tem expandido cada vez mais e que, por isso, existe uma variedade de atividades de avaliação, sendo que a mensuração da educação e o desenvolvimento de indicadores estão a ganhar mais importância e, com isso, os resultados da avaliação têm sido amplamente utilizados. Portanto, a *accountability* legitima-se como objeto da avaliação, gerando maior confiança nos *standards* educativos, tornando a avaliação mais internacional, envolvendo mais estratégias e elementos tecnológicos no processo avaliativo. É possível concluir que a OCDE assume a avaliação através de um viés de *accountability*, em que a mensuração de *standards* educativos favorece a internacionalização da avaliação, é inevitável não associar tal perspetiva ao fomento da competitividade. A OCDE (OECD, 2013) explicita a crescente adoção, por parte de diferentes países, de políticas e processos de avaliação:

> In the last two decades, most countries have introduced a wide range of measures intended to improve evaluation and assessment at all levels from the student to the school system itself. (...) The expansion of educational evaluation has been accompanied by considerable diversification of evaluation and assessment activities. (...) In recent years, countries are increasingly developing more comprehensive evaluation and assessment frameworks. (p.18)

De acordo com o relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015), mesmo que muitos países adotem sistemas de avaliação institucional:

> A importância da avaliação das escolas no âmbito do sistema educativo varia entre os países. Efetivamente, cada país desenvolve uma cultura de avaliação centrada em diferentes aspetos. A avaliação das escolas é apenas um aspeto dos sistemas de garantia da qualidade, que podem ser mais ou menos desenvolvidos dependendo do país. (p.14)

De qualquer forma, são justificados ideais de *accountability* incorporados aos processos de avaliação institucional, através da adoção de *standards* e da valorização dos resultados, por exemplo. Tomando a avaliação institucional como política, a OCDE (OECD, 2013) reconhece o papel da *accountability*.

> Countries are increasingly using evaluation and assessment for accountability purposes. This can take a variety of forms. First, there is a growing trend of public reporting, including the publication of standardised student assessment results at the school level for use by parents, government officials, the media and other stakeholders, the publication of school inspection reports, school annual reports, and system level reports providing an assessment of the state of education. Second, evaluation and assessment results are increasingly used to reward or sanction the performance of individual school agents. This goes alongside the expansion of school external evaluation and teacher appraisal procedures. A number of countries have instituted systems whereby either schools, school leaders or teachers receive rewards for their good performance or are the subject of sanctions for underperformance. (p.19)

Aliado a isso, no estudo realizado pela Comissão Europeia (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015), foi identificada a utilização dos resultados da avaliação em função em diferentes conceções de prestação de contas:

> A análise da forma como a avaliação externa é concebida e organizada nos diferentes sistemas educativos parece apontar para diferentes perspetivas sobre a prestação de contas das escolas. (...) distinguimos aqui entre prestação de contas baseada no Estado e prestação de contas baseada no mercado. (p.9)

Em contrapartida, no relatório da OCDE (OECD, 2013), por um lado, a *accountability* é reconhecida pela promoção da responsabilização, especialmente de professores, com recurso a recompensas ou sanções de acordo com os resultados, sendo que a ideia de eficácia é preponderante na conceção das políticas de avaliação, por outro lado, é defendida uma ideia mais suave de *accountability* em que diferentes procedimentos avaliativos são utilizados no processo de prestação de contas, contudo, as recompensas ainda são consideradas, apenas deixam de ser monetárias:

> Evaluation and assessment provide a basis for monitoring how effectively education is being delivered to students and for assessing the performance of systems, schools, school leaders, teachers and students, among others. They can serve as an instrument for the accountability of school agents when the results of an evaluation or assessment have stakes for school agents such as linkages to career advancement or salary progression, one-off rewards, sanctions, or simply information to parents in systems based on parental school choice. By measuring student outcomes and holding teachers, school leaders and schools responsible for results, accountability systems intend to create incentives for improved performance and identify "underperforming" schools and school agents. (p.24)

> As a result, it is important to design the accountability uses of evaluation and assessment results in such a way these undesired effects are minimised. This involves safeguards against excessive emphasis on particular measures, such as student standardised tests, to hold school agents accountable and drawing on a broad range of assessment information to make judgements about performance; communicating that the ultimate objective of evaluation and assessment is to enhance student outcomes through the improvement of practices at the different levels of the school system; building on a variety of evaluation and assessment procedures achieving each a well-identified distinct function; ensuring that the publication of quantitative data is perceived as fair by schools and set in a wider set of evidence; and conceiving individual performance-based rewards for school personnel as career advancement opportunities and non-monetary rewards. (p.25)

O estudo realizado pela OCDE (OECD, 2013) demonstra que diversos países assumem que a avaliação dos sistemas escolares é capaz de torná-los mais fortes e justos, por isso, defende-se a

avaliação como um instrumento fundamental para a melhoria dos resultados. Assim, são elencados alguns desafios políticos comuns a todos os países no quadro das políticas de avaliação, relativamente à avaliação das escolas, a OCDE (OECD, 2013) sugere que a avaliação externa das escolas deve estar alinhada com a autoavaliação das escolas; a centralidade da qualidade do processo de ensino-aprendizagem deve ser assegurada; a informação dada aos pais/responsáveis deve estar baseada em relatórios justos e razoáveis sobre as escolas; competências técnicas sobre os processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas devem ser construídas; as habilidades dos agentes escolares devem ser melhoradas relativamente ao tratamento de dados, considerando a OECD (2013):

> School evaluation is increasingly considered as a potential lever of change that could assist with decision making, resource allocation and school improvement, especially as: further autonomy is given to individual schools, market forms of accountability gain in importance, and the school is increasingly recognised as the key agency within the education system for improving student learning. The effective monitoring and evaluation of schools is central to the continuous improvement of student learning: Schools need feedback on their performance to help them identify how to improve their practices; and schools should be accountable for their performance. (p.384)

Para isso, a OCDE (OECD, 2013) elabora um quadro com orientações políticas para dar resposta aos desafios apresentados, reconhece ser uma agenda exigente, mas defende que é necessário abordar todas as orientações para que os sistemas educativos não se limitem a resultados parciais, isto é, a melhoria dos sistemas educativos passa por diversas áreas e envolve, necessariamente, a avaliação das escolas. Relativamente à avaliação das escolas, da conformidade à qualidade, são dadas as seguintes orientações políticas:

- Ensure the focus for school evaluation is the improvement of teaching, learning and student outcomes
- Evaluate and adapt external school evaluation to reflect the maturity of the school evaluation culture
- Raise the profile of school self-evaluation and align external school evaluation with school self-evaluation
- Develop nationally agreed criteria for school quality to guide school evaluation
- Strengthen school principals' capacity to stimulate an effective school self-evaluation culture
- Promote the engagement of all school staff and students in school self-evaluation
- Promote the wider use of the results of external school evaluation
- Report a broad set of school performance measures with adequate contextual information (OECD, 2013, p.21)

Tendo em vista que a OCDE (OECD, 2013) defende que o objetivo global da avaliação das escolas consiste em promover a melhoria dos resultados escolares, através da melhoria das práticas escolares, é elencado um quadro concetual que fundamenta as boas práticas de uma política de avaliação institucional, bem como seus processos e práticas, baseando-se: na avaliação do estabelecimento de ensino, a escola; nos procedimentos utilizados na avaliação das escolas; nas competências para avaliar as escolas e utilizar os resultados da avaliação das escolas; na utilização dos resultados da avaliação das escolas. Em suma, a OCDE (OECD, 2013) defende que as políticas de avaliação institucional:

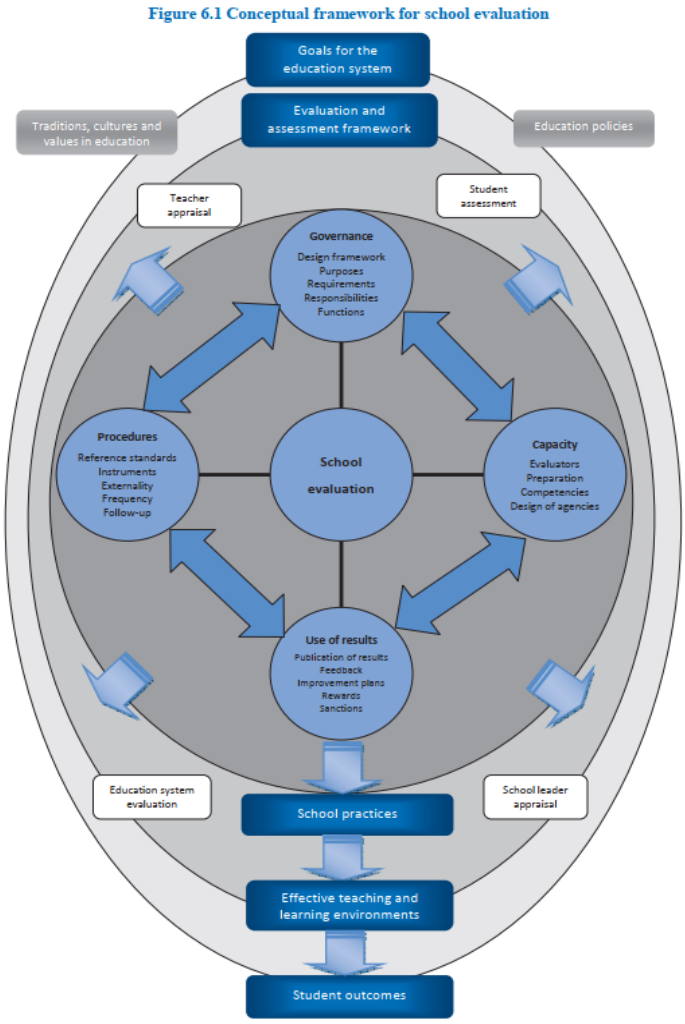
> School evaluation policies, like all components of the evaluation and assessment framework, have been influenced and shaped by wider trends in public management (see Chapter 2). With devolved responsibilities, there are greater demands to hold schools accountable for their quality. This means a greater level of responsibility at the school level

> for quality improvement; a greater focus on the outcomes a school secures for its students; and demands for the public to have access to information on school quality. (p.386)

A OCDE (OECD, 2013) apresenta o seguinte esquema para resumir a proposta de um quadro concetual para a avaliação das escolas (Figura 1 - Quadro concetual da OCDE para a avaliação das escolas):

Figura 1

Quadro concetual da OCDE para a avaliação das escolas



Fonte: OECD, 2013, p.387

Em suma, o quadro concetual elaborado e defendido pela OCDE assume a avaliação das escolas com base em quatro aspetos que a constituem: i) governação – envolve o desenho do quadro concetual, os objetivos, os requisitos, as responsabilidades e as funções; ii) capacidade – está ligada aos avaliadores, ao processo, às competências e à conceção das agências de avaliação; iii) procedimentos – associa-se aos *standards* de referência, aos instrumentos, à externalidade, à frequência e ao

acompanhamento (*follow-up*); iv) uso dos resultados – tem a ver com a publicação dos resultados, o *feedback*, os planos de melhoria, os prémios e as sanções. Este é o contexto mais restrito da avaliação das escolas, embora os aspetos estejam numerados, a OCDE assume a avaliação das escolas como um ciclo, estando todas as etapas associadas umas às outras.

Contudo, a avaliação das escolas não está desligada de outros processos avaliativos que se desenrolam, desde a avaliação do sistema educativo e avaliação dos diretores, até a avaliação dos professores e a avaliação dos alunos são circunstâncias que influenciam, especialmente, as políticas de avaliação institucional – ou avaliação das escolas –, todo este contexto é permeado por políticas educativas mais abrangentes, além de diferentes tradições, culturas e valores assumidos no cenário educativo. Logo, as políticas de avaliação institucional estão inseridas num contexto com objetivos específicos para o sistema educativo, com um quadro de avaliação definido, sendo que o uso dos resultados da avaliação das escolas deve favorecer e provocar melhorias nas práticas escolares, nos ambientes de ensino e aprendizagem, tornando-os mais eficazes, para que seja possível influenciar diretamente os resultados dos alunos, este é o esquema concetual difundido pela OCDE para a AIEENS. Em contrapartida, são defendidas linguagens de *accountability* que se baseiam na prestação de contas e na responsabilização, legitimando a atribuição de recompensas e sanções em função dos resultados.

Aliado a isso, o relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015), com base na investigação realizada sobre a conceção e realização de sistemas de avaliação externa em países europeus, afirma que os quadros para a avaliação externa "concebidos a nível central abrangem um vasto leque de aspetos, incluindo a qualidade do ensino e da aprendizagem, os resultados da aprendizagem dos alunos, várias áreas de gestão escolar e, ainda a conformidade com as normas" (p.22). Portanto, a tarefa de refletir sobre a avaliação institucional e suas formas de concebê-la como política, especialmente através de definições e orientações de organismos transnacionais e supranacionais, demanda a seguinte consideração:

> Ainda que a realidade escolar jamais possa ser interpretada a partir de uma única perspetiva conceptual, já que a diversidade de olhares teóricos é a essência das ciências sociais e humanas – sendo a escola uma construção social, marcada pela diversidade de perspetivas, mesmo que as suas práticas originem um comum organizacional, curricular e pedagógico (Pacheco, 2019) –, há tendências políticas que são marcantes como, por exemplo, as políticas de *accountability*. (Pacheco et al., 2020, p.25)

Para concluir, a OCDE explicitamente assume duas funções principais para a avaliação institucional das escolas: i) o desenvolvimento da escola; ii) '*accountability* escolar'. Nas palavras da OCDE (OECD, 2013):

> School development: School evaluation identifies strengths and areas for school development with the aim to improve teaching and learning within schools, to close achievement gaps between schools and to enhance the performance of all students. This would necessitate a robust evaluation of the processes and strategies associated with student learning

> to allow the identification of areas for school improvement. School evaluation can also be used to judge a school's capacity to enhance its effectiveness and therefore improve student learning.
>
> School accountability: School evaluation generates information for education authorities, the school community and other stakeholders to hold schools accountable for their performance. Information may include how a school complies with national standards and regulations, professional judgement on the quality of the services provided by the school, the learning outcomes and progressions of students within the school and judgements on the quality of outputs of a school based on its resources and other inputs ("added value" and "value for money"). (pp.393–394)

Tais políticas de *accountability* são refletidas nas conceções de organismos transnacionais e supranacionais que definem um quadro comum para a formulação de políticas de avaliação institucional das escolas, estando de acordo com apreciações neoliberais para a educação, em que a responsabilização e a prestação de contas legitimam uma cultura de avaliação que gera competitividade, através da definição de *standards* de desempenho e elaboração de *rankings*. Por isso, é importante conhecer como são os processos e quais são as práticas de avaliação institucional veiculados e implementados por diferentes sistemas educativos, mas que refletem a agenda proposta por tais organismos.

4.1.2. Avaliação Institucional como Processo/Prática

Tendo em consideração que os referenciais das políticas de avaliação institucional de escolas, em diferentes países, têm sido diretamente influenciados pelos quadros concetuais elaborados por organismos transnacionais e supranacionais, também os processos e práticas de avaliação institucional são moldados, de certa forma, pelos exemplos de boas práticas que são divulgados por tais organizações. Em termos de processos e práticas de avaliação institucional, a OCDE (2013) defende que a avaliação de escolas deve constituir-se da seguinte forma:

> School evaluation concentrates on key processes such as teaching and learning, school leadership, educational administration, school environment and the management of human resources. It does so in association with an analysis of student outcomes, both the achievement/progress of students and the equity of student results. It also takes into account inputs such as the infrastructure, funding and characteristics of the school staff. (p.384)

Tal perspetiva é complementada através do relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015), "a avaliação das escolas pode ligar-se a um vasto leque de atividades escolares, incluindo o ensino e a aprendizagem e/ou todos os aspetos da gestão escolar" (p.13). De forma resumida e objetiva, o centro da avaliação institucional baseia-se nas atividades realizadas coletivamente pelos diferentes atores escolares e seus processos podem ser definidos da seguinte forma: "esse tipo de avaliação procura monitorizar ou melhorar a qualidade geral da escola e os resultados são apresentados num relatório geral que não inclui informação sobre a apreciação individual sobre os professores" (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.13).

Para dar prosseguimento às práticas de avaliação institucional é necessário que uma política forte seja definida para orientar o processo, "when setting a legal framework for external school evaluation, the typical approach across OECD countries is to set conditions for highly structured external school evaluations" (OECD, 2013, p.402), isto é, a especificação de que em todas as escolas serão realizadas as mesmas atividades de avaliação, com recurso a um determinado conjunto de instrumentos de recolha de dados. Para isso, é definido qual será o órgão responsável pelas atividades de avaliação institucional:

> Responsibilities for devising external school evaluation lie firmly in the realm of educational authorities (central, regional/provincial and local) and specific external school evaluation bodies such as inspectorates or school review bodies. In the majority of education systems operating a system for external school evaluation, this is devised and organised at the central or state level. (OECD, 2013, p.399)
>
> Na maioria dos sistemas educativos (27 entre os 31 sistemas onde existe uma avaliação externa das escolas), a responsabilidade pela avaliação externa das escolas cabe a um órgão de nível central/superior. Existem dois tipos principais de órgãos, mais ou menos representados equitativamente. O primeiro é um departamento da autoridade de nível central ou superior, normalmente identificada como "a inspeção" ou, menos frequentemente, como o "departamento de avaliação". O segundo tipo é uma agência autónoma especificamente dedicada à inspeção escolar. (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.18)

A partir disso, e de acordo com a política que estabelece a avaliação institucional, os relatórios demonstram que são elaborados quadros de referência, baseados em *standards*, que orientam o processo e as práticas de avaliação institucional, isto é, "in several systems, external school evaluations are based on a legal framework in a general education act and would include verification that schools comply with different regulations specified in those acts" (OECD, 2013, p.417). Assim,

> Dois terços dos sistemas educativos em que é implementada a avaliação externa das escolas possuem quadros de referência estruturados e estandardizados que estabelecem o conteúdo e as expectativas das avaliações externas. Em tais países, todos os avaliadores externos têm de utilizar os mesmos quadros. (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.21)
>
> Standard school evaluation criteria may also aim to make the different judgements made by external evaluators more objective and transparent, by specifying the different weight and contribution each indicator takes in forming a judgement on school quality. (OECD, 2013, p.419)

Sendo que a premissa para a elaboração dos referenciais de avaliação institucional, de acordo com a OCDE (OECD, 2013) pode legitimar-se através da perspetiva de que:

> School evaluation frameworks can draw on a significant body of research over the past 30 years that has defined the characteristics of effective schools and the processes to improve school effectiveness. This can help to devise an overall approach to school evaluation that strives for school improvement by use of evaluation for both school accountability and school development. (p.394)

Em termos práticos, os referenciais – ou quadros de avaliação – têm sido concebidos de uma maneira similar em diversos países, sendo que existe uma espécie de definição comum do que se considera como uma boa escola, a fim de balizar os processos de avaliação das mesmas, levando em consideração diferentes fatores. A OCDE e a Comissão Europeia elucidam tais questões:

> Several systems have developed a common definition of a "good school" in order to provide a common base for the evaluation of the quality of educational processes and outcomes. Such definitions aim to provide standard criteria to evaluate quality and these are typically underpinned by educational research and evidence of good practice. Effective schools have students that make more progress than expected given social background factors and prior attainment (e.g. Creemers, 2007; Reynolds and Teddlie, 2000) and have processes in place to improve their effectiveness (e.g. Creemers et al., 2007; Harris and Chrispeels, 2006). The characteristics for effective schools are well understood (Sammons et al., 1995) and are broadly common to many national systems and school cultures. They relate to the quality of teaching and learning; the way teachers are developed and helped to become more effective throughout their careers (e.g. Robinson et al., 2008); the quality of instructional leadership in schools (Leithwood et al., 2006) as well as factors concerning the curriculum, vision and expectations, assessment for learning, the rate of progress of students and their educational outcomes. Factors such as these are generally associated with the quality and standards of schools. (OECD, 2013, p.417)

> Os quadros de avaliação são variáveis em extensão e complexidade. Habitualmente estruturam-se segundo as principais áreas de atividade das escolas (por exemplo, ensino e aprendizagem, apoio aos alunos, liderança), que por sua vez estão organizadas em parâmetros mais específicos. A fim de ajudar o avaliador na sua tarefa de avaliar e classificar a qualidade da escola, o quadro contém descritores que definem o nível de desempenho previsto para cada parâmetro ou área de atividade ou os diferentes níveis de desempenho que é possível encontrar. (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.22)

Entretanto, a OCDE (OECD, 2013) alerta para o facto de que:

> There is a risk that external evaluation may be predominantly associated with compliance to procedural requirements, instead of with school improvement. This may be inherent in both the design of the evaluation system and what is assessed and choices to introduce shorter inspections drawing heavily on school documentation. There is a risk that external school evaluation does not yet place adequate focus on teaching and learning and misses the opportunity to contribute to school improvement. This means that the external school evaluation process sends ambiguous signals about what matters and forms judgements on proxy indicators, the evidence for which is open to manipulation and misrepresentation. (p.397)

Relativamente aos procedimentos de avaliação institucional de escolas, o relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015) elenca as características centrais e comuns nos sistemas investigados que se relacionam com a frequência definida para a avaliação, envolvendo os processos de recolha e análise de dados, incluindo a visita às escolas, o envolvimento de diferentes atores e a elaboração do relatório final de avaliação. Em termos de frequência, o relatório esclarece que a tendência dos países consiste em determiná-la a partir de três modelos principais: i) modelo cíclico em que todas as escolas são avaliadas em intervalos regulares definidos pelas autoridades responsáveis pela avaliação institucional – "as avaliações decorrem em intervalos regulares que podem variar entre três anos e um máximo de 10 anos. O intervalo mais comum fixado entre duas avaliações externas é de cinco anos" (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.23); ii) modelo baseado em amostragens que inclui avaliação de riscos com a utilização de critérios estabelecidos pelas autoridades para esta finalidade, por meio de um programa de trabalho anual ou plurianual – "o princípio de que todas as escolas devem ser avaliadas em intervalos regulares não se aplica em todos os sistemas educativos" (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.23); iii) combinação dos dois modelos – "a programação das avaliações externas é cíclica para todas as escolas mas pode ser modificada ou influenciada pelos resultados da avaliação de riscos" (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.23). Com efeito,

> External school evaluation can be carried out at regular intervals (e.g. every four years), be a one-off event such as when the risk of underperformance is considered high or may happen as the result of a complaint. However, systems operating external school evaluations often follow a set cycle and may specify the maximum period (usually number of years) between external evaluations conducted in a given school. (OECD, 2013, p.404)

O relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015) sintetiza as três etapas do processo de avaliação institucional, que incluem um momento inicial voltado para a recolha e análise de dados individuais de cada escola, às vezes com recurso à análise inicial dos riscos, a segunda etapa consiste na visita à escola, com o intuito de observar as práticas, inspecionar documentos e entrevistar/consultar diferentes atores escolares, internos e, também, externos e a terceira fase relaciona-se com a elaboração do relatório de avaliação, sendo que "estas etapas estão presentes em todos os países apesar da possibilidade de cada passo ser implementado de forma diferente em cada país e de revelarem diferentes graus de complexidade" (p.24). Além disso, os resultados escolares dos alunos têm sido um fator preponderante nos referenciais de avaliação institucional, tal importância é sustentada pelos organismos transnacionais e supranacionais, isto é, "student performance in national assessments and national examinations also form an important information base for external school evaluations. (...) Student performance may be included in explicit criteria in external school evaluation frameworks" (OECD, 2013, p.424). Desta forma,

> In collecting evidence for school evaluation, many different methods may be used. This can encompass the use of different tools and instruments designed to collect both quantitative and qualitative information, as well as the direct observation of teaching and learning processes. Further, this may be collected by several different actors. (OECD, 2013, p.424)

Assim, o relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015) constata que a recolha e análise de dados tem sido parte integrante do processo de avaliação institucional em todos os países que compõem tal estudo, mesmo que nem sempre atenda às mesmas finalidades, isto é,

> se na maioria dos países permite aos avaliadores definir o perfil da escola a visitar e centrar melhor a sua avaliação, num limitado número de países esta etapa é concebida como um instrumento de diferenciação entre as escolas que requerem inspeção e as que não a necessitam ou, em alguns casos, como forma de escolher entre diferentes tipos de inspeção. (p.25)

No que se refere aos procedimentos de avaliação institucional, no relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015) são identificados os vários tipos de dados que, geralmente, são recolhidos pelos avaliadores no início do processo, constituindo-se por dados estatísticos sobre o desempenho da escola em geral e outros indicadores quantitativos, relatórios e documentos com informações de natureza qualitativa, por exemplo, relatórios anteriores de avaliação, outra fonte para a recolha de dados são os documentos administrativos da escola e, por último, a recolha de dados pode estar associada aos diferentes atores escolares, diretores, professores, pais/responsáveis, alunos, representantes da comunidade local, por exemplo, porém, "tal informação nem sempre é reunida antes

da visita à escola, especialmente quando a informação é recolhida através de entrevistas ou no decurso de reuniões" (p.25). A OCDE (OECD, 2013) corrobora tal perspetiva:

> There are various approaches to compiling an evidence base for external school evaluation. In addition to conducting observation of teaching and learning or administering special survey questionnaires to stakeholders, external evaluators may draw on centrally compiled statistical information on schools or review extensive documentation on the school and developed by the school, or conduct interviews with members of the school. (p.431)

Nesse sentido, com a finalidade de recolher dados, as visitas às escolas têm se mostrado parte fundamental do processo de avaliação institucional, como foi observado pelo relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015), com foco para a realização de entrevistas aos diferentes atores escolares. Tais entrevistas "destinam-se a providenciar aos avaliadores provas empíricas do desempenho e funcionamento das escolas e aplicam-se de forma semelhante em quase todos os países" (p.26), a duração da visita é estabelecida pelo contexto de cada país, a média situa-se entre dois e três dias. Na maioria dos países, as visitas às escolas são realizadas para promover as entrevistas com os diferentes atores escolares, para observação de aulas e inspeção de atividades escolares, das instalações e de documentos, como aponta o estudo realizado pela Comissão Europeia. Relativamente à observação de aulas no contexto da avaliação institucional, a OCDE (OECD, 2013) ressalta:

> The quality of the teaching and learning process is arguably at the heart of school improvement. Therefore, the direct observation in classrooms of the teaching and learning process should provide key information to school evaluation processes. In systems with school inspections or external reviews, classroom observations are a typical and key part of external school evaluation processes. Here, the emphasis has shifted over the years to an evaluation of teaching quality in the school and not of the individual teacher. (p.426)

A etapa final dos procedimentos práticos de avaliação institucional consiste na elaboração de um relatório de avaliação que une "o trabalho dos avaliadores, as suas conclusões e, nos casos em que é apropriado, os seus pareceres", sendo que "na maior parte dos países, a elaboração de um relatório de avaliação é um processo dialógico entre avaliadores e órgãos diretivos da escola" (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.28). Após a elaboração e entrega do relatório de avaliação às escolas, a questão central que se apresenta à avaliação institucional coloca-se através do questionamento sobre de que maneira serão utilizados os resultados da avaliação.

> Se bem que na vasta maioria dos sistemas educativos os procedimentos para implementar as avaliações externas nas escolas assentem, de um modo geral, num esquema composto por três fases, já a análise dos resultados das avaliações externas revela um quadro muito mais fragmentado e diversificado, sendo poucos os modelos adotados na maioria dos países. (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.30)

De acordo com o relatório Eurydice (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015), embora exista uma diversidade de opções em relação ao uso dos resultados da avaliação, há algo em comum que são as recomendações. As recomendações são referidas nos relatórios de avaliação e, a partir disso, as escolas e os responsáveis, geralmente, atuam de diferentes formas, podendo recorrer a ações

corretivas ou de remediação ou a ações disciplinares, bem como a ações de valorização que têm como intuito melhorar/elevar o perfil das escolas. Resumidamente:

> A primeira categoria diz respeito a ações que visam superar as fragilidades e carências em termos de qualidade do ensino oferecido pelas escolas, ou remediar as infrações aos regulamentos. (...) A segunda categoria está relacionada com ações disciplinares, normalmente adotadas pelas autoridades responsáveis e aplicadas nos casos em que as medidas de remediação não foram eficazes. (...) A terceira categoria inclui ações que visam o reconhecimento, a disseminação e a promoção de boas práticas. Ainda que a maioria dos países tenha desenvolvido disposições pertencentes às duas primeiras categorias, em alguns casos as medidas também são concebidas como instrumentos para reforçar a visibilidade das escolas com um bom desempenho, com um potencial retorno positivo em termos de imagem para a escola e melhoria das práticas escolares no seu conjunto. (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, pp.30-31)

A OCDE (OECD, 2013) assume que os resultados da avaliação institucional podem ter uma utilização tanto formativa quanto sumativa, com base no desenvolvimento da escola ou numa perspetiva de *accountability*, resumidamente:

> School development: external school evaluation can lead to recommendations or instructions on particular aspects for individual schools to improve and can be used to identify and share best practice and innovative practice throughout the school system; self-evaluation results can feed into the development of a school improvement plan and professional development activities; both types of school evaluation can use comparative school performance measures to identify relative strengths to build on and weaknesses to be improved.
>
> School accountability: external school evaluation results for individual schools or groups of schools (e.g. local authority overview reports) may be published, results may lead to possible rewards (e.g. national or regional competition recognition; additional funding) or sanctions (e.g. being publicly named as an underperforming school with quality concerns; loss of national recognition or funding; school closure) or strengthened external supervision and/or support; school self-evaluation results may be reported to the school community to give account of the school's status and progress toward specific school goals; school self-evaluation results may form the basis of external school evaluation; comparative school measures may be reported to the public for general accountability as well as to aid families in choosing schools (as individual school performance reports or in national or regional performance tables). (p.445)

Por fim, outro ponto que tem sido discutido nos relatórios de organismos transnacionais e supranacionais tem a ver com relação entre a avaliação institucional e os processos de autoavaliação ou avaliação interna da escola, isto é, a autoavaliação integra o processo de avaliação externa com o intuito de gerar ainda mais dados capazes de aferir o estado da instituição, as perspetivas abaixo consolidam tal posicionamento:

> A avaliação interna das escolas é um processo iniciado e realizado pelas próprias escolas para avaliar a qualidade da educação que oferecem. É realizada principalmente pelos membros do pessoal da escola e, em alguns casos, em colaboração com outros agentes da comunidade educativa, como alunos, pais ou membros da comunidade local. Pode lidar com qualquer aspeto do quotidiano escolar, desde a abordagem pedagógica à eficácia administrativa. A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 2001 sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário (1) enfatiza o interesse desta abordagem para a melhoria da qualidade. A Recomendação incita os Estados-Membros a «incentivar a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas». (European Comission/EACEA/Eurydice, 2015, p.41)
>
> The OECD Review has revealed a common concern among countries on the variation among schools in their capacity to undertake self-evaluation. (...) A European project in 2001-03 identified a cocktail of elements that contributed to effective self-evaluation, including national and local support for self-evaluation, strong leadership, engagement of key stakeholders in the process and strong staff commitment to school self-evaluation. (OECD, 2013, pp.435-436)

Portanto, os processos e práticas de avaliação institucional já são conhecidos e defendidos por organismos transnacionais e supranacionais. Embora, ao longo dos documentos não exista uma recomendação formal para a adoção dos procedimentos mencionados, tais organismos elaboram um quadro concetual para guiar a elaboração das políticas de avaliação institucional e, consequentemente, os procedimentos a serem realizados neste processo, definindo etapas, atribuindo responsabilidades e, incentivando a análise dos resultados para promover a melhoria da qualidade educativa, através da melhoria da escola, com base numa perspetiva de *accountability*.

De qualquer forma, o facto de existirem "atores globais, com capacidade de formulação de políticas a vários níveis, extravasando o contexto da influência, não significa per se o definhamento das políticas nacionais, tão-só o reconhecimento da sua génese transnacional e a sua afirmação em cada contexto" (Pacheco et al., 2020, pp. 35–36). Por isso, num cenário de adoção generalizada de políticas e práticas de avaliação institucional, em que os resultados dos alunos são valorizados, conduzindo a uma estandardização de práticas e desempenho, o que também tem sido defendido pelos organismos transnacionais e supranacionais é a implementação de estratégias e práticas de inovação na educação. Neste sentido, o próximo tópico explora a forma como organismos transnacionais e supranacionais perspetivam a inovação em educação, especificamente no contexto de avaliação institucional.

4.1.3. Avaliação Institucional e Inovação

> "Innovation in education reflects the ability to experiment, share, extend, and inspire others. It is possible at every site and scale, from a teacher working with an individual student or class, to school-wide or country-wide approaches. Innovation is often the fruit of much collaboration and inspiration from the experiences and successes of other educators, policy-makers, researchers, and schools in diverse contexts." (UNESCO, 2021, p.129)

Num contexto globalizado e de hegemonia dos ideais de mercado, em que "international organizations also have a unique and powerful role to play in the advancement of research and innovation in education towards a new social contract in education" (UNESCO, 2021, p.130), a OCDE (OECD, 2013) reconhece que:

> Economic activity has become globally interconnected on an unprecedented scale. The global character of markets has become stronger through international agreements and technological advances that bring people, goods and services together ever more quickly and less expensively. This growing integration of economies has an impact on strategies for national competitiveness, innovation, employment and skills (OECD, 2013). The emergence of the "knowledge society" and the strong skill bias in technological change have increased the value of education as a determinant of social and economic outcomes; this raises the payoff to good performance and amplifies the penalty for poor performance (OECD, 2008). The quality of education is necessary to achieve economic competitiveness in a context of global economic competition. (p.47)

Por isso, a questão que se coloca ao propor a análise da forma como a inovação na educação situa-se num cenário de avaliação generalizado, especialmente de avaliação institucional, e tem a ver com os limites que são definidos para e por cada uma delas, isto é, até onde a inovação pode ir num contexto de políticas de avaliação institucional e até onde as políticas de avaliação institucional devem definir os limites das estratégias de inovação, especialmente a inovação curricular. Diante disso, até a OCDE (OECD, 2013) assume que "the interplay between innovation in education and evaluation and assessment is complex and one which is difficult to analyse empirically" (p.105).

Nesse sentido, no relatório da OCDE (OECD, 2013) são identificadas algumas possíveis ligações que se podem fazer entre a inovação na educação e a avaliação. A primeira associação consiste na ideia de que a avaliação faz parte do processo de inovação, isto é, a avaliação é fundamental para a validação das inovações porque os responsáveis pela implementação de práticas inovadoras no contexto educativo devem avaliar a eficácia de tais práticas e, a partir disso, proceder às adaptações necessárias.

Em seguida, identifica-se a avaliação inovadora como pré-requisito para a implementação de inovações pedagógicas, isto é, "evaluation and assessment procedures need to align with changes in what students should achieve as curriculum innovations occur" (OECD, 2013, p.106). De acordo com o próprio organismo, por conta do efeito de 'retroação' da avaliação sobre a aprendizagem, torna-se mais difícil que as inovações pedagógicas tenham sucesso se não estiverem acompanhadas de inovações nos processos de avaliação, além disso, "innovative programmes also face additional barriers if assessment systems in place do not capture the innovative aspects of the programmes, missing important learning goals emphasised in those innovative programes" (OECD, 2013, p.106).

Outra associação feita é de que as avaliações de alto nível (*high-stakes assessment*) podem atuar como inibidores da inovação educativa, isto é, estas avaliações conduzem à publicação de resultados da avaliação dos alunos ao nível de cada escola, à atribuição de prémios financeiros às escolas e aos professores com base nos resultados dos alunos e acabam por desencorajar as escolas e os professores a assumirem riscos que demandam as estratégias de inovação, fazendo com que o foco do ensino e da aprendizagem recaia sobre os conteúdos dos testes, isto é, das avaliações em larga escala, retirando a tónica da inovação. Por fim, é referida a avaliação inovadora como fator de promoção da inovação pedagógica, neste caso, a avaliação é encarada como uma alavanca que pode impulsionar a inovação, identificando quais são os tipos de aprendizagem valorizados, sendo que "this is likely to be facilitated by some discretion at the local and school level to develop curriculum innovations and approaches to evaluation and assessment" (OECD, 2013, p.106). No sentido de proposição de um novo contrato social

para a educação, o relatório da UNESCO (2021) corrobora a ideia anterior de que os referenciais de avaliação propostos devem estar de acordo com as orientações para a inovação, isto é,

> evaluation should harness the reflective capacities of those within education systems – teachers, students, and schools – to not only identify the challenges, weaknesses, or strengths of an innovation, but also to propose meaningful possibilities for its changes, improvements, or rejection. Importantly, a clear analytic framework is needed that ensures coherence between the purposes of an innovation's design, evaluation and recommendations. (pp.130–131)

Na sequência das propostas para o cenário educativo dos próximos anos, a OEI (2022) defende em seu programa a importância da inovação, já que o contexto atual educativo demanda urgentemente uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem, exigindo a implantação de medidas de inovação e transformação educativa, assim, a inovação educativa é assumida como uma linha prioritária de atuação na alçada deste organismo. Desta forma, em termos de inovação educativa, a OEI (2022) estabeleceu três objetivos centrais que incluem o desenvolvimento da transformação educativa através da consolidação das políticas educativas e do desenvolvimento de estratégias e metodologias ativas em educação, o desenvolvimento de novas competências que favoreçam novas e melhores oportunidades de vida aos estudantes e, por fim, "promover acciones de evaluación educativa orientadas a conocer cómo está avanzando la región en la definición de programas y estrategias de acuerdo con lo establecido por los ODS" (OEI, 2022, p.49). Sendo assim, a OEI concebe os sistemas de avaliação como instrumentos para aferir o estado das estratégias de inovação educativa adotadas pelos sistemas e escolas.

Nesta perspetiva, a UNESCO (2021) também assume a importância da inovação no contexto educativo para firmar um novo cenário na educação, isto é, "universities, research institutions and their partners are called on to put a special focus on research and innovation to support the renewal of education as a common good and the co-construction of a new social contract for education" (p.130). Sendo que, neste caso, a inovação está associada à partilha de práticas e políticas, no relatório é defendida a ideia de que a adaptação e o empréstimo devem ser encarados como processos de inovação, considerando que a inspiração é um caminho para a inovação. Desta forma, o panorama apresentado pela UNESCO (2021) destaca a avaliação, a experimentação e os *rankings* como mecanismos capazes de promover o futuro da educação através da inovação. Em suma, como é referido pela UNESCO (2021):

> Evaluation and reflection represent necessary processes in the lifecycle of educational programmes and policies. Evaluations can help ensure that the aims motivating a programme or policy design are those that are being realized in action. They can understand and describe the outcomes of a programme and design, and importantly, they must account for their intended and unintended outcomes. For example, if a programme or policy is yielding clear benefits for some at the cost of increasing overall equality, or if it incentivizes short-term performance at the expense of long-term endurance, the assumptions of such intervention must be quickly rethought. (p.130)

Por conseguinte, a conceção da UNESCO (2021) é a de que a inovação também pode ser assumida com base em comparações e inspirações, sendo que, para isso, a avaliação representa um

instrumento central para a aferição da qualidade e efetividade das inovações. Assim, "educational innovation must reflect a much wider range of possibilities across diverse contexts and places. Comparisons and experiences can inspire one another but must respond appropriately to the distinct social and historical realities of a given context" (p.132). Mais uma vez, a avaliação é encarada como mecanismo capaz de diagnosticar o estado das inovações implementadas no contexto educativo, sendo que a avaliação institucional é um sistema complexo e completo que abarca tal necessidade, isto é, a avaliação institucional é capaz de monitorar globalmente a eficácia das estratégias inovadoras.

Portanto, as conceções de avaliação institucional referenciadas pelos organismos transnacionais e supranacionais atualmente têm levado, cada vez mais, em consideração as estratégias e práticas de inovação educativa. Sendo que, a avaliação tem sido assumida como um instrumento capaz de verificar e mensurar a qualidade das inovações que têm sido implementadas, mesmo que a inovação educativa assuma a possibilidade de ser uma inspiração em algo já existente.

Além disso, por mais que esses organismos defendam a implementação de práticas de inovação, a definição de inovação educativa, seja pedagógica ou curricular, ainda não é explicitada objetivamente. Em todo o caso, ainda é ambígua a relação entre a avaliação institucional e a inovação educativa, já que, por um lado, a avaliação institucional define *standards* de desempenho e valoriza resultados mensuráveis e, por outro lado, a inovação é contextual e acontece de acordo com as especificidades de cada sistema educativo, escola ou sala de aula, o que pode tornar ainda mais complexa a tarefa de avaliar a eficácia e a qualidade de práticas muito específicas por meio de um referencial de avaliação institucional mais generalista. A OCDE (2013) reconhece tal desafio:

> Therefore, a major challenge for the evaluation and assessment framework lies in determining what constitutes a desirable measure of national consistency as against local diversity. National agendas for education are likely to be strengthened by greater consistency of evaluation and assessment procedures across schools but greater diversity offers more opportunities for innovation and adaptation to local needs. The challenge is to articulate a national strategy for each of the evaluation and assessment components which builds on the best of current practice and serves the national reform agenda and continues to allow flexibility of approach at the local level within agreed parameters. This involves ensuring strong willingness at the local level to build on the national evaluation and assessment agenda by adapting it to local needs and specificities. (p.71)

Desse modo, as políticas, os processos e as práticas de avaliação institucional que se desenvolvem no interior de diversos sistemas educativos têm sido constantemente influenciadas pelos quadros teóricos desenvolvidos por organismos transnacionais e supranacionais que, a partir de estudos, delimitam modelos e processos que são convertidos em boas práticas de acordo com seus ideais. Embora tais organismos reconheçam, teoricamente, a diversidade dos contextos educativos, as orientações partem sempre do mesmo pressuposto que valoriza os resultados escolares, define *standards* e implementa práticas de *accountability* durante o processo de avaliação institucional.

Nesse sentido, relativamente ao papel que esses organismos possuem na definição de políticas educativas, especialmente políticas de avaliação institucional, "a mudança conceitual, geralmente promovida pela deslocação de avultadas quantias financeiras para a pesquisa e o fomento das boas práticas, torna-se no motor da globalização, conferindo-lhe pragmatismo na busca da qualidade e eficiência" (Pacheco et al., 2020, p.35), isto é, tais conceções são revestidas pela busca da qualidade e da eficiência na educação enquanto propagam os ideais do mercado neoliberal, legitimados pela globalização. Assim, os próximos pontos apresentam, separadamente, os referenciais de AIIENS que são adotados no Brasil e em Portugal, num cenário de globalização e políticas de *accountability*, com forte influência de organismos transnacionais e supranacionais.

4.2. Referenciais de AIEENS no Brasil

Considerando o cenário globalizado e as orientações produzidas por organismos transnacionais e supranacionais para a definição de políticas e estratégias de avaliação institucional de escolas, o sistema educativo brasileiro trilha caminhos específicos que, em certa medida, são coincidentes com tais recomendações, mas também possui particularidades que se diferenciam de muitos países que adotam referenciais específicos para a avaliação institucional de escolas. Neste sentido, importa conhecer, de forma geral, como se organiza o sistema educativo brasileiro e, especialmente, quais são os fundamentos curriculares em vigor, para que seja possível compreender de que maneira um sistema de avaliação em larga escala também pode ser utilizado como indicador para a avaliação institucional de escolas. De forma concisa,

> a avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. A avaliação externa promovida pelos organismos oficiais como o SAEB, e com as recentes propostas da Prova Brasil e do IDEB, é uma avaliação do sistema educacional, em larga escala, que analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo da escolaridade. (Brandalise, 2010, p.317)

O que se segue consiste em uma pesquisa bibliográfica e análise documental baseadas na temática da avaliação institucional, mesmo que no Brasil não exista um sistema formal orientado para a avaliação das instituições escolares do ensino não superior, sendo o sistema de avaliação em larga escala predominante no contexto educativo, permitindo avaliar as aprendizagens dos alunos, assim, é levado em consideração que "o tema da avaliação está presente nas discussões sobre educação, de modo que seus resultados podem e devem ser utilizados para a melhoria da qualidade do serviço educacional ofertado" (Souza et al., 2021, p.126). Também é referida, sinteticamente, a organização do sistema educativo brasileiro, bem como os referenciais curriculares adotados na generalidade do país para que seja possível vislumbrar a forma como o sistema educativo está definido e organizado em termos curriculares, além de apresentar casos específicos de práticas de avaliação institucional, com base num

sistema mais amplo de avaliação em larga escala. A importância da investigação sobre a avaliação institucional é resumida da seguinte forma por Souza et al. (2021):

> analisar as Instituições de Ensino – básica e superior – demonstra um interesse maior em compreender a sua importância na sociedade. Trata-se de produzir conhecimento e compartilhá-lo de modo a contribuir com o desenvolvimento sustentável e com um olhar crítico e questionador sobre a sociedade em que está inserida. Em outras palavras, trata-se de uma responsabilidade com o conhecimento científico, cultural, social, profissional e econômico de um país, valorizando os resultados das pesquisas e estudos feitos à serviço da sociedade. (p.126)

De forma sintética, o ponto a seguir tem como intuito apresentar o sistema de ensino brasileiro, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), bem como a forma como se organiza atualmente em termos curriculares.

4.2.1. Sistema de Ensino e Organização Curricular

No Brasil a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define, então, seus princípios e fins, incluindo o papel do Estado em termos educativos. De maneira geral, a educação básica obrigatória e gratuita, de acordo com a referida lei, inicia-se aos quatros anos de idade e vai até aos 17 anos, estando dividida da seguinte forma: i) pré-escola/educação infantil; ii) ensino fundamental; iii) ensino médio. Assim, a educação infantil é a primeira fase da educação básica, atendendo a criança até cinco anos de idade, compreendendo seus aspetos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais; o ensino fundamental também é obrigatório, por isso é ofertado gratuitamente em escolas públicas, possui a duração de nove anos, tendo início aos seis anos de idade da criança; por fim, o ensino médio possui a duração mínima de três anos e tem como principais finalidades a consolidação dos conhecimentos construídos no ensino fundamental, a preparação básica para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania através da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além da capacidade de relacionar a teoria com a prática, de acordo com as disciplinas estudadas/trabalhadas (Lei nº 9.394/1996, 1996).

Neste sentido, a lei estabelece que as finalidades da educação básica consistem em "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Lei nº 9.394/1996, 1996), conferindo à educação um carácter de participação social em questões de cidadania, bem como a função de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Assim, refere ainda no Art. 27º que:

> Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
> I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
> II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
> III - orientação para o trabalho;
> IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (Lei nº 9.394/1996, 1996)

Sendo o Brasil uma República Federativa, a organização da educação nacional é de responsabilidade da União, estados e Distrito Federal e dos municípios, estando a União responsável pela "coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais" (Lei nº 9.394/1996, 1996). Desta forma, é possível destacar algumas das incumbências centrais da União descritas no Art. 9º que se referem à elaboração de documentos curriculares e, também, ao processo nacional de avaliação.

A principal responsabilidade da União, em relação ao sistema educativo brasileiro, consiste em "elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios" (Lei nº 9.394/1996, 1996), dando origem à obrigação de "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (Lei nº 9.394/1996, 1996). Isto implica na necessidade de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (Lei nº 9.394/1996, 1996). Portanto, a responsabilidade sobre o processo de avaliação nacional recai primeiramente sobre a União.

Em seguida, no Art. 10º é possível distinguir quais são as incumbências dos estados e como é que devem atuar em colaboração com a União e com os municípios. Em termos curriculares, os estados brasileiros são responsáveis por "elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios" (Lei nº 9.394/1996, 1996), já em relação aos processos de avaliação devem "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (Lei nº 9.394/1996, 1996). O Art. 11º trata das incumbências dos municípios em relação ao sistema educativo brasileiro. Relativamente à colaboração com os estados e a União, salienta-se a responsabilidade em "organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados" (Lei nº 9.394/1996, 1996), além disso, em termos de avaliação, também são responsáveis por "autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (Lei nº 9.394/1996, 1996). Deste modo, a responsabilidade do processo nacional de avaliação é partilhada também com os estados e municípios brasileiros.

Relativamente ao currículo implementado na educação básica brasileira, a lei sofreu alterações em 2013 e, desde então, refere, no Art. 26º, que os currículos tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental e do ensino médio "devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Lei nº 9.394/1996, 1996). Assim fica legalmente estabelecida a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem sido discutida, elaborada e, também, implementada no Brasil nos últimos anos.

Obrigatoriamente, os currículos devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, bem como "o conhecimento do mundo físico e natural e a realidade social e política, especialmente do Brasil" (Lei nº 9.394/1996, 1996). Altmann (2002) ao referir-se sobre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em finais da década de 1990, argumenta que "estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas" (p.81). Mesmo que as referências curriculares tenham se modificado ao longo dos anos, a ideia permanece a mesma, isto é, as avaliações têm o objetivo de examinar, e também classificar, o alcance das metas de aprendizagem que foram definidas. Assim, M. H. G. Castro (2009a) defende que "só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala" (p.275).

De forma geral, o ensino da arte e da educação física são considerados componentes curriculares obrigatórios da educação básica e a língua inglesa é ofertada a partir do sexto ano do ensino fundamental. Além disso, o ensino da História do Brasil deve levar em consideração as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente de matrizes indígena, africana e, também, europeia. A exibição de filmes nacionais aparece como componente curricular complementar, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais, de acordo com a Lei nº 9.394. Destaca-se, também, a inclusão do parágrafo 11 ao Art.26 em 2023 que refere que "a educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio" (Lei nº 9.394/1996, 1996).

Especialmente no ensino médio, a BNCC é responsável por definir os direitos e objetivos de aprendizagem, de acordo com diretrizes do Conselho Nacional de Educação, implicando as seguintes áreas do conhecimento: i) linguagens e suas tecnologias; ii) matemática e suas tecnologias; iii) ciências da natureza e suas tecnologias; iv) ciências humanas e sociais aplicadas. O ensino de língua portuguesa

e matemática é obrigatório nos três anos de ensino médio, além disso, a BNCC, no âmbito do ensino médio, deve incluir, de forma obrigatória, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. A língua inglesa é obrigatória nos currículos do ensino médio, podendo ser ofertadas outras línguas estrangeiras, de preferência o espanhol, de forma optativa, de acordo com a disponibilidade de oferta definida pelos sistemas de ensino. Em suma, como destaca S. Z. Sousa (2011):

> Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) há uma série de dispositivos que centralizam na União a função de proceder à avaliação dos sistemas, embora esta mesma lei tenha como eixo a ideia de flexibilidade na organização e funcionamento do ensino e como princípio o pluralismo de ideias e conceções pedagógicas. (p.242)

Também é importante salientar que a Lei garante que "a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular" (Lei nº 9.394/1996, 1996), o que demonstra a importância do alinhamento dos processos nacionais de avaliação à BNCC ou, até mesmo, o contrário, ou seja, a BNCC, de alguma forma, ajustada em função dos processos de avaliação. Desta forma, é necessário reconhecer a relevância da BNCC nos processos de avaliação institucional no Brasil e vice-versa, por isso, o tópico seguinte apresenta, de maneira sucinta, a BNCC e diferentes pontos de vista que circundam o debate teórico sobre a tal.

4.2.1.1. BNCC

Em termos curriculares, o principal documento veiculado no Brasil atualmente é a BNCC, tendo sido promulgada em dezembro de 2017, sendo que a sua primeira versão foi apresentada em 2015 e reconhecida como um "projeto de unificação curricular marcado por uma lógica de centralização das decisões curriculares numa perspectiva homogeneizante" (Oliveira & Frangella, 2019, p.25), em contraponto a um discurso que tentou legitimar a BNCC em prol da melhoria da qualidade da escola. Logo, "esse discurso construído acerca da qualidade da educação tem catalisado uma gama de diferentes demandas que, mobilizadas pelo adensamento de uma lógica de controle e monitoramento via políticas de avaliação, constatam que falta qualidade porque falta conhecimento" (Oliveira & Frangella, 2019, p.25), por isso, por um lado, os argumentos em defesa da BNCC baseiam-se na instrumentalidade do currículo, neste caso, materializado através da Base.

Neste tópico será analisado, com base em literatura crítica sobre o assunto, o documento (Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base) publicado em 2017 que apresenta a BNCC (Ministério da Educação, 2018), especialmente a introdução que caracteriza os princípios norteadores da BNCC, bem como situa este novo documento no cenário educativo brasileiro marcado por avaliações em larga escala. Considerando a sua própria definição de que

> a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Ministério da Educação, 2018, p.8)

De forma objetiva, a BNCC é apresentada como um "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Ministério da Educação, 2018, p.7). Por consequência desta definição, Oliveira e Frangella (2019) criticam esta conceção da BNCC que nega o carácter subjetivo do currículo, revestindo-se de uma suposta neutralidade definida apenas através de conhecimentos, contrapõem-se à ideia de "currículo como seleção" e, também, como "organização de conhecimentos que dado ao carácter científico desses, se coloca de forma naturalizada como meta de escolarização, a ideia de que o currículo, nas muitas e diferentes escolas, representa apenas arranjos organizacionais para o ensino desses conhecimentos que compõem o acervo selecionado" (p.26).

Dessa forma, é necessário considerar o papel dos organismos transnacionais e supranacionais na conceção da própria BNCC, como se tem discutido neste texto, tais organismos são fundamentais para a conceção teórica de políticas educativas elaboradas ao redor do mundo. Miesse et al. (2024) reforçam que em um "contexto de mundialização do capital, as políticas educacionais, visualizadas como forma de alcançar determinado projeto de sociedade, são determinadas a partir da ação dos organismos internacionais, estes que estabelecem metas e estratégias de caráter ideológico para a formação dos sujeitos" (p.3). Como exemplo, os autores apontam para o facto de que no contexto político brasileiro de implementação da BNCC, a partir de 2017, foram identificados os "princípios e diretrizes orientadores da educação coadunando com os pressupostos e ideários trazidos no Marco de Ação da Educação 2030" (Miesse et al., 2024, p.3), com base na Declaração de Incheon, veiculada pela UNESCO, em que "o labor torna-se a essência da individualidade e o protagonismo da formação passa a ser de responsabilidade do indivíduo sob a égide da eficiência e eficácia, gerada pelas competências e habilidades para o mercado" (Miesse et al., 2024, p.3).

Neste sentido, a BNCC não é apresentada como currículo em si, pelo contrário, é declarada como "referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares" (Ministério da Educação, 2018, p.8). Porém, Galian e Silva (2019) alertam para o facto de que a produção académica em torno deste assunto evidencia uma preocupação com um enorme controlo relativamente ao processo de implementação da BNCC, "especialmente por seu vínculo com os resultados dos estudantes nas grandes avaliações" (p.530).

Embora a BNCC não seja apresentada como um currículo nacional e oficial, muitas forças operam em função de uma implementação consistente e pouco flexível num cenário em que coexistem

rígidas avaliações padronizadas em larga escala. Mesmo que a BNCC seja definida como uma referência capaz de auxiliar a elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares dos estados, Distrito Federal e municípios brasileiros, coloca-se a questão de como é que as "secretarias e escolas serão apoiadas na realização de escolhas a partir das orientações constantes desse documento, escolhas compatíveis com suas realidades locais e com aquilo que já vinham desenvolvendo" (Gallian & Silva, 2019, p.530). Neste sentido, Oliveira e Frangella (2019) defendem que a BNCC gera uma falácia ao afirmar que 40% dos conteúdos curriculares seriam inseridos pelos sistemas locais, isto é:

> Considerando os conteúdos escolares quantitativamente apenas, a proposta desconsidera que existem fundamentos epistemológico-políticos dos conhecimentos que interditam complementações, muitas vezes desejadas e necessárias. Um exemplo disso seria o ensino da história que, uma vez estruturado a partir de um ponto de vista eurocêntrico, não pode ser complementado com 40% de visão indígena ou afro, ou local. Ou seja, uma vez afirmada uma afiliação político-epistemológica para a abordagem dos conteúdos, todas as outras se tornam com ela incompatíveis e qualquer complementação quantitativa será insuficiente para devolver à proposta curricular sua necessária pluralidade, caso o respeito aos diferentes conhecimentos e modos de estar no mundo seja o objetivo, como defendemos com base na ecologia de saberes (Santos, 2004). (p.33)

Uma ideia central que tem sido discutida ao longo deste trabalho está associada à forma como é definido o conceito de qualidade da educação que tem sido veiculado em tempos de globalização e governação neoliberal, considerando que "as políticas educacionais brasileiras, implementadas a partir de 2017, evidenciaram a incidência do discurso centrado em metas e demandas com ênfase na qualidade da educação" (Miesse et al., 2024, p.4), tal ideia é referida no documento da BNCC. Assim, "na introdução da BNCC (...) identifica-se a vinculação estreita entre a qualidade da educação e as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes – com aquilo que eles e elas devem aprender na escola" (Gallian & Silva, 2019, p.519). Espera-se, então, que a base curricular "seja balizadora da qualidade da educação" (Ministério da Educação, 2018, p.8), sendo que, neste caso, a qualidade está associada à garantia de acesso e permanência na escola e, especialmente, à garantia de um nível comum de aprendizagens a todos os estudantes, de acordo com a BNCC.

Segundo Gallian e Silva (2019), a BNCC, por um lado, define o que os estudantes devem aprender e esta definição é imprescindível para a garantia de "patamares comuns de aprendizagem, por meio da melhora do ensino" (p.521), contudo, "os outros fatores envolvidos no trabalho escolar são dirigidos aos sistemas, redes e escolas, sobre os quais deverão recair a responsabilidade sobre os eventuais insucessos que extrapolem o âmbito do ensino" (p.521). Portanto, a BNCC impõe competências e aprendizagens essenciais como forma de garantir a qualidade da educação, mas desconsidera os inúmeros fatores sociais, económicos, culturais que são fundamentais na construção de um sistema educativo de qualidade, não somente o que é estabelecido em termos de conteúdos curriculares – mascarados pela linguagem das competências, este cenário evidencia claramente as

políticas de *accountability* que responsabilizam diretamente professores e escolas por possíveis insucessos dos alunos, como se a política em si fosse irretocável e verdadeiramente capaz de garantir a qualidade da educação, enquanto que o insucesso associa-se diretamente aos atores que estão no terreno, especialmente professores.

Miesse et al. (2024) demonstram que a Agenda da Educação 2030, definida pela UNESCO, também veicula o discurso de uma educação para todos, em que a garantia da qualidade da educação é verificada através de resultados mensuráveis de aprendizagens, como acontece com a BNCC. De forma geral, verifica-se a presença de um "discurso de eficiência e eficácia das ações governamentais, passíveis de quantificação e mensuração, atestando a qualidade da educação enquanto engrenagem para a obtenção mínima dos resultados de uma formação de sociedade que coaduna com os ideários (pro)postos" (Miesse et al., 2024, p.3) pela Agenda Global.

Assim, Filipe et al. (2021) identificam que a BNCC está fundamentada "num projeto educativo de formação para a empregabilidade, com a centralidade das competências, a partir de um modelo de Ensino direcionado, prescritivo e vinculado a um modelo de avaliação eficientista, inspirado nas teorias comportamentais" (p.783), isto é, distante de uma conceção de educação crítica e emancipatória, mas de acordo com as exigências neoliberais que legitimam uma formação para o trabalho. Nesta perspetiva, "é de se supor que as aprendizagens consideradas essenciais deverão ser aferidas em avaliações externas para que se possa estimar se a qualidade da educação foi atingida" (Gallian & Silva, 2019, p.520) por meio de uma cultura de avaliação, sendo que "isso implica escolher aspectos observáveis das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, passíveis de focalização pelos procedimentos de avaliação, deixando de fora boa parte do que os alunos constroem a partir das experiências que vivem nas escolas" (Gallian & Silva, 2019, p.520).

De forma geral, a BNCC adota o conceito de competências como forma de organizar o ensino e as aprendizagens essenciais a fim de garantir a qualidade da educação. Em outras palavras, durante a educação básica "as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Ministério da Educação, 2018, p.8). Assim, "na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Ministério da Educação, 2018, p.8). As competências gerais da educação básica são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Ministério da Educação, 2018, pp.9-–10)

O documento que apresenta a BNCC (Ministério da Educação, 2018) ressalta a relação entre o que é básico e comum e o que deve ser diverso em termos curriculares, neste caso, "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos" (p.11), é reforçada a ideia de que a BNCC funciona apenas como uma orientação geral, uma referência para a elaboração dos currículos locais que são contextualizados pelas diferentes realidades sociais e económicas do território brasileiro. Entretanto, Filipe et al. (2021) defendem que a BNCC atualmente é a "referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das 'dez competências gerais'" (p.790) direcionadas a todos os alunos de todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica. Concisamente, é possível constatar que:

> Os objetivos proclamados para a escolha dessas dez competências gerais guardam uma contradição: prometem preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com atividades diversificadas, mas capitulam ao projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do *status quo*. Além disso, fomentam um desenvolvimento de personalidades individualistas flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas. (Filipe et al., 2021, p.790)

Portanto, a BNCC, enquanto referência nacional para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, defende que a adoção do conceito de competências tem sido uma constante na elaboração de currículos estaduais e municipais e, também, nas avaliações internacionais da OCDE, através do PISA, por exemplo, e também da UNESCO (Ministério da Educação, 2018). Sendo assim, promove o ensino dos conteúdos com base no sistema de avaliação nacional, de acordo com orientações transnacionais, inspiradas em avaliações em larga escala do rendimento escolar, como é o caso do PISA que, de certa forma, fomenta a "competição entre as escolas, pois nele se sugere a classificação das escolas" (Filipe et al. 2021, p.793). Além disso, relativamente à BNCC,

> sua compreensão tecnicista de currículo e positivista de conhecimento e a intencionalidade de controle e homogeneização das aprendizagens traz, ao lado dessa enunciação "flexibilizante", medidas unificadoras relacionadas às avaliações em larga escala, nas quais só os conteúdos da Base são considerados, ao mesmo tempo em que controla os processos de ensino por meio de materiais didáticos padronizados e dos quais constam apenas os conteúdos da BNCC no novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (Oliveira & Frangella, 2019, p.33)

Assim, verifica-se o alinhamento da BNCC aos moldes de grandes avaliações em larga escala, sendo possível justificar o compromisso da BNCC com os interesses do mundo globalizado. Em consonância, Macedo (2017) considera que a "definição de uma BNCC é parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal" (p.509).

De forma geral, o documento que apresenta a BNCC está dividido em duas etapas: i) a primeira que é introdutória e apresenta a Base e seus princípios pedagógicos, referindo o embasamento legal da mesma, de forma a apresentar a ideia de competências como norteadora de todo o processo educativo defendido e definido pelos moldes da BNCC – esta primeira parte pode ser considerada relativamente curta em relação à parte seguinte; ii) a segunda parte da BNCC apresenta, pormenorizadamente, a estrutura que sustenta a forma como as competências devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, especificadas em cada etapa de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), além de apresentar a organização das aprendizagens para cada uma das etapas. Macedo (2017) sintetiza tal divisão como "de um lado, o discurso dos direitos e, de outro, uma listagem de objetivos" (p.512), isto é, esta "dupla inscrição" é tida "como expressão das lutas entre demandas críticas por justiça social e demandas neoliberais por *accountability* por preencher o sentido de base comum nacional" (p.512).

Assim, a segunda parte do documento apresenta, detalhadamente, para a educação infantil a definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a síntese das aprendizagens; para o ensino fundamental expõe as áreas e competências, os eixos e dimensões do conhecimento, divididos em práticas ou unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; e para o ensino médio define que cada área pode

estar dividida em campo e práticas, além das competências, habilidades e competências específicas que, normalmente, estão presentes em todas as áreas de conhecimento. Sucintamente, Macedo (2017) aponta que "na segunda parte do documento, as demandas por *accountability* ganham mais visibilidade. Essa parte permanece por áreas de conhecimento e disciplinas, e o diálogo preferencial se faz com a literatura dos respectivos campos temáticos ou disciplinares" (p.513), isto é, para Macedo (2017),

> do ponto de vista do currículo, está-se diante de uma tradição marcada pela racionalidade técnica, herdeira da administração científica, que congrega um conjunto de modelos de elaboração curricular cujo núcleo central é a relação entre a definição de objetivos de aprendizagem (ou ensino) e a avaliação de sua consecução (PINAR at al., 1995). (p.513)

Portanto, o exercício de examinar os fundamentos da BNCC, bem como a organização do documento e como está definida a organização dos conhecimentos é fundamental numa era de globalização, marcada pelos ideais do neoliberalismo em que o currículo pode ser utilizado como um instrumento de *accountability*. É notório o alinhamento da BNCC com políticas de *accountability* que promovem a responsabilização e a prestação de contas através de uma cultura de avaliação, por exemplo. Embora a Base seja de 2017, a discussão foi encetada anos antes e diversas versões do documento foram elaboradas até a versão final que é conhecida, já está consolidada e implementada atualmente, mesmo que a discussão teórica e, também, no campo – isto é, nas escolas e salas de aula – permaneça.

De qualquer forma, a BNCC veicula uma linguagem neoliberal, associando-se às orientações de organismos transnacionais e supranacionais, fortalecendo uma ideia inabalável de qualidade da educação baseada, essencialmente, em resultados e fortalecendo, ainda mais, sistemas de avaliação em larga escala. Considerando que "a capacidade de a avaliação em larga escala influenciar o currículo escolar depende, basicamente, do desenho adotado" (Bonamino, 2011, p.230), a seguir a discussão centra-se nos referenciais de AIEENS adotados no sistema educativo brasileiro, com foco para o Saeb, um sistema brasileiro de avaliação em larga escala, mais antigo do que a BNCC, porém ainda mais valorizado em tempos de uma base curricular nacional e comum.

4.2.2. Saeb

Considerando que a "avaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição" (Brandalise, 2010, p.318) e partindo da conceção de que os referenciais de AIEENS podem ser considerados como referenciais, sistemas ou processos adotados para avaliar as instituições escolares, de forma geral, no Brasil é difícil identificar objetivamente um único sistema capaz de avaliar a qualidade de cada escola na sua particularidade e especificidade, contribuindo para a avaliação e construção da qualidade da educação.

De acordo com M. H. G. Castro (2009a), durante muito tempo no Brasil a qualidade do sistema educativo era medida por meio dos indicadores de acesso e permanência na escola – por exemplo, matrícula, repetência, evasão – neste sentido, o acesso e a permanência eram considerados sinónimos de aquisição das competências básicas. Com a expansão e universalização do ensino "a equivalência entre anos de estudo e acesso ao conhecimento e domínio das competências básicas nem sempre se concretiza" (M. H. G. Castro, 2009a, p.275), daí emerge a necessidade da criação de sistemas de avaliação em larga escala. Tendo em conta que, ainda segundo M. H. G. Castro (2009a):

> Até o início dos anos 90, com a exceção do sistema de avaliação da pós-graduação sob a responsabilidade da Capes, as políticas educacionais eram formuladas e implantadas sem qualquer avaliação sistemática. Não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não. Simplesmente, até meados dos anos 90, não tínhamos medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país. (p.277)

Comumente, as avaliações em larga escala realizadas no Brasil podem ser utilizadas, de certa forma, como referenciais de avaliação institucional, embora não tenham sido desenhadas para esta finalidade, entretanto, produzem dados capazes de identificar e aferir o estado das instituições escolares, além de favorecer o estabelecimento de *rankings* de qualidade – uma característica de processos de avaliação institucional baseados em referenciais de *accountability.* Sendo cada vez mais comum que professores, alunos e gestores se preocupem "em discutir os indicadores de sua escola ou município", além do facto de que "prefeitos e governadores [sejam] constantemente erguidos sobre o desempenho dos sistemas de ensino" (M. H. G. Castro, 2009a, p.274). Assim, no entendimento de S. Z. Sousa (2011):

> No Brasil, registra-se desde a década de 60 a ampliação do uso de testes educacionais, no entanto, situa-se nos anos finais da década de 80 a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional. Esta sistemática, denominada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é apresentada como mecanismo privilegiado de promoção da qualidade de ensino. (p.239)

Diante disso, o Saeb, além de ser um conjunto de avaliações externas em larga escala com o objetivo de diagnosticar o estado da educação básica brasileira com base no desempenho dos estudantes, também pode ser um indicador para a avaliação institucional. Sendo a BNCC uma proposta e prática relativamente recente, com a implementação a partir de 2017, o SAEB, em contrapartida, constitui-se como um sistema ainda mais antigo e muito mais consolidado no cenário educativo brasileiro, sua primeira edição foi realizada há mais de 30 anos, estando sempre associado às conceções de currículo e, de certa forma, alinhado com recomendações transnacionais. Deste modo, "na segunda metade nos anos 1990, a avaliação dos sistemas escolares de educação fundamental e média tornou-se um dos eixos centrais da política educacional" (Altmann, 2002, p.82). Por sua vez Bonamino (2011) afere:

> Durante as décadas de 80 e 90, a maioria dos países implementaram diversas iniciativas de avaliação da educação, abrangendo os diferentes níveis de ensino. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Prova Brasil, além das iniciativas tomadas em nível estadual e municipal e a participação em avaliações internacionais, como as promovidas pela UNESCO/OREALC e a OCDE, ilustram nossos esforços de avaliação. (p.230)

O contexto de constituição do Saeb é marcado pela necessidade de "criação e manutenção de um sistema de avaliação de aprendizagem capaz de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos" (Klein & Fontanive, 1995, p.30). Partindo da ideia de que a avaliação educacional deve ser constituída como um "sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais" (Klein & Fontanive, 1995, p.29), e tendo como exemplo a avaliação da educação em larga escala, Bonamino (2011) diferencia as avaliações entre aquelas cujos resultados geram diretamente consequências para os agentes escolares e para o currículo – porque associam-se a algum tipo de sanção positiva ou negativa – e outras em que os resultados assumem uma função exclusivamente diagnóstica e informativa – porque não preveem nenhum tipo de consequência para as escolas e para os atores escolares.

O primeiro exemplo de avaliação em larga escala mencionado pode ser associado às políticas de responsabilização, já que "o grau de pressão externa sobre as escolas para que melhorem o desempenho dos alunos apresenta variações significativas, caracterizando políticas de responsabilização mais brandas ou mais sólidas" (Bonamino, 2011, pp.230–231). Neste sentido, segundo Bonamino (2011), as políticas de responsabilização branda envolvem a "divulgação pública dos resultados de alunos e escolas em provas padronizadas mas sem estabelecer nenhuma consequência material" (p.231), em contrapartida, as políticas de responsabilização sólida "avaliam os alunos e contemplam sanções ou recompensas em função dos resultados da escola" (p.231).

Desta forma, Bonamino (2011) identifica três gerações de avaliações em larga escala no Brasil, sendo que a primeira geração se refere à ideia inicial do Saeb, concebida em 1990, "que significou a ênfase na avaliação com finalidade de caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar" (p.231). Sendo que, a partir disso, outros modelos de avaliação, por exemplo, a Prova Brasil, e iniciativas de estados e municípios surgem como avaliações de segunda e terceira geração "que têm a finalidade de subsidiar políticas de responsabilização dos agentes escolares, a partir dos resultados dos alunos" (Bonamino, 2011, p.231).

Considera-se que "no Brasil, o marco da avaliação educacional é o SAEB, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica" (Bonamino, 2011, p.231). O Saeb é realizado "por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada" (Inep, 2024a), com o intuito de refletir "os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes

avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais" (Inep, 2024a). Atualmente, o SAEB avalia a educação infantil (escolas públicas, privadas e conveniadas com o poder público), as turmas de 2.º, 5.º e 9.º anos de escolas públicas e privadas e as turmas de 3.ª e 4.ª séries, do ensino médio, de escolas públicas e privadas (Saeb, 2023a). De forma concisa, esclarece Altmann (2002):

> Implementado no Brasil em 1990, o Saeb tem o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas e a melhoria da qualidade de ensino no país. Ele visa a monitorar a equidade e a eficiência dos sistemas escolares. (p.83)

É importante ressaltar que "desde sua criação, o SAEB configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica no Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal)" (Bonamino, 2011, p.231). De forma geral, a ideia principal veiculada à relevância do Saeb é de que a sua realização "permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes" (Inep, 2024a), sendo que o "resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências" (Inep, 2024a).

Da análise documental realizada ao documento disponibilizado na página-web do Inep – *SAEB – COLETÂNEA DE DOCUMENTOS DE EDIÇÕES ANTIGAS* – (Saeb, 2023b), verifica-se que nos primeiros dois ciclos de realização do Saeb (1990 e 1993), a avaliação foi realizada por amostras que incluíam os alunos de escolas públicas que estivessem na 1.ª e 3.ª série do 1.º grau[13] nas áreas de língua portuguesa e matemática, assim como alunos da 5.ª e 7.ª série do 1.º grau que, além de língua portuguesa e matemática, a avaliação também incluía redação e ciências, os resultados eram definidos pelo número de acertos na prova (0 a 100) e analisados através da Teoria Clássica dos Testes, isto é, a soma de pontos. Logo, "inicialmente a realização das avaliações era feita de maneira mais descentralizada e com a participação relativamente intensa das secretarias estaduais de educação" (Altmann, 2002, p.83).

Entretanto, a partir de 1995 foram introduzidas mudanças metodológicas no desenho do Saeb, como exemplo a Teoria de Resposta ao Item (TRI), com o intuito de aferir e estimar as habilidades dos alunos independentemente do grupo de itens respondidos, segundo Bonamino (2011), sendo que tal técnica possibilita que todos os alunos sejam colocados numa escala comum, "mesmo que nenhum dos alunos responda a todos os itens" (Klein & Fontanive, 1995, p.31). Assim, foi implementado o processo de construção de escalas comuns de proficiência, isto é, definição de métricas que podem ser entendidas

[13] Designação utilizada na época para a divisão/organização da educação básica.

em função do que "os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer, com base nos resultados do seu desempenho" (M. H. G. Castro, 2009a, p.278). Objetivamente, para Klein e Fontanive (1995):

> A TRI é um conjunto de modelos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item. (...) A proficiência de um aluno depende de suas características individuais, como, por exemplo, seu nível socioeconômico e cultural, sua escola, seu professor, sua série, etc. Entretanto, dada sua proficiência, a probabilidade de o aluno dar a resposta correta ao item depende somente da proficiência e não mais das outras variáveis. (p.31)

Ainda sobre a edição de 1995 do Saeb, foram redefinidas algumas características da avaliação, com foco para as séries finais de cada ciclo, isto é, 4.ª e 8.ª séries do 1.º grau e da 3.ª série do 2.º grau, novamente a avaliação foi realizada por amostragem, através de um teste padronizado de língua portuguesa e matemática, naquele momento os resultados eram divulgados por redes de ensino – nacional, regional e estadual – e ainda não eram divulgados especificamente por município ou escola (Saeb, 2023b). Contudo, "a partir de 1995, o sistema tornou-se mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais. Desde então, o BIRD financia o Saeb" (Altmann, 2002, p.83), isto é, "nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação" (Sousa & Oliveira, 2010, p.795). Em síntese, na perspetiva de Sordi et al. (2023):

> O Saeb, após sua institucionalização, centralizou as atribuições no MEC (BONAMINO; FRANCO, 1999; WAISELFISZ; HORTA NETO, 2016) diminuindo as atividades realizadas em parceria com estados e municípios, característica de seu início (até 1994). Metodologicamente, além desta centralização, a aplicação dos testes passou para empresas contratadas e a elaboração dos instrumentos e a análise dos resultados passaram a ser realizadas por instituições com expertise na área, ficando o Inep com função de coordenação – acompanhamento e divulgação dos resultados. (p.81)

Já em 1997, foram construídas Matrizes de Referências para o Saeb, sendo que a elaboração dos itens era orientada por tais matrizes "que definiam conteúdos curriculares e operações mentais, habilidades e competências que seriam testadas" (Saeb, 2023b), neste ano a avaliação foi aplicada aos alunos, de escolas públicas, da 4.ª e 8.ª série do ensino fundamental, nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências, e aos alunos da 3.ª série do ensino médio, nas áreas de língua portuguesa, matemática, física, química e biologia, também uma amostra de alunos de escolas privadas foi incluída na avaliação, neste ano os resultados já eram calculados através da Teoria de Resposta ao Item (Saeb, 2023b) e "a partir da introdução dessa e de outras inovações, o SAEB tornou comparáveis os desempenhos entre anos e séries" (Bonamino, 2011, p.231). Vale ressaltar que, desde então, como diz Bonamino, (2011):

> Os testes cognitivos do SAEB são elaborados com base em matrizes de referência, desenhadas a partir de uma "síntese" do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a

> professores e especialistas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas. (p.232)

Resumidamente, a edição do Saeb de 1999 contou com uma reformulação nas Matrizes de Referência que originou a redução de descritores avaliados em Língua Portuguesa, além da incorporação de componentes curriculares das áreas de Geografia e História. Em 2001, novamente, foram realizadas alterações nas Matrizes de Referência e, mais uma vez, foram diminuídos descritores na Matriz de língua portuguesa e, também, matemática, além disso, os testes foram aplicados apenas aos alunos de 4.ª e 8.ª série do ensino fundamental e para a 3.ª série do ensino médio, nas áreas de língua portuguesa e matemática apenas. Em 2003 a aplicação do Saeb seguiu os mesmos moldes da versão anterior, de 2001 (Saeb, 2023b).

A avaliação do Saeb em 2005, 15 anos após sua criação, foi novamente reestruturada, sendo composta por duas avaliações: i) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); ii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Relativamente à Prova Brasil, Bonamino (2011) salienta que, com o intuito de "aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas" (p.232) a Prova Brasil "permite agregar à perspecticva diagnóstica a noção de responsabilização" (p.232). Em suma, o objetivo da Prova Brasil consiste em "oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada de seu desempenho, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB" (M. H. G. Castro, 2009a, p.280).

As aplicações do Saeb nos anos posteriores, 2007 e 2009, seguiram o mesmo modelo do ano de 2005, direcionadas aos alunos da 4.ª série/5.º ano, da 8.ª série/9.º ano do ensino fundamental e da 3.ª série do ensino médio, apenas nas áreas de língua portuguesa (enfoque na leitura) e matemática (enfoque na resolução de problemas) (Saeb, 2023b). Em relação à abrangência dos resultados, "a Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral, aplicada em escolas das redes públicas e privadas, oferecendo resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidade da Federação" (Saeb, 2023b), sendo que a Anresc foi aplicada de maneira censitária, permitindo que fossem gerados resultados por "rede de ensino com agregação nacional, regional, estadual, municipal e, também, por escola" (Saeb, 2023b).

Vale ressaltar que o facto de que a Prova Brasil possibilita que os resultados das escolas de ensino fundamental sejam comparados, de acordo com Bonamino (2011), faz com que essa prova seja identificada como a segunda geração da avaliação em larga escala no Brasil, já que, por ser censitária, permite que as escolas sejam classificadas em função do desempenho, isto é, favorece a elaboração de *rankings*. Logo, segundo S. Z. Sousa (2011), a Prova Brasil teve como objetivo o auxílio aos governantes sobre decisões e direcionamento dos recursos técnicos e financeiros, bem como o amparo à comunidade

escolar na definição de metas e implementação de ações pedagógicas e administrativas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. M. H. G. Castro (2009a), em relação ao Saeb e à Prova Brasil, nomeadamente, salienta que:

> o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mais recentemente a Prova Brasil, apresentam distintas características e possibilidades de usos de seus resultados para que as informações avaliativas sirvam também para o próprio processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais. O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento. (p.277)

Da análise realizada na própria página dedicada ao Saeb (Inep, 2024a), especialmente em relação ao histórico da avaliação, é importante ressaltar que em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que permitiu "combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar" (Inep, 2024a). Em 2011, a avaliação seguiu o mesmo formato das edições anteriores e em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também passou a compor o Saeb, além de terem sido implementados, em carácter experimental, testes de ciências humanas e ciências da natureza aos estudantes do 9.º ano do ensino fundamental, em 2014 foi aplicada a segunda edição da ANA (Inep, 2024a).

Em 2015, a Prova Brasil foi aplicada aos alunos do 5.º e 9.º ano do ensino fundamental, nas escolas públicas de maneira censitária e nas escolas privadas de maneira amostral, e aos alunos da 3.ª e 4.ª série do ensino médio, de escolas públicas e privadas de maneira amostral, nas áreas de língua portuguesa e matemática foram aplicadas as avaliações do Saeb. Em 2016, a ANA foi aplicada pela terceira vez e, desde então, a avaliação foi descontinuada. Em 2017, o Saeb continuou a avaliar apenas língua portuguesa e matemática, contudo, a avaliação tornou-se censitária para a 3.ª série do ensino médio, além de ter sido aberta a possibilidade de as escolas privadas aderirem à avaliação, possibilitando que escolas públicas e privadas tivessem resultados no Saeb e representação no IDEB (Inep, 2024a).

Uma avaliação censitária deve ter como objetivo central "subsidiar as equipes das escolas e órgãos gestores da rede pública em relação à formação em serviço dos professores, aperfeiçoamento do projeto pedagógico, orientações de monitoramento para a supervisão dos sistemas, indicações de revisão curricular" (M. H. G. Castro, 2009a, p.281), pelo facto de que a Prova Brasil é definida como uma avaliação deste tipo, diversas questões foram colocadas relativamente ao uso de seus resultados. Este facto tem sido notado em relação ao uso dos resultados de avaliações em larga escala em geral, isto é, "não sabemos ainda em que medida as escolas estão se apropriando dos resultados e, com base nos

problemas identificados, começam a rever suas estratégias pedagógicas para melhorar a sala de aula" (M. H. G. Castro, 2009a, p.281).

Por isso, a edição de 2019 do Saeb foi precursora de um movimento que marca novos rumos da avaliação: seu alinhamento à BNCC. Assim, novas Matrizes de Referência foram elaboradas, de acordo com informações do Inep (2024a), ajustando a avaliação à base, dando prioridade à implementação de Matrizes para a avaliação nas áreas de língua portuguesa e matemática para o 2.º ano do ensino fundamental e nas áreas ciências humanas e ciências da natureza para o 9.º ano do ensino fundamental. As siglas Aneb e Anresc deixaram de existir, sendo a avaliação identificada apenas por Saeb, além disso, a avaliação da alfabetização passou a ser realizada no 2.º ano do ensino fundamental, através de amostras, sendo que a educação infantil também passou a ser avaliada, numa fase de estudo-piloto (Inep, 2024a). Além de responderem ao questionário diretores e professores, secretários estaduais e municipais também passaram a respondê-lo no âmbito do Saeb (Inep, 2024a).

Em 2021, a aplicação do Saeb seguiu o mesmo molde da edição passada, sendo que a avaliação da educação infantil foi implementada (Inep, 2024a). Também é importante referir que esta edição do Saeb gerou uma discussão inédita por conta do contexto pandémico. Para a edição de 2023 do Saeb foi publicado um documento (Saeb, 2023a) – Diretrizes da edição de 2023 – como guia de orientação para a avaliação. Da análise realizada ao documento, é possível identificar uma explicação sintética sobre o que é o Saeb, também são referidas de maneira objetiva as sete dimensões que compreendem a qualidade do ensino e como o Saeb se debruça sobre todas elas, que são: i) atendimento escolar; ii) ensino e aprendizagem; iii) investimento; iv) profissionais da educação; v) gestão; vi) equidade; vii) cidadania, direitos humanos e valores (Saeb, 2023a)[14].

Portanto, para que todas as dimensões sejam avaliadas, o Saeb é constituído através de questionários contextuais aplicados aos alunos, professores, diretores escolares e gestores municipais de educação, além da realização pelos alunos de testes nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências humanas (Saeb, 2023a). Sendo que os testes cognitivos servem como ferramenta para aferir as aprendizagens dos alunos e os questionários são utilizados para conhecer mais sobre os níveis socioecónomicos, a infraestrutura, a formação dos professores, o material didático e os programas utilizados, bem como os serviços sociais disponibilizados. De acordo com a página dedicada ao Saeb (Inep, 2024a), "a aferição isolada da aprendizagem não é capaz de estimar qualidade", já que "a educação escolar não envolve apenas o que os estudantes demonstram saber, mas também as

[14] Síntese do atual desenho do Saeb, bem como sua relação com a BNCC: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb

interações entre o ambiente que os envolve e as relações que estabelecem entre os diversos sujeitos do processo educacional". Logo, segundo Sordi et al. (2023):

> O Saeb, ao longo dos anos, aprimorou seus instrumentos de coleta de dados. Os testes são elaborados a partir de matrizes de referência que norteiam a construção dos itens. Organizadas em descritores, permitem clareza das competências e habilidades a serem avaliadas (...). Já os questionários de contexto coletam informações sobre a vida escolar além de calcular o nível socioeconômico e captar aspectos relacionados ao capital social e cultural dos alunos. (p.83)

De forma concisa, "os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, que têm por foco a escola e seus diferentes agentes" (Bonamino, 2011, p.231). Deste modo, é possível constatar a abrangência do sistema dedicado à avaliação da educação básica, isto é, à aferição da qualidade da educação, o Saeb. A edição do Saeb de 2023 aconteceu em consonância com a BNCC e sua aplicação foi realizada entre 23 de outubro e 17 de novembro de 2023 em todo território nacional, sendo que a previsão de lançamento dos resultados finais foi dada até 28 de junho de 2024 (Saeb, 2023a). Porém, como reconhece Bonamino (2011):

> Embora a elaboração dos testes do SAEB leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização, as matrizes de referência constituem apenas num recorte do currículo escolar. (p.232)

Desta forma, Bonamino (2011) considera que este tipo de avaliação de primeira geração, como o Saeb, não apresenta um nível interferência significativo no quotidiano das escolas e no currículo, já que é realizada por meio de amostras e seus resultados praticamente não são utilizados pelas escolas. Eis que a utilização dos resultados do Saeb, para promover mudanças e melhorias na qualidade da educação como um todo, ainda é um aspeto a ser discutido e implementado, mesmo que a avaliação produza informação consistente sobre a situação escolar no território brasileiro, o impacto da mesma ainda não é refletido pelo uso de seus resultados. Por conseguinte, "no Saeb a forma de divulgação dos resultados induz processos de ranqueamento. Contrariando a perspectiva processual e de responsabilidades compartilhadas entre os diferentes sujeitos e instâncias" (Sordi et al., 2023, p.82).

Sordi et al. (2023) defendem que o Saeb, enquanto política oficial, efetivamente, produz e divulga dados que podem ser utilizados de diversas formas pelos indivíduos, escolas e redes com base na premissa do envolvimento da sociedade nos problemas educacionais, o que pode ser um tipo de prestação de contas, baseado numa perspetiva de *accountability*. Para S. Z. Sousa (2011), o que se tem verificado no cenário de avaliações em larga escala no Brasil, especialmente referindo-se ao Saeb, é que a utilização dos resultados das avaliações tem sido associada a consequências fortes, isto é, promovendo a responsabilização de determinados atores escolares, desta maneira, fica comprometido "o potencial de os resultados da avaliação de desempenho dos alunos virem a ser um propulsor de reflexão dos

professores rumo à mudança da prática pedagógica numa perspetiva inclusiva" (p.249). De qualquer forma, escreve M. A. Souza (2013):

> Cabe ressaltar que, ainda hoje nos deparamos com essa situação: como proceder após termos informações coletadas por meio de avaliações? Ocorre, no país, uma grande expansão de testes de rendimento aplicados para avaliar a eficiência do sistema escolar, porém, essa experiência pode e deve ir além da mensuração propriamente dita, coletando evidências mais diretas do impacto educacional, isto é, verificando se as ações do professor, ou mesmo da escola, estão se modificando ou trazendo alguma melhoria no ensino. Assim, o valor da avaliação não está em um instrumento apenas, mas em sua diversificação e nos seus usos: seus resultados multifacetados têm que desencadear um processo importante de reflexão sobre as aprendizagens desejadas. (p.89)

Tal ideia é complementada pelo que Sousa e Oliveira (2010) defendem:

> Nessa perspectiva, a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão. Em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou, ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica de formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares? (p.798)

De acordo com Bonamino (2011), o Saeb, por ser considerado uma avaliação de primeira geração, ainda não produz políticas de responsabilização tão diretas quanto as que podem ser implementadas a partir do uso dos resultados de avaliações de segunda ou terceira geração. Porém, os dados do Saeb – que já são consagrados nacionalmente – "favorecem que seus resultados sejam consumidos na e pela escola, ainda que a indução pela política pública não seja potente nesta perspectiva" (Sordi et al., 2023, p.84), contudo, no caso da Prova Brasil, por exemplo, "por fornecer dados censitários e eleger um índice sintético como termômetro de qualidade, o qual assume fluxo e desempenho como indicadores [Ideb], a política pública de avaliação acaba por induzir formas mais restritas de análise da realidade" (Sordi et al., 2023, p.84). Assim, Bonamino (2011) esclarece:

> o desenho do SAEB é adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica brasileira, mas não permite medir a evolução do desempenho individual das escolas, impossibilitando a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares. (p.232)

Por conta disso, o Saeb em sua versão amostral não pode ser compreendido plenamente como um sistema de avaliação institucional já que, embora produza informações sobre a educação estadual e nacional, não pode ser considerado um referencial de avaliação institucional. Entretanto, é necessário mencionar que através deste tipo de políticas educacionais "emergem ou se fortalecem iniciativas de avaliação, que se apresentam como promotoras de um ensino de melhor qualidade" (S. Z. Sousa, 2011, p.240). Por isso, a versão amostral do Saeb deve ser considerada estritamente como um tipo de avaliação em larga escala e não deve ser definida enquanto referencial de avaliação institucional, já que em essência os objetivos da avaliação em larga escala devem ser os de "informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado

momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos. Não é seu objetivo fornecer informações sobre alunos ou escolas individuais" (Klein & Fontanive, 1995, p.30), enquanto a avaliação institucional, para Brandalise (2010):

> tem que identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional. Há, portanto, que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada. Nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar. (p.318)

Contudo, o Saeb em sua versão censitária (Prova Brasil) é um forte indicador do estado de uma instituição escolar, já que "com os dados levantados, a interpretação e análise realizada, cada escola poderá consolidar sua reflexão, interpretação e análises em um documento/relatório" (M. A. Souza, 2013, p.90) traçando caminhos para a melhoria. Porém, uma das premissas das avaliações em larga escala é que este tipo de avaliação "gera competição e a competição gera qualidade" (S. Z. Sousa, 2011, p.240). Assim, "políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, consequentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação" (S. Z. Sousa, 2011, p.240). É fomentada uma lógica de competição entre regiões e escolas, legitimando a ideia de um mercado em educação pautado por novas ofertas, regulação e financiamento, quando o Estado incorpora o papel de regulador, segundo S. Z. Sousa (2011), mas, também pode assumir o papel de avaliador num contexto de avaliação institucional, isto é,

> uma das abordagens da avaliação institucional das escolas que se apresenta compreende aquela que tem como eixo direcionador a ação ordenada de normas e prerrogativas da União, isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, conforme já apontado anteriormente. Denominado de Estado Avaliador, ele tem o papel de controlar, monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para as escolas e os sistemas de ensino dos países. Normalmente decidida por razões de ordem macroestrutural que se prendem às necessidades de controle organizacional no nível dos sistemas de ensino, essa modalidade é chamada de avaliação institucional externa. (Brandalise, 2010, p.319)

Aliás, S. Z. Sousa (2011) reitera que o "governo federal, por meio de suas ações, evidencia a opção por enfatizar como uma de suas principais incumbências a de avaliar o ensino" (p.242), fortalecendo a adoção de princípios neoliberais, já que "a análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas" (Altmann, 2002, p.86). Neste sentido, o Estado assume a posição de avaliar a qualidade da educação, entretanto, as políticas educacionais são definidas numa perspetiva de cima para baixo, sendo que antes do Estado, estão ainda as orientações de organizações transnacionais e supranacionais. Assim, a qualidade da educação resume-se, ainda mais, aos números obtidos nas avaliações em larga escala. Portanto, "mais do que um debate acadêmico, a apreciação da natureza e do papel do Estado tem desencadeado mudanças significativas nas políticas

públicas, particularmente no processo de privatização da gestão de serviços e atividades estabelecidas na esfera pública" (Sousa & Oliveira, 2010, p.796).

Todavia, é importante ressaltar a ideia enfatizada por M. A. Souza (2013), de que a avaliação não é um fim em si mesmo, pelo contrário, sua validade é determinada uma vez que seus resultados forem utilizados como indicadores para a ação pedagógica. Além disso, também é preciso considerar que "a trajetória das políticas de avaliação no Brasil, apesar de dominada pelos princípios mercadológicos, também permitiu a emergência de experiências vinculadas à lógica emancipatória" (Sordi et al., 2023, p.78), sendo a avaliação interna uma das ferramentas que impulsiona esta perspetiva. Porém, como refere Brandalise (2010):

> a avaliação interna é pouco realizada no interior das escolas, não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Estudos e pesquisas revelam a carência de formação dos profissionais da escola para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional. (pp.317–318)

Assim, o que ainda vigora é uma ideia de avaliação institucional pautada pelos resultados das avaliações em larga escala, especialmente o Saeb, porém, "o que se observa como realidade nas escolas, ainda, é que mesmo após recebimento de resultados elas continuam dispersas no trabalho pedagógico que realizam, na expectativa de maiores explicações sobre os resultados obtidos" (M. A. Souza, 2013, p.90). Altmann (2002) salienta que "a melhoria da qualidade é medida por resultados, por números. Deste modo, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar" (p.85), contudo, é necessário interrogar até que ponto a qualidade educativa pode ser mensurada por índices de desempenho, já que "o ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos" (p.85). A consolidação de um sistema nacional de avaliação em larga escala no Brasil já é um facto, porém, "é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores" (M. H. G. Castro, 2009b, p.7). Aliás, como M. A. Souza (2013) destaca,

> a grande preocupação quando se fala em avaliação de escola/sistema/redes de ensino é não somente fazer chegar até a escola os resultados em termos estatístico-quantitativos, mas como fazer para que toda a escola entenda esses resultados e possa fazer uso deles, transformando-os em informações importantes para melhorar a qualidade do seu trabalho. (p.87)

Portanto, o fortalecimento da avaliação em larga escala no Brasil não pode ser negado, se, por um lado, "a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é hoje instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade", por outro, também é uma oportunidade de "enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país" (M. H. G. Castro, 2009a,

p.273). Neste caso, a experiência do Saeb tem sido enriquecedora no processo de tomada de decisões de políticos e gestores, pois fundamenta tais decisões políticas e administrativas com base em evidências, permitindo que "as escolhas de políticas [se] orientem progressivamente para ações mais efetivas, embora nem sempre tenham a visibilidade política almejada pelos governantes" (M. H. G. Castro, 2009a, p.280). Em síntese, realizada por M. H. G. Castro (2009a):

> A experiência internacional, assim como a brasileira, mostra que as ações mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino são as focadas na aprendizagem e na escola. A realização de avaliações em larga escala como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais transformou-se em questão estratégica das políticas de diferentes países, com distintas culturas e orientações ideológicas. (p.274)

A avaliação institucional – em que uma das dimensões poderá ser a avaliação interna – pode fornecer dados mais completos sobre o estado de cada instituição para que sejam confrontados com os dados gerados pela avaliação em larga escala, já que "é relevante lembrar que a avaliação da educação em larga escala pode e deve ser utilizada para avaliação de programas e políticas, e, neste caso, como medida do êxito ou fracasso dos sistemas de responsabilização" (Bonamino, 2011, p.237), bem como para a avaliação de instituições. Assim, seria possível ter um conhecimento mais abrangente sobre a realidade educacional. Neste caso, os resultados da avaliação em larga escala deveriam ser utilizados de forma a propiciar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que deram origem a tais resultados demonstrados na avaliação (M. A. Souza, 2013). Na perspetiva de Brandalise (2010):

> A avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna. É evidente que a avaliação das escolas é uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações, e o poder é inerente a todas as organizações. Ao "mexer" nesse poder, num processo de avaliação da escola, interfere-se nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar. O processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de autoavaliação institucional, e vice-versa. (p.319)

Neste sentido, Sordi et al. (2023) alertam para o embate que se tem travado no Brasil entre duas lógicas de avaliação que se associam a diferentes conceções de qualidade, isto é, "por um lado, pelo movimento popular e de educadores e, por outro, pela intensificação dos processos neoliberais" (p.78). Dessa forma, coloca-se a dualidade entre as avaliações em larga escala que se associam aos "princípios gerenciais de competitividade e mercantilização da educação" (Sordi et al., 2023, p.78) e sob outro enfoque, coloca-se a perspetiva emancipatória que "reconhece a multidimensionalidade da qualidade educacional" (Sordi et al., 2023, p.78). Neste caso, mesmo que no Brasil ainda não exista um desenho formal de avaliação institucional abrangente a todas as instituições escolares de ensino não superior, os resultados do Saeb poderiam ser utilizados de maneira proveitosa em iniciativas de inovação curricular, constituindo-se como indicadores fiáveis para a avaliação. Assim, relativamente às avaliações em larga escala, os mesmos autores referem:

> Pesquisas nacionais e internacionais mostram as consequências negativas decorrentes do vínculo das avaliações externas com a lógica mercadológica, como o estreitamento da formação dos estudantes e sua vinculação aos ideais do empreendedorismo e da empregabilidade; o aumento das desigualdades entre escolas e da exclusão de estudantes que dificultam o alcance das metas de desempenho; a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho docente; o enfraquecimento de espaços coletivos que considerem as pessoas como sujeitos históricos e sociais capazes de participar da tomada de decisões; a desconsideração dos processos, insumos e contextos que influenciam a construção da qualidade educacional (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 2018). (p.78)

Todavia, uma visão emancipatória, como defendem Sordi et al. (2023) faz com que a avaliação assuma:

> uma natureza formativa, processual e compartilhada, pois considera as comunidades escolares como lócus principais de reflexão sobre os indicadores de qualidade, interna e externamente produzidos. Assume-se, assim, que os projetos políticos pedagógicos precisam ser refletidos e negociados coletivamente em vista do melhoramento dos insumos, processos e resultados educacionais visando uma sociedade mais justa que proporcione a todos (as) condições dignas e igualitárias para a vivência e obtenção de resultados amplos na trajetória escolar. (p.78)

Por muitas tentativas existentes atualmente no contexto educativo brasileiro, de tornar a avaliação emancipatória e participativa, o pêndulo ainda pesa mais para o lado das avaliações em larga escala, pautadas pelos interesses do mercado no campo da educação, legitimadas, inclusive, por opções curriculares que, de alguma forma, respondem à questão fulcral dos estudos curriculares: Que conhecimento é mais poderoso? Neste caso, "o campo político hegemônico elege uma concepção de qualidade ligada à lógica mercadológica, cujo modelo avaliativo oculta a existência de concepções rivais de qualidade", desta forma, "a legitimação de certos conhecimentos em detrimento de outros afeta e empobrece a matriz formativa dos estudantes, comprometendo a formação humana das novas gerações" (Sordi et al., 2023, p.86). Em contrapartida, a implementação de um sistema de avaliação em larga escala pode ser defendida da seguinte forma:

> um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Como os currículos geralmente são muito extensos, a elaboração de provas nacionais indica quais as aprendizagens a serem consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos. O mesmo se aplica às avaliações internacionais que permitem comparações entre os países ou regiões. (M. H. G. Castro, 2009a, p.276)

Facto é que, desde 1995, o Saeb tem sido aplicado regularmente a cada dois anos, de acordo com a mesma métrica, possibilitando que todos os estados brasileiros que participam na avaliação sejam comparados por meio de seus resultados ao longo do tempo, demarcando diferenças entre escolas públicas estaduais, públicas municipais e privadas (M. H. G. Castro, 2009a) e tornou-se base para o cálculo do Ideb que tem sido um importante indicador da qualidade das escolas, mais ainda, da qualidade do ensino e da aprendizagem. M. A. Souza (2013) defende que "o problema não está com a avaliação per se, mas está com os relatórios da avaliação, com o uso (ou falta de) da avaliação e com a falta de avanço em outros mecanismos que permitem mudanças de qualidade" (p.91). Portanto, o ponto

a seguir demonstra, sinteticamente, no que consiste o Ideb e como é que opera juntamente com as avaliações em larga escala, especialmente o Saeb, na avaliação da qualidade da educação no Brasil.

4.2.2.1. Ideb

O Ideb foi anteriormente referido, mas importa elucidar como é que este índice é elaborado, a fim de evidenciar a sua relevância no cenário educativo brasileiro. Diversos estudos demonstram aspetos limitadores do Ideb, em termos técnicos, mas neste ponto importa discutir o Ideb no cenário das políticas públicas de educação e sua influência no debate, ao invés de centrar a discussão acerca das limitações técnicas que o índice apresenta. O Ideb foi criado em 2007 e, conforme M. H. G. Castro (2009b), consiste em um "indicador sintético que permite definir metas e acompanhar a qualidade do ensino básico no país, fornecendo informações sobre o desempenho de cada uma das escolas brasileiras de educação básica" (p.11).

Entretanto, tomando como ponto de partida a ideia de que o "Ideb é um exemplo de política de *accountability*, uma vez que seus resultados são utilizados para o ranqueamento das escolas, municípios e estados, intervindo diretamente no funcionamento da política educacional" (Costa & Freire, 2022, p.2), torna-se ainda mais evidente como este índice incorpora princípios neoliberais para fortalecer uma conceção de mercado no contexto de sistemas educativos e escolas. A elaboração do Ideb apoia-se em dois conceitos centrais: i) fluxo escolar; ii) desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala.

Logo, "considera dois fatores que interferem na qualidade da educação: as taxas de aprovação, aferidas pelo Censo Escolar; e as médias de desempenho medidas pelo Saeb e pela Prova Brasil" (M. H. G. Castro 2009b, p.11), – atualmente somente as médias de desempenho no Saeb é que são consideradas no Ideb, já que a Prova Brasil foi descontinuada –, a escala do Ideb varia de zero a dez. De acordo com informações oficiais, "o Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas" (Inep, 2024b). Desta maneira, como salienta M. H. G. Castro (2009b):

> A relevância do Ideb pode ser atribuída a dois fatores. O desenho do indicador evita que os sistemas de ensino direcionem suas ações para um dos seus componentes, ou seja, uma escola que reprova sistematicamente, fazendo que muitos alunos abandonem os estudos antes de completar a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos sobreviventes tenham bom desempenho nas provas nacionais. Também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão dos ensinos fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. Este é o sentido do Ideb: evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores para elevar as notas na prova. (p.12)

Todavia, muitos estudos indicam o carácter responsabilizador do Ideb, isto é, legitimado por uma cultura de avaliação, veiculando a prestação de contas através da elaboração de *rankings* e o fomento à competitividade entre escolas, redes e estados. Franco e Menezes Filho (2012) explicam que o Ideb "pode servir para o Governo monitorar as redes de ensino e exigir contrapartidas de desempenho das escolas, em termos de um avanço esperado no indicador, quando da liberalização de recursos" (p.265), mesmo que se verifiquem estratégias do MEC em que as escolas com baixo Ideb são apoiadas financeira e tecnicamente, como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação[15] e do Programa Mais Educação[16].

Entretanto, Soares et al. (2021) defendem que por conta do Ideb as escolas ficam suscetíveis aos *rankings*, logo, ocorre "o detrimento de umas em relação às outras, similarmente ao que acontece com empresas na concorrência dos mercados" (p.15). Por isso, o Ideb, "além de servir como referência, contribui com a regulação dos sistemas de ensino, conservando uma prática que coloca a avaliação como instrumento central da gestão educacional e escolar, articulada a iniciativas de prestação de contas e responsabilização" (Costa & Freire, 2022, p.6).

Então, se por um lado, a justificativa para que o Ideb seja considerado vantajoso para as escolas, é que a partir deste índice são fornecidas informações específicas sobre o desempenho dos alunos no Saeb de acordo com o fluxo escolar, considerando repetência, anos na escola, entre outros; por outro lado, o Ideb acaba por fortalecer as políticas de *accountability* na educação, porque a partir dele são elaborados *rankings* de qualidade e, além disso, dependendo do contexto, sanções e punições podem ser dirigidas à escolas, gestores e professores por um baixo desempenho. Em suma, segundo Oliveira (2013), o Ideb pode ser encarado como um "mecanismo de balizamento das políticas educacionais", sendo que "possibilita, a um tempo, um aperfeiçoamento no debate sobre políticas públicas e, por outro, pode representar, se se insistir na ideia de que trata de um indicador de qualidade, em um perigo de simplificação dos fins da educação brasileira" (p.41).

Oliveira (2013) defende que os elementos considerados para compor o índice, especificamente em relação ao desempenho na avaliação em larga escala, são, na verdade, a proficiência nas áreas testadas e a aprovação, contudo, não são os únicos necessários para, efetivamente, refletir a qualidade da educação brasileira. Logo, "considerá-lo um indicador de qualidade é uma simplificação grosseira do que se espera da educação escolar" (Oliveira, 2013, p.46)". É de fundamental importância referir que, segundo Oliveira (2013):

---

[15] Cf. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf

[16] Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90251-caderno-orientador-pnme&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192

> o IDEB desconsidera as condições econômicas em que ocorre o processo educativo. Deste modo, pressupõe-se que a igualdade de resultados pode ser buscada independentemente das condições materiais e culturais de alunos e escolas. É facilmente comprovável que as pontuações no IDEB são fortemente dependentes das condições econômicas dos municípios, de sua capacidade tributária e da renda média da população, bem como da renda dos alunos. Assim, podemos ter municípios que estão tendo "excelentes" resultados, mas que se considerássemos esses resultados à luz de suas condições econômicas, estes seriam insuficientes ou abaixo do possível. Considerando os resultados em termos absolutos esse aspecto não aparece. Ao contrário, aparecem resultados que são educacionalmente ruins, mas se considerarmos as condições sociais em que foram produzidos, eles são bons. (p.46)

É possível concluir que, nestes moldes, o Ideb desconsidera a equidade, pelo contrário, pode favorecer o aumento da desigualdade ao não considerar as condições socioecónomicas das escolas. Assim, "classificar escolas pelo IDEB sem considerar os efeitos socioeconômicos sobre a medida acaba sendo injusto com essa população, com essas escolas e seus professores" (Neto, 2013, p.82). Por isso, Oliveira (2013) apresenta duas facetas do Ideb, uma absoluta que consiste no resultado em si, outra relativa que encara o resultado a partir de seu contexto, sendo que o Ideb ainda precisa de ser construído levando em consideração o contexto das escolas.

Com efeito, o Ideb é, efetivamente, um indicador que pode ser utilizado para conhecer em que circunstâncias se apresenta a educação brasileira, porém, no contexto da avaliação instrucional deve ser utilizado com cautela, pois desconsidera as diferentes conjunturas que são fundamentais para determinar a condição de uma instituição escolar. Em síntese, "o indicador possui algumas limitações, técnicas e políticas, que precisam ser esclarecidas para se compreender que sua utilização deve ser feita de forma criteriosa e não indiscriminadamente" (Neto, 2013, p.81).

Portanto, o que se pode afirmar é que, seguramente, o Ideb possui grande relevância para a discussão e elaboração de políticas educativas no Brasil. Porém, o índice mencionado ainda é alvo de escrutínio por parte de investigadores e especialistas da área porque, por muitos, não pode ser considerado como um indicador isolado da qualidade da educação brasileira, já que apresenta diversas limitações, algumas já foram referidas, como o facto de não considerar fatores socioeconómicos, por exemplo. Entretanto, "o fato é que o IDEB vem ganhando a cada dia mais destaque e algumas ações são tomadas no sentido de superar algumas de suas limitações. Mas essas ações ao mesmo tempo criam uma série de novas dificuldades" (Neto, 2013, p.84).

Neto (2013) identifica outra limitação de cariz político atribuída ao Ideb, associa-se ao facto de que o Ideb não contribui "para o fortalecimento de um necessário pacto federativo em matéria educacional envolvendo os três entes da Federação" (p.82). Por isso, o Ideb, ao fomentar a competitividade entre escolas, também gera competição entre estados e municípios brasileiros que buscam melhores desempenhos, já que "o IDEB é o principal indicador adotado pelo governo federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais" (Bonamino, 2011, p.233). Desta forma, o Ideb contribui também para que estados e municípios

brasileiros tracem seus próprios caminhos avaliativos, muitas das vezes seguem o modelo implementado a nível nacional (Saeb), mas em alguns casos também podem ser disruptivos em relação a isso. De qualquer forma, a origem do Ideb está assente em uma política de responsabilização educacional, porque responsabiliza escolas, professores e gestores pelos resultados dos alunos nas avaliações de desempenho, neste caso, avaliações em larga escala (Costa & Freire, 2022). Assim,

> Talvez não por causa da centralidade adquirida pelo IDEB mas, coincidentemente, depois dele têm-se hoje uma profusão de avaliações em larga escala. Existem cerca de 15 estados aplicando testes próprios, e outros anunciando que estão se preparando para criar um, quase todos utilizando-se da mesma lógica do SAEB e testando os mesmos anos escolares. Também tem aumentado o número de municípios aplicando testes a seus alunos. Além disso, alguns deles desenvolveram indicadores próprios inspirados no IDEB. (Neto, 2013, p.85)

Desde 2013 o número de estados brasileiros com sistemas próprios de avaliação em larga escala aumentou, abrangendo quase a totalidade dos estados e a maioria dos municípios. Assim, o tópico a seguir tem como finalidade apresentar algumas experiências e modelos de avaliação institucional que ganharam destaque no Brasil e são exemplos de práticas consolidadas em tempos de políticas de *accountability* que atuam diretamente na educação.

4.2.3. Experiências e Modelos de Avaliação Institucional em Estados e Municípios Brasileiros

Partindo da classificação denominada por Bonanino (2011) que identifica três gerações de políticas de avaliação em larga escala no Brasil, sendo que o Saeb é considerado uma avaliação de primeira geração, enquanto que a Prova Brasil e o IDEB se posicionam na segunda geração de políticas de avaliação em larga escala, já que relativamente à *accountability* a "Prova Brasil e o IDEB integram uma política de *responsabilização branda*, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino" (p.233), a terceira geração de políticas de avaliação em larga escala pode ser traduzida como "política de *responsabilização sólida*" caracterizada por "atrelar prêmios, sanções e assistência a esses resultados" (p.235).

Nesse sentido, a terceira geração de políticas de avaliação em larga escala é marcada por tais características, que estão atreladas a prémios e sanções e desenvolvem-se em contextos estaduais e municipais. De forma geral, os sistemas estaduais de avaliação em larga escala são caracterizados pelas edições anuais, censitárias e pela finalidade de conhecer as próprias redes escolares, isto é, "com capacidade de prover informações sobre as unidades escolares e instruir seu diálogo com a gestão central (Secretarias de Educação)" (Tavares Júnior & Neubert, 2014, p.30). Além disso, "nos anos recentes, alguns estados e municípios passam a implantar a oferta de incentivos, usualmente financeiros, atrelados aos resultados de desempenho dos alunos obtidos nos testes" (S. Z. Sousa, 2011, p.240). Constata-se que:

> Paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens. Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. (M. H. G. Castro, 2009a, p.273)

Contudo, é necessário considerar a validade e as finalidades de tais sistemas estaduais, e em certos casos municipais, de avaliação, levando em consideração os procedimentos e as consequências, isto é, o uso de seus resultados "no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e, até mesmo, saber qual o sentido atribuído ao compromisso com a qualidade do ensino anunciado nas políticas educacionais formuladas no âmbito dos estados" (Sousa & Oliveira, 2010, p.801). Não obstante, "o que se constata é uma tendência de governos estaduais e municipais organizarem seus sistemas de avaliação, nos moldes do delineamento adotado pelo governo federal, evidenciando uma adesão à ideia da necessidade da avaliação para qualificar a gestão da educação" (S. Z. Sousa, 2011, p.242). Assim,

> Enquanto o Ministério da Educação (MEC) desenvolvia uma avaliação da educação básica de base amostral, estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações que atingissem todas as escolas. Essa necessidade fez com que vários estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação. O estado de Minas Gerais, por exemplo, criou em 1991 o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), e o estado de Ceará o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), em 1992. (Bonamino, 2011, p.232)

De forma geral, também data do início dos 1990 a elaboração de sistemas estaduais de avaliação em larga escala (Sousa & Oliveira, 2010). Neles é veiculado que "os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino" (Sousa & Oliveira, 2010, p.803). Além disso, afirma-se que que a apropriação dos resultados é central para a conceção de sistemas de avaliação em escala estadual, isto é, há a preocupação de que os resultados das avaliações sejam incorporados pelos gestores e pelas escolas a fim de promover a melhoria da qualidade da educação. Em uma análise sobre referenciais de avaliação institucional de diversos estados brasileiros Sousa e Oliveira (2010) constatam que

> O principal indicador dos sistemas de avaliação para aquilatar a qualidade de ensino tem sido a medida da proficiência dos alunos, obtida por instrumentos de testagem. Há menção à coleta de informações acerca das escolas e dos alunos. Essas informações, no entanto, não têm sido exploradas de modo articulado ao rendimento apresentado pelos alunos nas provas. Ou seja, na documentação coletada não há registros de interpretação dos resultados de modo contextualizado, procurando identificar os fatores associados ao nível de proficiência dos alunos. (p.804)

Neste cenário, dois estados destacam-se em termos de referenciais de avaliação considerados bem-sucedidos: a experiência realizada no estado do Ceará, localizado no nordeste do Brasil, que tem sido extremamente discutida e investigada, bem como a implementação de um modelo de avaliação participativa no município de Campinas, no estado de São Paulo, que se localiza na região sudeste.

4.2.3.1. O Caso do Estado do Ceará

Considerando que o estado do Ceará é um dos precursores da instituição de sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, através de um projeto financiado pelo Banco Mundial, entre 1981 e 1985, em que a avaliação "possuía desenho amostral e contemplava testes cognitivos de conhecimentos de discentes de 2.ª e 4.ª séries do ensino fundamental" (Passone & Araújo, 2020, p.141) de escolas rurais, este estado também foi dos estados pioneiros na elaboração de um sistema de avaliação estadual delineado a partir de um modelo nacional.

Tendo em conta a adoção de sistemas próprios de avaliação, o Ceará criou em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece), sendo que uma das suas características, desde o princípio, é o facto que a divulgação dos resultados da avaliação permite a comparação entre escolas (Bonamino & Sousa, 2012). Numa classificação a respeito dos usos da avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados, Brooke e Cunha (2011) apontam que o modelo desenvolvido pelo estado do Ceará utiliza os resultados da avaliação com o propósito de avaliar e orientar a política educacional e, também, para a alocação de recursos. Além disso, Sousa e Oliveira (2010) mencionam a realização de seminários regionais para a discussão dos resultados da avaliação, sendo que

> No caso do Ceará, associava-se aos resultados uma premiação. A partir de 2002, foi instituído o prêmio educacional Escola do Novo Milênio: Educação Básica de Qualidade no Ceará, destinado às escolas e aos alunos mais bem colocados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece. (p.807)

Portanto, é possível comprovar que no estado do Ceará "o pagamento de bonificações, vinculado aos resultados das avaliações externas, foi implantado em 2001, e pode ser associado às primeiras iniciativas de uma gestão pública dirigida para resultados" (Silva et al., 2022, pp.7–8). Se, por um lado, a discussão e reflexão acerca dos resultados da avaliação externa é fundamental para que se trilhe o caminho da mudança e da melhoria da qualidade da educação – prática que tem sido adotada pelo Ceará – por outro, a implementação de bonificações em função dos resultados da avaliação é um caminho que se traça na linha das políticas de *accountability*.

O Spaece existe há mais de 30 anos, tendo surgido num período muito similar ao do próprio Saeb, portanto, já é um processo e uma prática consolidada no campo da educação cearense. Em 1992 já tinha sido estabelecida como meta, pelo estado do Ceará, a criação de um índice de qualidade de cada escola (Sousa & Oliveira, 2010), demonstrando um alinhamento aos moldes da avaliação em larga escala no Brasil, além de se assemelhar ao que atualmente é o Ideb. Ademais, a preocupação com a eliminação do analfabetismo escolar é uma das especificidades das políticas traçadas pelo estado, isto é, "a política educacional do Ceará destaca-se, em âmbito nacional, por meio da experiência de

colaboração técnica promovida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)" (Passone & Araújo, 2020, p.147).

De forma objetiva, e seguindo a definição dada pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará, o Spaece consiste em uma "avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática" sendo que "as informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos" (SEDUC-CE, 2024); é uma avaliação de tipo censitária que inclui escolas estaduais e municipais, estando de acordo com as Matrizes de Referência utilizadas no Saeb. Contudo, "recentemente, o estado cearense vem apostando na política de 'responsabilização escolar', fazendo uso do Spaece para emitir *rankings*, classificações e premiações" (Passone & Araújo, 2020, p.147).

Sousa e Oliveira (2010) ressaltam que os itens das provas "eram elaborados com base nos referenciais curriculares do respectivo estado e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, contando com a participação de professores e técnicos da rede" (p.805), demonstrando que, de certa forma, os principais atores escolares – professores – estão imbricados no processo da avaliação externa, na conceção dos instrumentos e não apenas sendo responsabilizados diretamente pelos resultados dos alunos.

A avaliação é realizada anualmente e inclui a alfabetização (2.º ano), o ensino fundamental (5.º e 9.º anos) e o ensino médio (3.ª série) e tem como objetivo "fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino" (SEDUC-CE, 2024). O sistema de avaliação utilizado no Ceará, de alguma forma, assemelha-se aos ideais defendidos pelo Saeb, por exemplo, as escalas de proficiência e as matrizes de referência tomam como referência o próprio Saeb, como explicam Sousa e Oliveira (2010). Em suma, para Silva et al. (2022):

> Nos primeiros anos, sua aplicação envolveu um número reduzido de escolas, entretanto, a partir de 2004, passou a contemplar todas as escolas das redes públicas estadual e municipais de ensino. É coordenado, desde 2008, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) (CEARÁ, 2019). Nesse Sistema, os resultados dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental são os determinantes da avaliação da alfabetização e integram o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), que funciona em regime de colaboração entre estado e municípios. O governo estadual disponibiliza equipes de profissionais para acompanhar as redes públicas municipais, enquanto cada município tem suas equipes próprias de monitoramento das escolas para o cumprimento das metas de desempenho no Spaece. (p.8)

Pela consolidação das práticas de avaliação, ressalta-se que a Secretaria de Educação do Ceará possui uma equipa responsável pela avaliação do sistema, isto é, "equipes consolidadas, com capacidade técnica de interpretação dos resultados e com clareza de seus possíveis usos" (Sousa & Oliveira, 2010, p.814). Entretanto, o sistema de avaliação assumido no estado do Ceará não se restringe

apenas à aplicação de uma prova aos alunos, isto é, aliado à avaliação em larga escala foi introduzida a avaliação institucional, com foco para a autoavaliação, com o propósito de enriquecer o processo de avaliação. Portanto,

> Há que ressaltar, no entanto o movimento realizado pela Secretaria de Educação do Ceará, com vistas a integrar ao Spaece – que se caracteriza por ser uma avaliação em larga escala –, a Avaliação Institucional, que trata de implementar a autoavaliação da escola, em todos os seus aspectos, e é realizada por todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, a partir de 2000, o Spaece contemplou tanto a avaliação em larga escala quanto a avaliação institucional que, até então, vinha sendo realizada como atividade paralela ao Spaece. (...) a configuração que assume a sistemática de avaliação no Ceará parece a mais inovadora no sentido de articular diversas vertentes, dimensões e fluxos ao processo avaliativo. (Sousa & Oliveira, 2010, p.808)

Entretanto, embora a configuração da avaliação no estado do Ceará seja uma das mais completas, em termos de recolha de dados para que seja possível conhecer, efetivamente, o estado da educação e promover a melhoria da qualidade, os princípios da *accountability* estão visivelmente presentes neste sistema. A questão do uso dos resultados, considerando uma discussão profunda sobre os mesmos, culmina diretamente na legitimação de bonificações aos que possuem os melhores resultados tanto em relação ao desempenho dos alunos quanto ao cumprimento de metas, estabelecidas pelas secretarias, pelas escolas, isto é, "as secretarias educacionais utilizam-se dos resultados de desempenho discente nas avaliações externas para bonificar escolas, professores e alunos" (Passone & Araújo, 2020, p.144). Neste caso, o carácter formativo da avaliação pode ser colocado em causa, mesmo que dentro de um sistema complexo e completo, já que a premiação – especialmente, monetária – legitima uma linguagem de *accountability*, por meio da responsabilização e, também, de uma forma de prestação de contas. Assim, segundo Passone e Araújo (2020):

> A experiência do Ceará pode ser considerada um exemplo dessa realidade, um dos entes federados pioneiros na implantação da política de *accountability* que, desde o início dos anos 1990, vem consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados a fim de obter um maior monitoramento e controle das políticas educacionais locais. (p.146)

Neste sentido, foram criados mecanismos de incentivo à melhoria dos resultados escolares, destacam-se dois programas centrais no contexto da avaliação em larga escala cearense: i) Prémio Escola Nota Dez (Pend); ii) Prémio Aprender pra Valer. Os dois programas integram a estratégia do Spaece, sendo que o Prémio Escola Nota Dez está diretamente relacionado com professores e gestores escolares e o Prémio Aprender pra Valer, além de contemplar as escolas, premia os estudantes. No entanto, "apesar de os programas terem públicos-alvo, características e normatizações de matizes distintas, tais versões de incentivos e responsabilização escolar se desdobram em procedimentos similares" (Passone & Araújo, 2020, pp.146–147), que se constituem por meio da avaliação externa (Spaece). Tendo em consideração as características claramente associadas a um tipo de política de *accountability*, o Pend destaca-se no contexto cearense e nacional, Passone e Araújo (2020) sintetizam:

> A premiação prevista no Pend é atribuída a partir da análise dos resultados do Spaece-Alfa, Spaece-5º e Spaece-9º, visando a verificar a eficácia da aprendizagem dos alunos e classificar para premiar as instituições escolares. Anualmente, premiam-se as 150 escolas com melhores resultados que obtenham Índice de Desempenho Escolar (IDE-Alfa) entre 8,5 e 10,0 e Índice de Desempenho Escolar (IDE-5 e IDE-9) entre 7,5 e 10,0. A participação dos alunos mínima exigida é de 90% (ARAÚJO, 2016). O programa também oferece contribuição financeira às 150 escolas com os desempenhos mais baixos no Spaece-5º e Spaece-9º. Essas escolas são denominadas de "escolas apoiadas", na medida em que o pagamento da premiação fica condicionado à elaboração de um plano de apoio entre as que se destacam com os melhores desempenhos e as com os menores desempenhos. (p.148)

Dessa forma, Muylaert et al. (2022), numa investigação sobre a noção de equidade no contexto do Paic, demonstram que o Pend "representa uma das ações indutoras de bons resultados escolares e, ao mesmo tempo, um mecanismo de apoio às escolas com resultados mais baixos" (p.486), além do mais:

> o Prêmio representa um sistema de incentivos *sui generis*, com peculiaridades que o diferenciam da maioria das iniciativas de bonificação de professores e de premiação de escolas já implementadas no Brasil. Entre essas peculiaridades, está o fato de o Prêmio ser sustentado não apenas em princípios de competição e mérito, como acontece com a maioria das iniciativas estaduais de responsabilização que envolvem repasse de recursos, mas, também, em princípios de colaboração e de equidade. (p.487)

Se, por um lado, o Pend pode ser caracterizado através de um carácter meritocrático que estimula a competição entre escolas, mesmo que a sua justificativa seja a do trabalho colaborativo, já que a classificação nos *rankings* é fundamental, por outro lado, Muylaert et al. (2022) referem que o "o Prêmio representa uma das ações indutoras de bons resultados escolares e, ao mesmo tempo, um mecanismo de apoio às escolas com resultados mais baixos" (p.486). Logo, o Pend "consiste no repasse de recursos financeiros para as escolas, que podem utilizá-los para várias finalidades, inclusive destinando parte do valor para a concessão de bonificação salarial aos seus profissionais" (Silva et al., 2022, p.9), enquanto o Prémio Aprender pra Valer, atualmente, premia estudantes do ensino médio que obtiveram um bom resultado na avaliação externa, oferecendo um computador portátil a cada um. Neste sentido, ainda sobre o Pend, Muylaert et al. (2022) elucidam:

> Transitando entre o mérito e a equidade (MOTA, 2018), o Prêmio busca, por um lado, induzir a competição por resultados entre as escolas por meio de repasses de recursos financeiros para as 150 escolas mais bem colocadas no Indicador de Desempenho Escolar (IDE)3. De outro lado, o Prêmio busca oferecer apoio financeiro para as 150 escolas com menor desempenho no indicador, como estímulo para que elas consigam alcançar as metas de desempenho estabelecidas pelo Paic. (p.487)

Portanto, o que se verifica no caso do Ceará é que "as políticas apresentadas tornaram-se centrais no estado, pois geram implicações financeiras, materiais e imateriais para as escolas públicas, redes de ensino e municípios, que passam a se orientar pela gestão dos resultados educacionais" (Silva et al., 2022, p.9), sendo claramente associado a um sistema de *accountability* que envolve avaliação, responsabilização e prestação de contas, o que consolida a conceção de um Estado avaliador. Silva et al. (2022) concluem que:

> A política de avaliação tem contribuído para a ampliação da presença desses governos nas redes municipais de ensino de seu território por meio da implantação de medidas de avaliação externa em larga escala e de monitoramento do desempenho das escolas municipais nos testes, da oferta da formação de professores e de gestores para o uso dos resultados e, inclusive, da concessão de premiação por desempenho, como ocorre no Ceará. Essas políticas têm sido direcionadas, sobretudo, para as séries que constituem o ciclo de alfabetização. Tais medidas, na maioria das vezes, não dialogam com as condições e demandas das escolas municipais, seus profissionais e estudantes, contribuindo para a ampliação de processos de padronização e uniformização das redes de ensino. (pp.15–16)

Nesta perspetiva, os ventos da globalização não atingem apenas as políticas educativas elaboradas a nível nacional, mas, também é possível verificar linguagens de *accountability* na conceção de políticas educativas a nível estadual e municipal, especialmente, marcadas pelos princípios do neoliberalismo em que a gratificação, ou bonificação, financeira é encarada como uma ferramenta de responsabilização de professores e gestores escolares. Entretanto, por mais '*accountable*' que seja o sistema de avaliação em larga escala adotado no Ceará e que as implicações estejam associadas a gratificações e prémios – promovendo ainda mais a competitividade entre escolas, professores e, também, alunos – é necessário salientar que o estado do Ceará tem se destacado em termos dos resultados de seus alunos nas avaliações em larga escala a nível nacional. Assim, "a manutenção ininterrupta da avaliação educacional em larga escala apresenta correlação com a tendência ascendente na curva de desempenho médio da rede estadual, observadas nas edições do Saeb" (Tavares Júnior & Neubert, 2014, p.31). Em síntese, Costa e Freire (2022) defendem que:

> É em razão dessas estratégias que o Ceará tem se destacado no cenário nacional, principalmente nos resultados do Ideb dos anos iniciais, fato que tem chamado atenção de organismos internacionais e da sociedade civil que procuram evidências do "sucesso" do estado no campo da educação. O destaque no Ideb permite inferir que as ações políticas do Ceará têm influenciado os resultados da avaliação nacional, sendo importante averiguar quais estratégias os municípios têm mobilizado no interior de suas redes para alcançar resultados satisfatórios nos testes externos. (p.10)

Portanto, embora a política traçada pelo estado do Ceará esteja baseada na *accountability* escolar – recorrendo a premiações e bonificações, facto que promove ainda mais a competitividade entre municípios, escolas e professores – os resultados acabam por revelar a melhoria dos índices de qualidade da educação do estado – mesmo que um bom posicionamento no índice de qualidade não seja, necessariamente, equivalente à qualidade na educação. Considerando que o uso dos resultados das avaliações em larga escala é que determina o seu papel, além do facto de que algum sistemas educativos deixam de trabalhar em função da melhoria da qualidade da educação e passam a concentrar seus esforços em prol da melhoria dos resultados das avaliações (através da definição de *standards*, utilização dos tempos de aula para "treinar" para os testes/provas, entre outros), as políticas implementadas no Ceará acabam por ser um exemplo de práticas voltadas para o enfrentamento de desigualdades contextuais através da avaliação externa.

Nesse sentido, através de audiências públicas, seminários e reuniões foi possível diagnosticar, efetivamente, o estado da educação no Ceará, resultando no delineamento de uma política de avaliação

em larga escala que deu origem a diversos programas que têm como intuito auxiliar os municípios na promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, como é o caso do PAIC, por exemplo. Deste modo, mesmo que a promoção de um sistema de avaliação em larga escala esteja vinculada à prestação de contas e à responsabilização, com medidas concretas no caso do Ceará, também é possível verificar que, a partir da reflexão realizada sobre os resultados dos alunos na avaliação em larga escala, foi possível promover a melhoria da qualidade da educação no estado, através de outras políticas assentes em tais resultados.

Contudo, mesmo que o foco atual das políticas de avaliação esteja na avaliação em larga escala, é importante destacar que a avaliação institucional foi incorporada como uma dimensão do SPAECE em 2000. Como ressalta S. Z. Sousa (2023), a avaliação institucional era realizada na perspetiva da autoavaliação, isto é, "abarcando vários aspectos do trabalho e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, com vistas a gerar compromisso com a melhoria da qualidade da educação" (p.10), transformando este sistema em um dos mais inovadores – em comparação com os outros estados brasileiros – já que articulava diferentes "vertentes, dimensões e fluxos" (p.10) ao processo e às práticas de avaliação.

Logo, a incorporação da avaliação institucional ao SPAECE "possibilitou sua continuidade e fortaleceu o propósito de relacionar resultados de avaliação interna, até então existente de modo isolado, com a vertente externa, caracterizada essencialmente pela avaliação do rendimento escolar dos alunos" (S. Z. Sousa, 2023, p.12), reforçando a complementaridade e a articulação entre as duas vertentes de avaliação a fim de promover uma avaliação global e integrada do sistema educativo. A partir do ano 2000, de acordo com S. Z. Sousa (2023), a avaliação institucional começou a integrar o sistema de avaliação:

> conforme a Portaria n. 101, de 15 de fevereiro de 2000, o que se mostrava um movimento promissor no sentido de articular a autoavaliação à avaliação externa e em larga escala, com a perspectiva de focalizar, no processo avaliativo, não apenas desempenho de estudantes como indicador de qualidade da educação, mas também indicadores que abarcassem elementos das diversas instâncias do sistema educacional. (p.10)

Nesse sentido, foram definidos os seguintes princípios para a avaliação institucional realizada no Ceará:

> • adesão voluntária, que respeita a vontade de comunidade em avaliar-se e ser avaliada;
> • não premiação ou não punição, uma vez que se tratando de uma autoavaliação não deve ter como objetivo decisões que visem a punir ou premiar. Essa diretriz visa a garantir a fidedignidade dos resultados obtidos, assim como estimular sua utilização na correção de falhas no processo de gestão da escola, contribuindo para o aperfeiçoamento de ações significativas;
> • globalidade, outro princípio importante, volta-se para a avaliação da escola como um todo e por todos os segmentos;
> • legitimidade e unidade, que reportam-se aos aspectos metodológicos da avaliação, os quais têm seu reconhecimento e validade pela comunidade avaliada;

> • ser processual, diagnóstica e formativa, devendo conter o princípio da continuidade, que permite a escola avaliar-se percebendo sua evolução no tempo e espaço. (S. Z. Sousa, 2023, p11)

Além disso, em 2003 o princípio da publicidade também integrou o contexto da avaliação institucional cearense, revelando o carácter de *accountability* que se baseia, essencialmente, na prestação de contas, especialmente, num contexto de administração pública. Com base nisto, os resultados da avaliação acabam por assumir um papel central neste contexto, sendo que o relatório de avaliação institucional elaborado em 2003 pela Secretaria de Educação "evidencia que a intenção era a de que os resultados da avaliação fossem analisados e subsidiassem decisões e ações no âmbito das escolas e, além delas, das instâncias regionais (Credes) e centrais da Seduc" (S. Z. Sousa, 2023, p.12). Concretamente, sobre os resultados produzidos pela avaliação institucional, S. Z. Sousa (2023) destaca que:

> os resultados da avaliação eram sistematizados em três tipos de relatórios: um produzido pela própria escola, contendo resultados a serem discutidos em plenárias com todos os segmentos; outro elaborado pelas regionais, tratando de sistematizar os resultados das escolas de sua jurisdição; e, por fim, o relatório estadual, produzido pela secretaria com base nos relatórios regionais. Esse processo evidencia a expectativa de que a avaliação institucional viesse a apoiar desde o planejamento local até o central. (p.12)

Assim, existiu um forte compromisso na divulgação dos resultados das avaliações, já que esta divulgação era compreendida como uma forma de "viabilizar sua utilidade" (S. Z. Sousa, 2023, p.13). Entretanto, em 2006, a articulação entre a avaliação externa e interna na experiência educativa cearense foi interrompida. S. Z. Sousa (2023), com base em outros estudos, explica que este rompimento se deve ao facto de que a perspetiva central em relação à "condução das políticas educacionais do estado, gradualmente, passou a valorizar e se pautar em resultados quantitativos, oriundos essencialmente das avaliações de desempenho dos alunos, e a utilizá-los como instrumento de controle e indução de concepções e práticas no âmbito educacional" (p.13).

Mesmo que a avaliação institucional estivesse a produzir dados sobre os aspetos qualitativos das instituições, o que os dados quantitativos e mensuráveis geralmente não são capazes de aferir, as informações qualitativas dificilmente podem ser convertidas em gráficos, tabelas, estatísticas, características extremamente valorizadas em contextos de avaliação governados por ideias de *accountability*. Portanto, "a lógica preponderante no modo de gestão da política estadual, focalizada essencialmente em resultados oriundos de avaliação externa de desempenho dos estudantes, pode explicar, em parte, a alteração no escopo do Spaece, com a extinção da vertente avaliação institucional" (S. Z. Sousa, 2023, p.14). Neste sentido, o movimento de integração entre a avaliação interna e externa foi substituído, dando protagonismo à configuração atual do Spaece, em que predomina a valorização de resultados quantitativos. S. Z. Sousa (2023) complementa:

> Desde então parece ter arrefecido o movimento de se buscar articular, na avaliação, informações quantitativas e qualitativas, oriundas de fontes diversas, o qual se mostrava potente no sentido de contribuir para superar a falsa polarização quanto ao valor dessas informações e ampliar a concepção e a abordagem da avaliação da qualidade da educação, contrapondo-se à visão dominante no país, em redes e sistemas de ensino. (p.14)

Logo, a questão fulcral da avaliação, especialmente em larga escala, está localizada no uso e na utilidade dos seus resultados como vantagem na promoção da melhoria da qualidade da educação. De certa forma, o estado do Ceará possui uma experiência sólida no desenvolvimento e implementação de um sistema de avaliação educativa, especialmente na integração entre a avaliação institucional, através da vertente da avaliação interna, aliada à avaliação em larga escala. Entretanto, tal modelo não se propagou ao longo do tempo, sendo que os processos e práticas de avaliação em larga escala têm sido a principal ferramenta na política de avaliação implementada, reforçando, inevitavelmente, uma lógica de *accountability*, baseada na responsabilização e na prestação de contas, enquanto produz resultados consistentes na busca pela melhoria da qualidade da educação.

4.2.3.2. O Caso do Município de Campinas

Na sequência do objetivo de conhecer como e quais são os referenciais de avaliação institucional adotados no sistema educativo brasileiro, o caso do município de Campinas, localizado no estado de São Paulo, ganha destaque. Sabendo que o Brasil possui um consolidado sistema de avaliação em larga escala que abarca todo o território nacional e que, em consequência disso, quase todos os estados e muitos municípios acabam por elaborar um sistema próprio de avaliação, o município de Campinas concebeu uma alternativa política à imposição de um sistema de avaliação em larga escala, através do envolvimento dos atores educativos e de uma perspetiva institucionalizada sobre a avaliação. Como sublinha Sordi (2022), a rede municipal de ensino de Campinas apresenta-se como "vanguarda em processos de cunho contrarregulatório" (p.30). Tendo em consideração que, segundo Freitas (2005):

> Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de "fechar as fronteiras da escola" com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. (p.912)

Em termos de normativo, de acordo com o COMUNICADO SME Nº 154/2011 da Prefeitura Municipal de Campinas, a Avaliação Institucional Participativa (AIP), que foi instituída em 2008, é uma política a ser implementada pelas unidades públicas de educação infantil a fim de melhorar a qualidade do ensino. Sendo que o princípio básico de tal política se baseia na participação de todos os atores envolvidos direta e indiretamente com as unidades educacionais, através de um processo de qualidade negociada, neste caso "a qualidade é um produto de um processo de avaliação institucional construído

coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola" (Freitas, 2005, p.911). Assim, a AIP considera e valoriza a reflexão coletiva das práticas, através de um empenho constante em prol da melhoria da qualidade educativa, por meio de um modelo de avaliação em que os indicadores de qualidade sejam validados e legitimados pelos atores institucionais, na medida em que a autoavaliação se desenvolve como um processo central, recebendo um acompanhamento externo por parte de equipas especializadas.

Por conta disso, Silva e Bertagna (2022) acreditam que a AIP "se apresenta como uma das possibilidades de enfrentamento às propostas meritocráticas e mercadológicas em voga" (p. 241). Sordi (2022) esclarece que desde 2002 o município discute propostas de avaliação do sistema em função da melhoria da qualidade educativa, sendo que várias ações foram desenvolvidas neste sentido, até que em 2008 foi instituído um projeto de AIP que logo se tornou numa política pública municipal que "pretende construir um novo modelo de avaliação institucional, cujos princípios são a qualidade negociada entre as escolas e o poder público, bem como a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar" (p.32). E. S. Souza (2012) refere que o primeiro desafio colocado à secretaria de educação do município esteve ligado justamente ao facto de construir um modelo alternativo de avaliação, especialmente,

> Em um cenário em que predomina o entendimento que qualidade se obtém com premiação e/ou punição de escolas mediante a obtenção de índices de desempenho dos alunos nos testes externos, ou com recompensas aos profissionais e/ou escolas para gerar envolvimento destes, a SME tinha como desafio a construção de um modelo alternativo de avaliação que incorporasse as vozes dos diferentes atores na discussão sobre a qualidade da escola e em que o envolvimento dos diferentes atores fosse, não resultado de recompensas, mas da compreensão de que a melhoria da qualidade da escola é obra coletiva vinda do compromisso de vários atores, inclusive das próprias pessoas que vivem a escola, que conhecem a escola e se comprometem com o projeto de qualidade, produzindo uma experiência da avaliação que valoriza e corresponsabiliza toda a comunidade escolar no processo de qualificação da escola pública. (p.23)

Dalben (2016) esclarece que o projeto inicial de AIP contemplou três dimensões: i) autoavaliação; ii) avaliação externa de desempenho dos estudantes; iii) censo educacional da rede/do sistema ou avaliação externa. A primeira dimensão está assente nos pressupostos da AIP, a segunda dimensão decorreu através de duas avaliações externas realizadas em 2008 e 2010, com características diferentes das avaliações em larga escala realizadas em âmbito nacional, sendo que "esses exames foram usados para formar indicadores e tiveram por objetivo avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas ou não na sala de aula" (Dalben, 2016, p.363) e, por fim, a terceira dimensão "valorizava o uso das informações disponíveis no Banco de Dados sobre os estudantes e escolas, disponível no município" (Dalben, 2016, p.363).

Sendo que em todo este processo, com o intuito de possibilitar a participação de diferentes atores envolvidos no quotidiano escolar e educativo, foi instaurada uma Comissão Própria de Avaliação

(CPA) para cada escola – que inclui professores, funcionários, alunos, responsáveis dos alunos e equipa de gestão – e instituído o papel de Orientador Pedagógico (OP). Logo, "cabe à CPA o processo de coordenação da Avaliação Interna da escola e ao Orientador Pedagógico ser o membro responsável para promover a articulação dos trabalhos" (Sordi, 2022, p.32). Deste modo, Dalben (2016) demonstra que:

> as CPAs desenvolveram o processo de sensibilização da comunidade, explicitaram e validaram os indicadores de qualidade, elaboraram e desenvolveram o plano de avaliação institucional, elaboraram e validaram os instrumentos de coleta de dados, coletaram e interpretaram os dados. Durante essas etapas, foi constante a preocupação de estimular a participação de todos os setores da comunidade escolar, sobretudo daqueles que comumente estão distanciados na cultura vigente: alunos, seus familiares e funcionários. (p.363)

Simultaneamente, "os orientadores pedagógicos são especialistas da Rede Municipal, que compõem a equipe gestora e coordenam o processo pedagógico na unidade escolar" (M. A. Souza, 2013, p.27). Assim, a avaliação institucional realizada nas unidades educativas do município recai, especialmente, sobre o processo de autoavaliação, mais que isso, é construído um processo de avaliação participativa que, inclusive, envolve atores externos ao ambiente escolar. Assim, a proposta realizada pela CPA é que se deva "assumir como princípio que o processo de avaliação é obra coletiva e descentralizada, e que quanto mais estivesse ligado ao dia a dia da escola, mais resolutividade garantiria aos problemas que fossem surgindo pelo favorecimento da escuta dos atores" (Sordi, 2022, p.33). De qualquer forma, o carácter de prestação de contas existente num processo de avaliação institucional ainda permanece, contudo, Sordi (2022) defende que através da AIP é promovida um tipo de responsabilização participativa, baseada na interação e reflexão entre os diferentes atores envolvidos. Assim, Sordi (2022) expõe:

> Nossa tese é que, sem o comprometimento 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 ação transformadora depende do humano. São os homens e as mulheres que mudam as instituições. (p.41)

Portanto, o processo de AIP baseia-se, essencialmente, na participação dos atores e na reflexão sobre os resultados com o propósito de melhorar a qualidade da educação. Sendo que tais atores também estão envolvidos neste processo de melhoria, através da definição de objetivos, metas e estratégias – além de uma reflexão consistente sobre a realidade institucional – que conduzam suas escolas à melhoria, sem deixar de considerar que "uma escola é um pouco a expressão dos atores sociais que nela atuam. Estes, ora obedecem ao disposto pelo sistema, outrora reinterpretam essas regras e as atualizam de modo a que lhes faça sentido" (Sordi, 2022, p.43). Assim, os conceitos de qualidade negociada e responsabilidade partilhada são os aspetos centrais na política de avaliação institucional veiculada no município de Campinas, por meio de um processo de AIP.

Contudo, mesmo que o processo de AIP desenvolvido no município de Campinas tenha como pressuposto o envolvimento de todos os atores e sua participação nas estratégias de melhoria da qualidade educativa – assim como no caso do Ceará que através de uma política de avaliação em larga escala, com recurso à premiação e bonificação às escolas, gestores e professores com bons resultados, foi alcançada uma melhoria significativa nos índices de qualidade educativa do estado –, o contrário também pode acontecer num sistema que promove a autoavaliação, por meio da AIP, isto é, tal política também pode ser apropriada pelos princípios de *accountability.*

Em suma, a AIP pode assumir-se "como instrumento de fortalecimento dos atores locais para que construam a qualidade social internamente à escola como pode ser apropriada pelos reformadores empresariais para atenuar as crescentes críticas, que sofre o processo de avaliação externa engendrado pelas políticas neoliberais" (Sordi et al., 2016, p.177). Porém, o que se pretende em Campinas, através da AIP, é que a avaliação seja efetivamente um instrumento de promoção da melhoria da qualidade educativa baseada em um processo diferente dos padrões da avaliação em larga escala no Brasil, isto é, em busca uma avaliação formadora. Para Sordi et al. (2016):

> Contrariamente às avaliações externas que possuem seus "produtos" prontamente mensuráveis, a AIP aposta no processo cuidadoso de produção da qualidade, de modo sinérgico e negociado com os atores, ou seja, de forma democrática, incluindo-os em todos os momentos, sobretudo os deliberativos. As políticas de avaliação em larga escala dão materialidade à determinada concepção de qualidade educacional que, divulgada ostensivamente pela mídia, ajudam a legitimar a lógica meritocrática, competitiva e ranqueadora. A AIP se referencia na construção de uma avaliação formativa orientada pelos princípios da responsabilização participativa, procurando afastar-se da lógica ora citada. (p.178)

Por isso, a AIP demanda, em essência, a participação e o envolvimento de diferentes atores na construção de um processo avaliativo consolidado, com destaque para as CPAs, por exemplo, que foram "instituídas para dar maior leveza aos processos e, simultaneamente, intensificar quantitativa e qualitativamente os debates sobre qualidade" (Sordi et al., 2016, p.182). A investigação demonstra que o processo de AIP nem sempre foi linear e que ao longo do tempo a construção de uma AIP envolveu críticas, disputas, desapontamentos e inconsistências. Todavia, a ideia que prevalece é a de que a "AIP precisa ser maior do que o lugar que a contém, exatamente porque se assenta no direito a participar de forma democrática da avaliação da qualidade da escola" (Sordi et al., 2016, p.183). De modo geral, os mesmos autores sustentam:

> As pesquisas que analisam a experiência de implementação da política de AIP na SME de Campinas (SORDI; SOUZA, 2009; MENDES, 2011; SORDI; SOUZA, 2012) indicam que a AIP pode se configurar como um forte instrumento que potencialize o movimento interno da escola por meio da discussão, reflexão e ação coletiva/participativa, de construção e validação da qualidade que produz, se autoavaliando e envolvendo todos os atores da comunidade escolar, considerando as próprias especificidades e necessidades de uma determinada realidade escolar. (pp.183–184)

Com efeito, defende-se que a AIP deve institucionalizar-se cada vez mais, para que seja possível refletir sobre as práticas realizadas na/pela escola sobrepondo-se à simplificação da qualidade da escola por meio dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala (Sordi et al., 2016). Isto é, Sordi e Freitas (2012) defendem que existem indícios de que a política de AIP está cada vez mais enraizada no chão da escola, mesmo que existam obstáculos ao longo do processo, é notório o protagonismo de diferentes atores conectados com o compromisso em conceber uma avaliação institucional, com foco para a qualidade da escola, que não seja refém, exclusivamente, de índices que determinam numericamente a qualidade de uma escola, da rede e do sistema educativo. Para Sordi (2022):

> Nessa perspectiva, o modelo de AIP implementado pela SME de Campinas é uma possibilidade, entre tantas outras, de se exercitar algum esforço de contrarregulação nos limites de uma estrutura que se mantém fortemente fiel à forma escolar existente. O mérito dessa experiência, com todas as contradições que a constituem, reside exatamente no fato de ter sido experimentada no concreto de uma rede municipal de ensino, submetendo seus contornos à avaliação pública, em tempos de forte pressão dos reformadores empresariais. Trata-se, pois, de um esforço de regulação da qualidade das escolas da rede de ensino, entendida como contrarregulatória às políticas vigentes, se admitirmos que reage propositivamente à aceitação dos índices como expressão única de qualidade da escola pública. (pp.47–48)

Como defende Freitas (2005) o que importa é discutir e examinar se as chamadas políticas participativas e democráticas "conseguiram mudanças significativas na qualidade dos serviços educacionais prestados aos alunos, bem como na organização dos trabalhadores da educação" (p.915). Assim, o exemplo da política educativa instituída em Campinas demonstra que todos os esforços na sua conceção, implementação e continuidade estiveram sempre em função da melhoria da qualidade da educação através de um processo de avaliação centrado na autoavaliação, com o envolvimento de diferentes atores educativos que se dispuseram a discutir e refletir sobre suas práticas – sem deixar de considerar o contexto mais abrangente – e criar estratégias de melhoria.

Por fim, através da abordagem sobre a atual organização curricular brasileira, com recurso à análise da legislação vigente, é possível compreender a notoriedade que se dá ao sistema de avaliação da qualidade da educação no Brasil. A avaliação em larga escala assumida no contexto educativo brasileiro, especialmente através do Saeb, não pode ser identificada como uma prática concreta de avaliação institucional, porém, seus resultados podem ser traduzidos de uma maneira capaz de expressar a qualidade da educação – mesmo que, geralmente, seja mensurável, especialmente através de índices de qualidade pontuados numericamente, como é o caso do Ideb.

Assim, em âmbito nacional não existe, ainda, uma proposta de avaliação institucional mais personalizada, isto é, que olhe para cada escola como um todo e não somente para os resultados dos alunos nas avaliações em larga escala. Como resultado de uma política consolidada de avaliação em larga escala, no Brasil, praticamente todos os estados e, também os municípios, desenvolveram seus

próprios sistemas de avaliação, geralmente baseados nos moldes adotados em escala nacional, isto é, com muitas semelhanças ao modelo do Saeb. Foram destacados dois exemplos que demonstram como é que essas redes têm avaliado a qualidade da educação oferecida, o caso do estado do Ceará e o caso do município de Campinas.

No estado do Ceará é possível verificar que, através de uma política estruturada de avaliação em larga escala o mais importante é a discussão e a reflexão sobre os seus resultados. A partir disso, torna-se possível elaborar novas políticas e programas com o intuito de colmatar as desigualdades educativas que se verificaram no estado. Entretanto, a melhoria que se verifica nos índices de qualidade da educação cearense também se associa a fortes políticas de *accountability* que, além de promoverem a prestação de contas e, também, a responsabilização, legitimam-nas através de premiações e bonificações aos professores, às escolas e redes com bons resultados, além de validar a disputa através de *rankings*.

Em contrapartida, no município de Campinas existe uma política de avaliação institucional baseada na AIP, que privilegia, essencialmente, a participação de diferentes atores educativos envolvidos nas atividades quotidianas do ambiente escolar. Promove-se a participação por meio de diálogo e reflexão consistentes sobre as práticas e, principalmente, o envolvimento na conceção de metas e estratégias de melhoria, através de um processo consolidado que envolve não só os atores escolares, mas também representantes da secretaria de educação e especialistas em avaliação institucional, a fim de criar um modelo de avaliação institucional que se diferencie dos sistemas de avaliação em larga escala que olham a escola, simplesmente, por meio de números e métricas.

A AIEENS no Brasil é uma prática que se verifica de diferentes formas ao longo de seu vasto território, o processo mais consolidado baseia-se num modelo de avaliação em larga escala que produz dados interessantes e permite conhecer a realidade brasileira. Porém, ainda não é suficiente para conhecer e compreender as individualidades de cada instituição escolar e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado em cada unidade escolar. Possibilitando, então, que o sistema educativo brasileiro melhore progressivamente, não apenas através do ranqueamento promovido por índices que classificam, mas, especialmente por meio da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, respeitando as individualidades das redes e das escolas.

Para concluir, um dos aspetos centrais nos processos de avaliação institucional, inclusive os que envolvem as avaliações em larga escala, consiste no uso que se faz dos resultados de tais avaliações, isto é, na reflexão dos resultados para a definição de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade educativa como um todo. Dessa forma, o próximo ponto dedica-se à apresentação e discussão do modelo de AIIENS adotado no sistema educativo português, com destaque para as diferenças e semelhanças

aos processos de avaliação institucional desenvolvidos no Brasil, já que ambos estão sob a égide das orientações de organismos transnacionais e supranacionais que estabelecem diretrizes concetuais sobre os sistemas, processos e práticas de avaliação institucional.

4.3. Referenciais de AIEENS em Portugal

Situado num cenário globalizado em que organismos transnacionais e supranacionais definem o quadro teórico-concetual para políticas de avaliação institucional, o sistema educativo português adota processos e práticas de avaliação institucional coincidentes com tais recomendações que permitem posicionar o referencial de AIEENS num cenário europeu de boas práticas. Contudo, embora o referencial de avaliação institucional esteja de acordo com muitas das recomendações de tais organismos, é necessário conhecê-lo através de uma análise minuciosa para que, a partir disso, seja possível compreender as perspetivas de atores escolares imbricados no processo de avaliação institucional. O ponto que se segue identifica o sistema de ensino português, através de uma caracterização realizada com base na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), e sua respetiva organização curricular atualmente, para que seja possível situar o contexto da AIEENS, neste caso, a Avaliação Externa das Escolas.

4.3.1. Sistema de Ensino e Organização Curricular

Em termos legislativos, a lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo português é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), sendo que o sistema educativo é desenvolvido através de um "conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas" (Lei nº 46/86, 1986), abrange todo o território geográfico, do continente às regiões autónomas, mas prevê a existência de uma expressão flexível e diversificada, levando em consideração a diversidade da cultura portuguesa. De modo geral, a coordenação da política desenvolvida no âmbito do sistema educativo é designada a um ministério voltado especificamente para tal finalidade, atualmente o Ministério da Educação.

Os princípios gerais da lei definem que é de responsabilidade do Estado "promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (Lei nº 46/86, 1986). Assim, a lei defende que a educação, através do sistema educativo, "promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista" (Lei nº 46/86, 1986), a partir do diálogo e da troca de opiniões que formam cidadãos com espírito crítico e social, sendo que o sistema educativo contribui para o desenvolvimento da personalidade destes indivíduos,

incentivando que se tornem "responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho" (Lei nº 46/86, 1986). Relativamente aos princípios organizativos do sistema educativo português, na lei são referidos 11 pontos, dos quais se destacam:

> d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
> e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
> h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
> l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (Lei nº 46/86, 1986)

Em suma, a legislação demonstra uma preocupação central com o desenvolvimento do cidadão num contexto de diversidade, pluralidade e individualidade, com a valorização das diferentes culturas, num cenário de diversas realidades. Além disso, é referida a correção de assimetrias através da igualdade de acesso à educação e, consequentemente, cultura e ciência, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico e da participação democrática. De qualquer forma, a vertente do trabalho também está presente nos princípios organizativos do sistema educativo, deixando explícita a necessidade de uma formação sólida para que o indivíduo ocupe seu lugar no mercado de trabalho.

Em termos de organização, o sistema educativo português é dividido em: i) educação pré-escolar; ii) educação escolar; iii) educação extra-escolar. Sendo que a educação escolar abarca o ensino básico, o ensino secundário e o superior. A educação pré-escolar compreende crianças com idade a partir dos três anos até a entrada no ensino básico, sendo incumbência do Estado assegurar a existência de uma rede própria para a educação pré-escolar que se constitui por instituições próprias do poder central, regional ou local e de outras entidades que podem ser "associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social" (Lei nº 46/86, 1986). A frequência na educação pré-escolar é facultativa, já que possui carácter formativo, pois "é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação" (Lei nº 46/86, 1986). Relativamente ao ensino básico, os objetivos apontados são:

> a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
> b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
m) Participar no processo de informaçãe e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. (Lei nº 46/86, 1986)

A Lei de Bases do Sistema Educativo garante que o "ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos" (Lei nº 46/86, 1986), com ingresso a partir dos seis anos e término da obrigatoriedade de frequência aos 15 anos. O ensino básico está dividido em três ciclos sequenciais: i) 1.º ciclo, com duração de quatro anos; ii) 2.º ciclo, com duração de dois anos; iii) 3.º ciclo, com duração de três anos. É garantida a sequencialidade entre os ciclos para que cada ciclo possa complementar e aprofundar o ciclo anterior, com base numa perspetiva de unidade global do ensino básico. Em resumo, os ciclos estão organizados da seguinte maneira:

a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
c) No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. (Lei nº 46/86, 1986)

Após a conclusão do ensino básico, tem início o ensino secundário que dura três anos. De modo diferente do ensino básico, o ensino secundário é organizado de formas diferenciadas, considerando a "existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos" (Lei nº 46/86, 1986). Por um lado, existem cursos voltados para o prosseguimento dos estudos, isto é, a entrada no ensino superior e por outro lado, existem cursos profissionalizantes que oferecem uma qualificação direta para o mercado de trabalho, além da possibilidade de serem criados

"estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística". Em essência, no ensino secundário cada professor(a) é responsável por uma única disciplina. Os objetivos definidos para o ensino secundário são:

> a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
> b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
> c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
> d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
> e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
> f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
> g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança. (Lei nº 46/86, 1986)

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, o capítulo VII é dedicado às questões do desenvolvimento curricular e da avaliação do sistema educativo, dado que a organização curricular da educação escolar tem de levar em conta a "promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos" (Lei nº 46/86, 1986). Os planos curriculares do ensino básico são estabelecidos nacionalmente, deixando margem para alguma flexibilidade, enquanto no ensino secundário a estrutura curricular é de âmbito nacional, porém, as componentes curriculares podem apresentar algumas características regionais e locais, desde que "justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado" (Lei nº 46/86, 1986).

No que se refere aos referenciais curriculares adotados atualmente em Portugal, o Despacho n.º 6605-A/2021 procede à definição dos mesmos, de tal modo que três referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, são utilizados: i) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); ii) Aprendizagens Essenciais (AE); iii) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). No que se refere ao primeiro, o PASEO consolida-se, como referem Martins et al. (2017), como:

> referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (p.2)

O PASEO assume uma natureza transversal, abrangente e recursiva, sendo considerado um documento de referência para a organização do sistema educativo, constituindo-se como "a matriz para

decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino" (Martins et al., 2017, p.8) e com a finalidade de "contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva" (Martins et al., 2017, p.8). O PASEO estrutura-se através de princípios e visão que pautam a ação educativa, por meio dos valores e das áreas de competências a serem desenvolvidos. De forma geral, de acordo com Martins et al. (2017):

> O Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Docentes, gestores, decisores políticos e também todos os que, direta ou indiretamente, têm responsabilidades na educação encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo. (pp.9–10)

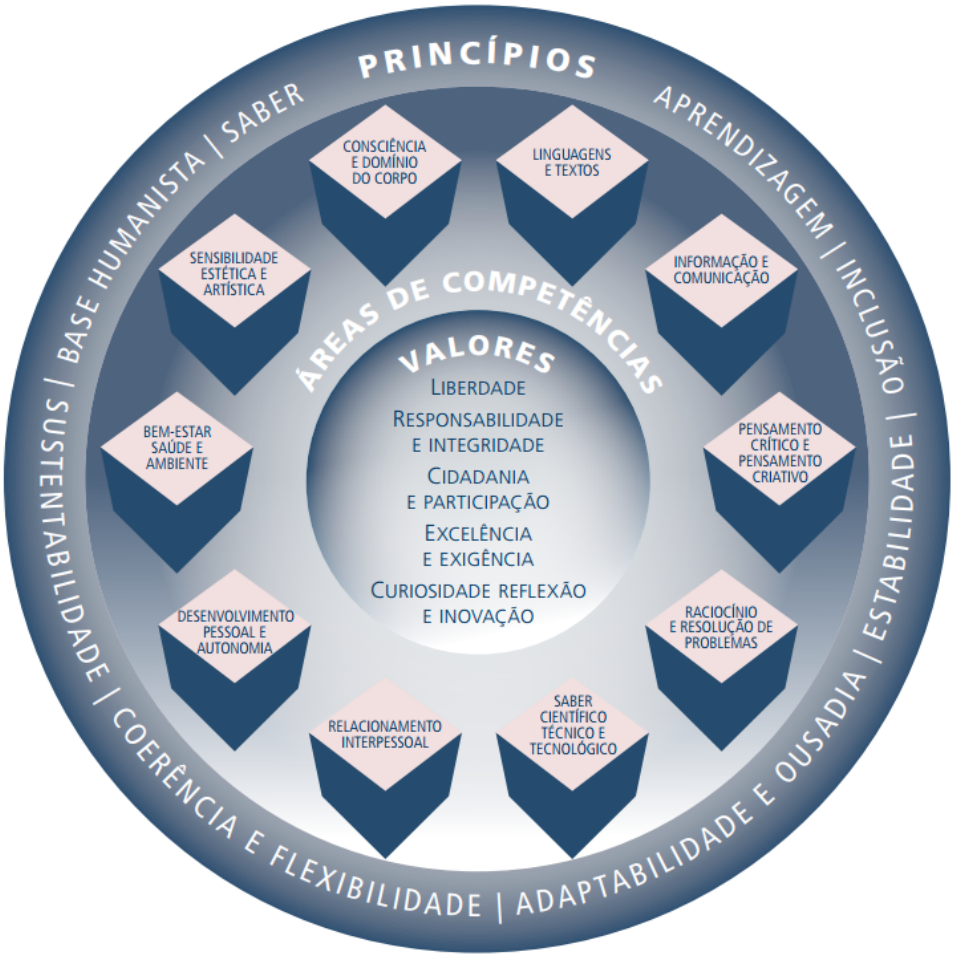
Uma cultura científica e artística de base humanística é o que o PASEO pretende alcançar por meio da educação escolar, através da mobilização de valores e competências que fundamentem uma tomada de decisão livre e sustentada sobre diversas questões de bases sociais, éticas e naturais, promovendo a participação "cívica, ativa, consciente e responsável" (Martins et al., 2017, p.10). É essencial mencionar que o próprio documento de apresentação do PASEO (Martins et al., 2017) refere a consulta e utilização de diferentes referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, especificamente:

> da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, bem como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos. Foram também tidos em consideração documentos análogos de diversos países, textos educativos de âmbito nacional e textos orientadores de entidades europeias e internacionais. (p.10)

Tal referência demonstra o quanto organismos transnacionais e supranacionais estão presentes na definição e elaboração dos referenciais curriculares, neste caso, em Portugal. Em termos gerais, o esquema concetual que define o PASEO é apresentado da seguinte forma:

Figura 2

Esquema concetual do PASEO



Fonte: Martins et al., 2017, p.11

São elencados oito princípios que orientam e justificam o PASEO: i) base humanista; ii) saber; iii) aprendizagem; iv) inclusão; v) coerência e flexibilidade; vi) adaptabilidade e ousadia; vii) sustentabilidade; viii) estabilidade. Além disso, a visão do PASEO é caracterizada como a integração de desígnios "que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática" (Martins et al., 2017, p.15), possibilitando que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão autónomo e dotado de pensamento crítico[17]. Relativamente aos valores que fundamentam o PASEO, espera-se que as crianças e jovens sejam

[17] De acordo com o PASEO (Martins et al., 2017, p.15):
"munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade

encorajados nas atividades escolares a desenvolver e colocar em prática: i) responsabilidade e integridade; ii) excelência e exigência; iii) curiosidade, reflexão e inovação; iv) cidadania e participação; v) liberdade (Martins et al., 2017).

No que concerne às áreas de competências, o PASEO assume o conceito difundido pela OCDE, isto é, as competências como uma combinação complexa entre conhecimentos, capacidades e atitudes, sendo que as competências são complementares e não assumem entre si uma ordem hierárquica. Em contrapartida, nenhuma das competências "corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas" (Martins et al., 2017, p.19).

As áreas de competências listadas pelo PASEO (Martins et al., 2017) são: i) linguagens e textos; ii) informação e comunicação; iii) raciocínio e resolução de problemas; iv) pensamento crítico e pensamento criativo; v) relacionamento interpessoal; vi) desenvolvimento pessoal e autonomia; vii) bem-estar, saúde e ambiente; viii) sensibilidade estética e artística; ix) saber científico, técnico e tecnológico; x) consciência e domínio do corpo. Sendo que, para cada uma das competências listadas, o documento especifica sobre o que dizem respeito, identifica quais capacidades o aluno deve demonstrar a partir delas e apresenta descritores operativos. Por fim, o PASEO prevê implicações práticas que levem a "alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos" (Martins et al., 2017, p.31).

Além do PASEO enquanto referencial curricular, o Despacho n.º 6944-A/2018 assume uma reorganização curricular baseada na convergência com o PASEO, por meio da identificação de aprendizagens essenciais capazes de promover a flexibilização e gestão curricular através das escolas e dos docentes. Dessa forma,

> Estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (Despacho n.º 6944-A/2018)

Assim, são elaborados documentos que se designam como Aprendizagens Essenciais e apresentam o racional específico de cada disciplina, as ações estratégicas de ensino que devem estar orientadas pelo PASEO, com o intuito de desenvolver as áreas de competências que nele são definidas. Neste sentido, estes documentos "constituem-se como referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular"

democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social."

(Despacho n.º 6944-A/2018) que incluem o planeamento e realização do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. O Despacho n.º 6944-A/2018 assume que as AE estão baseadas numa cultura escolar de autonomia e trabalho em equipa e o processo de consolidação das mesmas ocorreu no ano letivo 2017-2018 em escolas que integravam o projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

Logo, no Despacho n.º 6944-A/2018 foram homologadas as AE "das componentes do currículo e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral", sendo que elas devem ser aplicadas a "todas as ofertas e modalidades educativas e formativas do ensino básico" e são publicadas na internet, na página-web da Direção-Geral da Educação. Num documento de trabalho intitulado "Currículo do Ensino Básico e Secundário. Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos" Roldão et al. (2017) referem que as AE têm de expressar conhecimentos, capacidades e atitudes, evidenciando:

> (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical. (p.8)

Neste sentido, as AE – assumidas como elementos do referencial curricular, com base no PASEO – caracterizam-se "pela riqueza e solidez dos conteúdos – os indispensáveis para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina" e "pela riqueza dos processos cognitivos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos" (Roldão et al., 2017, p.8). De forma geral, as AE equivalem ao que deve e pode ser aprendido por todos, "embora com diversos níveis de consecução, que nunca dispensam a apropriação pelo aluno do essencial de cada AE" (Roldão et al., 2017, p.8). Em suma,

> O PA [PASEO] e as AE são, assim, documentos integradores do currículo do ensino básico e do ensino secundário. É, pois, indispensável que a sua articulação seja ela também integradora (dos elementos enunciados), coerente (com os princípios assumidos) e consistente com o modelo de currículo implícito no articulado do PA. O documento curricular designado por AE deverá, assim, explicitar para cada ano, de cada disciplina, os elementos definidores do conceito de AE, tal como a DGE as define (conhecimentos, capacidades e atitudes), os traços identificadores do desenvolvimento do PA (os traços do PA que se espera que cada disciplina ajude a desenvolver) e que, em síntese (visão, valores, competência), são identificados do modo que a seguir se explicita. (Roldão et al., 2017, p.11)

As AE, atualmente em vigor, referentes ao Ensino Básico foram homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de forma geral, as componentes do currículo elencadas para esta etapa são[18]: Português; Matemática; Estudo do Meio; Educação Artística (Artes Visuais; Expressão

[18] Cf. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico

Dramática/Teatro; Dança; Música); Cidadania e Desenvolvimento; Educação Física; Inglês; TIC; História e Geografia de Portugal; Ciências Naturais; Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical; Língua Estrangeira II (Alemão; Espanhol; Francês); História; Geografia; Educação Moral e Religiosa Católica; Educação Moral e Religiosa Evangélica; além de Português Língua Não Materna (para casos específicos). Nem todas as componentes curriculares mencionadas são oferecidas ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, entretanto, as que estão presentes em todos os ciclos são: i) Português; ii) Matemática; iii) Cidadania e Desenvolvimento; iv) Educação Física; v) TIC; vi) Educação Moral e Religiosa Católica; vii) Educação Moral e Religiosa Evangélica.

Já no Ensino Secundário as AE que vigoram atualmente foram homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018 e são divididas entre as disciplinas que compõem a formação geral e as que compõem a formação específica[19]. Para a formação geral a oferta curricular prevê as seguintes disciplinas: Português; Filosofia; Inglês Continuação; Alemão Iniciação; Alemão Continuação; Espanhol Iniciação; Espanhol Continuação; Francês Iniciação; Francês Continuação; Educação Física; Português Língua Não Materna (PLNM). Tal oferta curricular demonstra um carácter de base humanística para a formação geral.

Para a Formação Específica a oferta curricular é mais vasta e diversificada, com o intuito de abranger as diferentes áreas, as disciplinas previstas são: Desenho A; História A; Matemática A; Biologia e Geologia; Economia A; Física e Química A; Geografia A; Geometria Descritiva A; História B; História da Cultura e das Artes; Alemão Iniciação; Alemão Continuação; Espanhol Iniciação; Espanhol Continuação; Francês Iniciação; Francês Continuação; Latim A; Literatura Portuguesa; Matemática Aplicada às Ciências Sociais; Matemática B; Antropologia; Biologia; Ciência Política; Clássicos da Literatura; Direito; Economia C; Filosofia A; Física; Geografia C; Geologia; Grego; Inglês Continuação; Latim B; Literaturas de Língua Portuguesa; Materiais e Tecnologias; Oficina de Artes; Oficina Multimédia B; Psicologia B; Química; Sociologia; Aplicações Informáticas B; Oficina de Design; Teatro; Educação Moral e Religiosa Católica; Educação Moral e Religiosa Evangélica.

Além disso, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é oferecida em todos os anos do Ensino Secundário. Portanto, mesmo que a oferta curricular se apresente de forma diversificada tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Secundário, um elemento está presente em ambos – as componentes curriculares relacionadas à cidadania. Assim, a ENEC constitui-se como um referencial curricular na educação portuguesa. Deste modo,

> A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito

[19] Cf. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario

> pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (Monteiro et al., 2017, p.1)

Em termos de conceção e elaboração, a ENEC:

> alicerça-se na proposta elaborada e apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (doravante GTEC) criado por despacho conjunto (Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016) da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação, com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas. (Monteiro et al., 2017, p.1)

No documento que apresenta a ENEC (Monteiro et al., 2017) é mencionado como é que documentos internacionais, especificamente elaborados por organismos transnacionais e supranacionais, como é o caso da União Europeia, Conselho da Europa, ONU e Unesco, assumiram um papel fundamental na elaboração da Estratégia. Dessa forma, para a componente curricular Cidadania e Desenvolvimento foi adotada uma abordagem de *Whole-school Approach* que se baseia em 10 objetivos[20] que envolvem políticas e práticas escolares, desenvolvimento docente, participação da comunidade e das famílias e, também, os aspetos da avaliação.

Neste sentido, para as aprendizagens esperadas em Cidadania e Desenvolvimento são definidos três princípios: "i) conceção não abstrata de cidadania; ii) identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; iii) identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia)" (Monteiro et al., 2017, p.6). Portanto, os domínios da Educação para a Cidadania organizam-se em três grupos: i) obrigatório para todos os níveis e ciclos (direitos humanos; igualdade de género; interculturalidade; desenvolvimento sustentável; educação ambiental; saúde); ii) pelo menos em dois ciclos do Ensino Básico (sexualidade; media; instituições e participação democrática; literacia financeira e educação para o consumo; segurança rodoviária; risco), iii) opcional em qualquer ano de escolaridade (empreendedorismo; mundo do trabalho; segurança, defesa e paz; bem-estar animal; voluntariado; outras). Logo, "os referenciais constituem-se como documentos de apoio ao trabalho a desenvolver pelas escolas que, no âmbito da sua autonomia, os utilizam e adaptam em função das opções tomadas, enquadrando as práticas a desenvolver" (Monteiro, et al., 2017, p.8).

De maneira sintética, foram apresentados os três referenciais curriculares que vigoram atualmente no sistema de ensino português e sua respetiva organização. Além da avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como avaliação dos professores e diretores, por exemplo, a avaliação das instituições também é de muita importância para conhecer o estado da educação. Neste sentido,

---

[20] "Decorre de práticas sustentadas no tempo e não de meras intervenções pontuais; Está integrada no currículo, nas atividades letivas e não-letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade; Assenta em práticas educativas que promovem a inclusão; Apoia-se no desenvolvimento profissional contínuo dos e das docentes; Envolve alunos e alunas em metodologias ativas e oferece oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais; Está integrada nas políticas e práticas da escola democrática envolvendo toda a comunidade escolar; Promove o bem-estar e a saúde individual e coletiva; Envolve o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades; Está alinhada com as especificidades de alunos/as e as prioridades da comunidade educativa; Apoia-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação." (Monteiro et al., 2017, p6)

retomando a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 1986), o Artigo 49.º destina-se à avaliação do sistema educativo, sendo que nesta Lei a menção a este tipo de avaliação é muito concisa, prevendo que:

> 1 - O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.
> 2 - Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei. (Lei nº 46/86, 1986)

Neste sentido, não é possível desconsiderar que as políticas nacionais de educação em Portugal têm enfatizado e impulsionado a necessidade de reconfiguração das escolas em um contexto global, marcado por políticas de *accountability* baseadas em ideais neoliberais que valorizam resultados numéricos, legitimados por princípios de qualidade, alinhadas com diretrizes internacionais de referência. Assim, diversas transformações têm ocorrido em vários setores da sociedade, refletindo-se também no campo educacional, desde a formulação das políticas públicas até a implementação das práticas educativas. Por conta disso, a avaliação institucional torna-se preponderante no cenário educativo e em Portugal a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, com base na Lei nº 46/86, 1986. Sendo que, de acordo com Pacheco et al. (2014):

> o sistema de avaliação externa de escolas não só necessita de estar enquadrado no contexto da política educativa em geral, como tem de haver uma articulação com os restantes elementos da política escolar, como o governo das escolas, a liderança das escolas, a autonomia escolar, a seleção, o recrutamento, as políticas de professores, etc. (p.29)

Silvestre et al. (2014) destacam que:

> É sobretudo a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Teodoro & Aníbal, 2007), que em Portugal se evidencia nas políticas sociais, incluindo nas políticas educativas, uma tendência convergente com as dos outros países europeus, sendo clara a influência dos padrões de decisão política da União Europeia nas políticas sociais intentadas. Esta progressiva internacionalização das políticas educativas (Barroso, 2005; Teodoro & Aníbal, 2007; Simões, 2007; Afonso, 2009) induz uma mudança na conceção de avaliação escolar, associada cada vez mais ao conceito de 'qualidade' (...). (p.61)

Nesse cenário de internacionalização de políticas e valorização crescente do conceito de qualidade no contexto da educação, a avaliação institucional toma forma, tanto em termos políticos, quanto em processos e práticas materializados nas escolas portuguesas. Por isso, os próximos pontos têm como objetivo caracterizar o referencial de AIEENS em Portugal, neste caso, a AEE.

4.3.2. Avaliação Externa das Escolas[21]

Em um cenário em que a avaliação externa das escolas, numa perspetiva de avaliação institucional, é considerada uma "prática consolidada na generalidade dos sistemas educativos, quer através de programas institucionais, que na base de projetos de investigação realizados à larga escala, tendo em comum a avaliação como procedimento de regulação política através de resultados" (Pacheco et al., 2014, p.33), no contexto português a AIEENS materializa-se por meio dos processos e práticas de AEE, como resultado de um longo histórico de políticas educativas voltadas para a avaliação da qualidade escolar. Desta forma, "a avaliação das escolas em Portugal ganhou alguma visibilidade ao longo da década de 90" (Silvestre et al., 2014, p.59).

A referência à qualidade educativa surge durante o mandato do Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991), com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabeleceu a autonomia das escolas, orientando as políticas educativas para o fortalecimento desta autonomia e, consequentemente, para a sua responsabilização perante a comunidade e o Estado, além de posicionar a escola como um agente de mudança (Rodrigues et al., 2014). Num cenário de promoção de autonomia das escolas, também se destaca a instituição de processos e práticas de avaliação institucional que se voltam aos aspetos da prestação de contas. Contudo, Figueiredo et al. (2014) esclarecem que

> Apesar de, numa primeira instância, autonomia e prestação de contas parecerem conceitos opostos, na realidade, se as escolas ganham maior liberdade no modo como organizam o seu trabalho e distribuem os recursos que lhes são atribuídos, torna-se necessário verificar se foi feito um bom uso desses recursos e se a sua organização tem resultados positivos. Ou seja, estamos perante uma ação de prestação de contas. Da mesma forma, a prestação de contas assenta na procura pela transparência sobre o funcionamento das escolas e sobre o trabalho realizado, assumindo-se como fonte de informação. (p.125)

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" (Rodrigues et al., 2014, p.95). A notoriedade da avaliação de escolas deu-se, especialmente, através do "Observatório da Qualidade da Escola, integrado no Projeto de Educação para Todos – PEPT 2000, a experiência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o Projeto Qualidade XXI" (Silvestre et al., 2014, p.59).

O Quadro 1 (Projetos e Programas de Avaliação) apresenta, sucintamente, os principais projetos que surgiram nesse período centrados na avaliação da qualidade da escola. Por fim, surge a AEE no período final da reforma do sistema educativo português, pós-Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo

[21] Este ponto contém a exploração e o aprofundamento de ideias que foram primeiramente apresentadas no texto "Globalização e políticas de *accountability*: Um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas" (Maia, 2019).

implementada no ciclo da revisão curricular (1998-2001). Entretanto, "apenas em 2002 é legalmente publicada a obrigatoriedade de as escolas portuguesas procederem a uma avaliação mais globalizante, que observe múltiplos domínios do seu desempenho, ainda que não se especifique quais" (Silvestre et al., 2014, p.61), 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. (Rodrigues et al., 2014, p.98)

Quadro 1

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 2° e 3° 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 et al. (2014).

Assim, o modelo de avaliação externa tem origem em diferentes políticas de descentralização educacional e "estrutura-se em torno de processos que têm sido justificados na intenção de contribuir para a melhoria da escola, e que se articulam com a autoavaliação e a regulação do sistema educativo" (Gonçalves et al., 2014, p.79). Dessa forma, a AIEENS foi 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. O sistema de avaliação abarca a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário, bem como as modalidades especiais de

educação e a educação pré-escolar, aplica-se aos estabelecimentos da rede pública, privada, cooperativa e solidária. A Lei prevê que os objetivos do sistema de avaliação consistem em:

> a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
> b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
> c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
> d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
> e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
> f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
> g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
> h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;
> i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência. (Lei nº 31/2002, 2002).

Neste caso, são identificadas ideias-chave que orientam a política, o processo e as práticas de avaliação do sistema escolar, por exemplo, a promoção da qualidade do ensino, a garantia do sucesso educativo, além do estabelecimento de uma cultura de melhoria das escolas. A ideia de qualidade – e a melhoria da mesma – é demonstrada de forma preponderante no quadro da avaliação institucional, isto é, "nascida nos organismos transnacionais e supranacionais, com impacto na avaliação de escolas, a noção de qualidade é uma palavra com muitos significados, sobretudo porque é uma linguagem específica do mercado" (Pacheco et al., 2014, p.35), resultando em diferentes perspetivas relativamente à mudança e, também, ao poder.

A Lei nº 31/2002 determina que a prossecução dos objetivos deve ser seguida através de uma perspetiva de avaliação que "a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência", assim como a "identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa". Desta forma, o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior português estrutura-se através da autoavaliação[22] – que deve ser realizada em cada escola ou agrupamento – e da avaliação externa.

---

[22] Artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro:
A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:
a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;

Relativamente à avaliação externa, para além dos termos de análise referidos para a autoavaliação, assenta, essencialmente, "em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas" (Lei nº 31/2002, 2002). A avaliação externa está estruturada, de acordo com a Lei nº 31/2002, 2002, através destes elementos:

> a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
> b) Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
> c) Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspecção-Geral de Educação;
> d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
> e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Também está previsto na Lei nº 31/2002, 2002, que a divulgação dos resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo devem constar em relatórios de "análise integrada, contextualizada e comparada", além de serem "divulgados com o objectivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português", demonstrando o carácter de prestação de contas associado à avaliação.

Portanto, o sistema de avaliação externa é concretizado através da AEE que decorre em ciclos e é de responsabilidade da IGEC – que elabora referenciais, divididos em domínios, campos de análise, indicadores e referentes para os diferentes ciclos de AEE. É preciso considerar o papel desempenhado pela Inspeção nos processos e práticas de avaliação externa, já que "a análise da relação entre a Inspeção escolar e a política educativa é fundamental para a compreensão da avaliação como processo" (Pacheco et al., 2020, p.37). A partir da definição de um quadro – referencial – para a avaliação externa, é realizada a recolha de dados baseada, especialmente, na visita por parte dos avaliadores à escola/agrupamento e, por fim, é elaborado e divulgado um relatório de avaliação com a respetiva classificação em cada domínio da avaliação externa. Pacheco et al. (2020), com base em outros estudos, identificam três fases da Inspeção na avaliação externa de escolas, isto é, em contextos de avaliação institucional:

i. *Fase da elaboração do referencial*, que inclui um quadro teórico-conceptual, princípios e objetivos, que varia de país para país, mas com tendência para ser elaborado por um grupo de trabalho (Röbken et al., 2019). Um referencial que define um conjunto de *standards* que "apresentam os detalhes do que se espera das escolas, criam limites ou domínios de atenção relativamente à qualidade educacional" (Ehren et al., 2013, p.8), concretamente os standards identificados no modelo de Stufflebeam (2003);
ii. *Fase da avaliação*, com visita às escolas, que decorre de acordo com um modelo cíclico ou diferenciado/proporcional à escola em questão;

---

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

iii. *Fase da apresentação do relatório*, que se traduz numa *accountability* pública, realização de atividades de *follow-up*, de acordo com os resultados da avaliação externa, e consequente plano de melhoria elaborado pela escola. (p.40)

Neste sentido, os pontos seguintes abordam as especificidades dos ciclos de AEE, com base, também, no papel desempenhado pela Inspeção, através de seus processos e práticas.

4.3.2.1. 1.º e 2.º Ciclos de AEE

Partindo da ideia de que a avaliação externa é "aquela em que o processo avaliativo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável dos membros da escola avaliada, da comunidade educativa" (Brandalise, 2010, p.319) e sabendo que em Portugal "a avaliação das escolas tem seguido uma trajetória oscilante situando-se entre conceções de autoavaliação, avaliação integrada e da relação avaliação externa/autoavaliação" (Gonçalves et al., 2014, p.73), o 1.º ciclo de AEE em Portugal teve início em 2006 e durou até 2011. Através do Despacho Conjunto nº370/2006 foi instituído 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).

No 1.º ciclo de AEE foram avaliadas 1131 escolas/agrupamentos, de acordo com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2024[23]). O grupo de trabalho, constituído para elaborar o modelo de avaliação externa, era composto por seis elementos, dos quais quatro docentes do ensino superior, sendo que apenas um possuía ligação com a IGE, ocupando um cargo de dirigente. Para idealizar este 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. (Guerreiro, 2015, 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 IGE[24] (IGE, 2009; Rodrigues et al., 2014). Os objetivos assinalados para o 1.º 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

[23] Dados constantes do site da IGEC, acesso em agosto de 2024, disponível em: https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2492#content

[24] "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). Cf. Decreto-regulamentar n. 15/2012, de 27 de janeiro. Neste texto, utiliza-se tanto IGE como IGEC, de acordo com as referências utilizadas.

> 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 Manegement* (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 (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança; Capacidade de Autorregulação) que integravam 19 fatores. Vale ressaltar que cada domínio de análise explorava uma questão base para o respetivo assunto, sendo assim:

> 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?
> 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? (IGE, 2009, pp.8–9)

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" (IGE, 2009, p.10). No entanto, quando a AEE foi concebida 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, por meio do despacho nº20131/2008 foi determinado que a partir do ano letivo de 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 1.º 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 tivesse início 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 externa 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 tinha a duração de dois a três dias, dependendo das condições – por exemplo, ser ou não uma escola agrupada –, a direção da escola deveria encarregar-se da sessão de abertura e promover a visita aos espaços escolares, para que a equipa de avaliação procedesse à observação do ambiente e de suas características. Para contextualizar a avaliação, os dados provenientes da análise documental deveriam ser correlacionados com a audição das entrevistas, realizadas em painéis, 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" (IGE, 2009, p.13).

A partir disso, para a elaboração do relatório de avaliação externa de cada escola/agrupamento, e de acordo com o documento de apresentação do 1.º ciclo de AEE, a IGE adotou uma estrutura determinada por cinco capítulos: i) Introdução; ii) Caracterização da Escola/Agrupamento; iii) Conclusões da Avaliação por Domínio; iv) Avaliação por Fator; iv) Considerações Finais. De forma geral, no 1.º ciclo de AEE a avaliação da escola recorria a diversas técnicas de recolha e análise de dados, com primazia para análise documental, registos estatísticos e inquérito por entrevista em diversos painéis.

Após o recebimento do relatório de avaliação, a escola/agrupamento 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 (IGE, 2009), uma demonstração evidente de um carácter de prestação de contas associado ao cerne da AEE.

Contudo, Pacheco et al. (2014), ao analisarem o documento *Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de trabalho* (IGE,2009), afirmam que "não se encontra qualquer referência à noção de avaliação, nem tão pouco a paradigmas ou a abordagens. O documento, uma síntese de outros documentos, é essencialmente uma opção técnica, explicativa dos objetivos e da sua estrutura interna" (p.43). A Inspeção divulgou um relatório relativo a cada ano de avaliação e ao final do 1.º ciclo de AEE também divulgou um relatório geral acerca do mesmo, fazendo cumprir a metodologia proposta no documento inicial, isto é, tendo em consideração 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). Assim, para Guerreiro (2015):

> 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. (p.136)

Além disso, em relação aos referentes do 1.º 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 (2011), o processo correu de acordo com o que fora previsto no lançamento dos referentes para o 1.º 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 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* foram realizadas sessões de trabalho com o intuito de impulsionar os planos de melhoria (IGE, 2011). Ao todo foram avaliadas 1107 escolas/agrupamentos durante o 1.º ciclo de AEE, 368 escolas apresentaram contraditórios aos relatórios de avaliação – no entanto, como já foi referido, em 2006 foram avaliadas 24 escolas no projeto modelo do 1.º 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 (IGE, 2011) 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 atribuída com maior frequência foi *Suficiente*, equivalente a 48,8% das escolas avaliadas, isto é, praticamente a metade das escolas avaliadas recebeu uma classificação mediana neste domínio.

Nos relatórios de avaliação das escolas/agrupamentos, a Inspeção identificou pontos fortes e fracos observados ao longo do processo, assim como oportunidades e constrangimentos, que ajudariam a elaborar um plano de melhoria das escolas. Dessa forma, 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, 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 a Liderança, enquanto, nos pontos fracos o domínio que mais se destacou foi a Prestação do Serviço Educativo.

Um aspeto importante do processo de AEE, e que se torna central no 3.º ciclo, consiste na autoavaliação das escolas, que já é discutida desde o 1.º ciclo. Dessa maneira, "no modelo de avaliação de escolas definido para a realidade portuguesa, a autoavaliação tem caráter obrigatório, desenvolve-se em permanência e o seu processo deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados" (Pacheco et al., 2014, p.33). Por isso, são feitas algumas constatações iniciais a respeito da autoavaliação, logo no 1.º ciclo de AEE, como exemplo, o facto de que as escolas demonstram possuir dispositivos de autoavaliação e delegam nas equipas de autoavaliação o desenvolvimento de tal procedimento, no entanto, é reconhecido, por parte da IGE, que existem diferentes processos de autoavaliação que acontecem simultaneamente e, em grande parte dos casos, a equipa de autoavaliação não dialoga com os setores mais autónomos que também promovem a autoavaliação.

Um aspeto central – e que continua a ser discutido no contexto da AEE – está relacionado com a constituição da equipa de autoavaliação, no 1.º ciclo de AEE a IGE (2011) levantou a questão de que tal equipa era constituída numa perspetiva voluntária, já que depende da disponibilidade dos docentes e dos demais atores envolvidos, porque não era considerada uma atividade 'oficial' do cronograma escolar. 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" (IGE, 2011, p.37).

Por outro lado, verificou-se que as escolas reconheceram a AEE como um contributo para o desenvolvimento da autoavaliação. Portanto, é possível verificar 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 decrete um papel de orientação" (Pacheco et al., 2014, p.35). Assim, segundo Pacheco (2014b):

> 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. (pp.366–367)

Além disso, 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 (IGE, 2011). De forma geral, de acordo com Guerreiro (2015):

> 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. (p.137).

Partindo da conceção de que a avaliação externa tem como finalidade proporcionar a melhoria da qualidade das escolas, "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 et al., 2014, p.99). De acordo com Pacheco et al. (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 1.º ciclo de AEE foi decisório para a elaboração do ciclo seguinte, mantendo boa parte da estrutura do primeiro referencial, porém, 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*" (Pacheco et al., 2014, p.31).

Neste contexto de continuidade da AEE, evoca-se o conceito de sustentabilidade utilizado por Guerreiro (2015) no discurso da educação, porque "é um estado desejado para o sistema, políticas ou simples projetos" (p.131). A sustentabilidade emerge como uma preocupação transversal às grandes questões que se levantam acerca do sistema educativo, pois apresenta estabilidade e consistência, refletindo uma perspetiva de desenvolvimento, além de uma gestão eficiente de recursos e o reconhecimento das práticas, projetos e 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" (Guerreiro, 2015, p.133).

A partir do 1.º ciclo de AEE é possível traçar uma perspetiva de sustentabilidade do modelo, segundo Guerreiro (2015). O autor afirma que a 'construção da credibilidade' poderia constituir-se como

a denominação mais autêntica para este ciclo de avaliação externa, já que foi verificada a sua sustentabilidade – que implicou na continuação para o 2.º ciclo. Assim, as características principais que culminaram na assunção da sustentabilidade do modelo, segundo o autor, são: i) a preocupação com a continuidade do 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. Logo, em decorrência do 1.º ciclo de AEE, foi lançado o 2.º 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 (Guerreiro, 2015). De forma sucinta, Guerreiro (2015) descreve que:

> Em março de 2011, o Despacho Conjunto nº 4150/2011 designou um Grupo de Trabalho incumbido de reapreciar os referenciais e metodologias do Programa AEE. 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 nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação." A fase de experimentação deveria ocorrer pouco tempo após a conclusão desta proposta de modelo, de modo a que o novo ciclo tivesse início no ano letivo 2011-2012, o que veio a acontecer durante o mês de novembro. O Grupo de Trabalho ficou ainda de apresentar uma proposta de normativo que viesse a regular o regime jurídico da avaliação externa das escolas, que não chegou a concretizar. (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 nisto, o Grupo de Trabalho não manteve como domínio autónomo a autoavaliação – designada *Capacidade de Autorregulação e Melhoria* no 1.º ciclo – no referencial do 2.º ciclo de avaliação externa, tendo sido incluída no domínio da Liderança e Gestão. Os objetivos formulados para o 2.º ciclo não se distanciaram muito dos objetivos do 1.º ciclo de AEE, 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 politicas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente" (ME, 2011, p.42).

Diferentemente do 1.º ciclo de AEE, o modelo do 2.º ciclo incluiu apenas três domínios e nove campos de análise, divididos em quarenta e três referentes. O primeiro domínio, Resultados, teve como campos de análise os Resultados Académicos, Resultados Sociais e Reconhecimento da Comunidade; o domínio da 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 como campos de análise.

Relativamente à metodologia de trabalho seguida no 2.º ciclo de AEE, as técnicas de recolha de dados seguiram as mesmas diretrizes do ciclo anterior, mas com alguns acréscimos. 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 representativos da 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, já que a premissa foi a de "que os resultados do questionário [permitissem] 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", isto é, "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). No que se refere às fontes de informação, uma mudança importante do 2.º 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, como refere Guerreiro (2015):

> 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. (p.140)

O processo de avaliação foi concretizado de acordo com delineamento decorrente do 1.º ciclo de AEE. 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 2.º 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 antecedessem 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).

Dessa forma, o início dos procedimentos de avaliação externa era marcado pela sessão de abertura, apresentada pelo diretor da escola, sendo que a visita dos avaliadores tinha a duração, 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 divulgado que seria "preferível incluir mais um avaliador na equipa de avaliação a aumentar os dias de presença nos agrupamentos de escolas de maior dimensão" (ME, 2011, p.53). Os membros da equipa de avaliação realizavam a 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 em diferentes painéis, consideradas como o método primordial para a recolha de informações pela equipa de avaliação.

A escala de classificação do 2.º ciclo de AEE assumiu mais um nível, Excelente, conferido quando "a ação da escola [produz] um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares" (IGEC, 2013, p.15), além da predominância dos pontos fortes na totalidade dos campos de análise, em função de "práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes", sendo a escola distinguida "pelas práticas exemplares em campos relevantes" (IGEC, 2013, p.15). Os demais níveis de classificação foram semelhantes aos do 1.º ciclo (Muito Bom; Bom; Suficiente; Insuficiente). As classificações foram 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 estavam diretamente relacionadas à periodicidade do processo de AEE e às classificações obtidas no ciclo anterior, isto é, "o intervalo entre avaliações [ficou situado] entre um máximo de cinco anos e um mínimo de três", por isso, "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" (ME, 2011, p.51).

Concluído o processo de avaliação na escola, a equipa de avaliadores procedia à elaboração do 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 1.º 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, publicavam-se os relatórios de avaliação e contraditórios na página da IGEC,

como um indício de transparência, de tal maneira a 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 (IGEC, 2013). Num estudo realizado por Pacheco (2016), 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 1.º ciclo (33,2%) do que no 2.º 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).

Por conseguinte, o 2.º ciclo de AEE constituiu-se numa perspetiva de continuidade, estabilidade e melhoria do ciclo anterior. Ademais, teve como intuito 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, estando 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 o 2.º ciclo consistiu na melhoria do processo de autoavaliação, assumido como um dispositivo fundamental para a eficácia dos processos avaliativos (ME, 2011).

Diferentemente do 1.º ciclo de AEE, no 2.º ciclo não foi produzido um relatório final e geral do processo, os relatórios foram disponibilizados pela IGEC a partir de cada ano letivo de avaliação. Assim, a análise que se segue provém de uma leitura sucinta dos resultados apontados nos quatro relatórios referentes ao 2.º ciclo de AEE (2011-2012; 2012-2013; 2013-2014; 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 nos domínios dos Resultados e da Prestação do Serviço Educativo (IGEC, 2013). No ano letivo 2012-2013, foram avaliadas 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 instituições, equivalente a 109 agrupamentos de escolas e 28 escolas não agrupadas, no que se refere à classificação dos domínios, a classificação Bom foi atribuída nos três domínios a mais da metade das escolas avaliadas (IGEC, 2016). Nos restantes três anos letivos do 2.º ciclo de AEE (2014-2015; 2015-2016 e 2016-2017), foram avaliadas pela IGEC 300 instituições, 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).

Portanto, pode-se inferir que das 812 unidades educativas avaliadas no 2.º 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 2.º ciclo, permite visualizar que a classificação Excelente foi atribuída pouquíssimas vezes, sendo que no domínio dos Resultados só foi designada nos últimos três anos de avaliação (0,3% das escolas avaliadas nesse período alcançaram tal classificação), o mesmo aconteceu no domínio da Prestação Serviço Educativo (0,3%), enquanto que no domínio da Liderança e Gestão apenas no ano letivo 2012-2013 nenhuma escola foi avaliada com o Excelente, 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; 2016-2017).

Nesse sentido, é inevitável que se trace uma escala de comparação entre as escolas devido aos resultados obtidos na avaliação externa, daí que a "comparabilidade das escolas [seja] um dos pressupostos da avaliação externa, com impacto no tipo de modelo que é implementado" (Pacheco et al., 2014, p.35). Da Tabela 1 (Classificação por domínios (1.º e 2.º ciclos de AEE)) constam as classificações, comparadas por domínios, 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 1.º ciclo.

Tabela 1

Classificação por domínios (1.º e 2.º ciclos de AEE)

CICLO/DOMÍNIOS	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
1.º/Resultados	1%	30,4%	60,5%	8,1%	-
2.º/Resultados	0%	23,7%	56,7%	19,3%	0,3%
1.º/ Prestação do Serviço Educativo	0,1%	21,0%	67,6%	11,3%	-
2.º /Prestação do Serviço Educativo	0%	17,3%	58,3%	24%	0,3%
1.º/ Organização e Gestão Escolar	0,3%	9,0%	64,7%	26%	-
1.º/ Liderança	0,7%	11,9%	53,6%	33,8%	-
2.º/ Liderança e Gestão	0%	12,3%	54,3%	32,7%	0,7%
1.º Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	4,5%	48,8%	41,6%	5,1%	-

Fonte: Maia (2019).

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

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

O diferencial metodológico do 2.º 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 merecedoras de 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: i) Ensino-aprendizagem; ii) Direção e Funcionamento da Escola; iii) Instalações e Serviços; iv) Ambiente, Segurança e Disciplina.

O grau de satisfação identificado em todos os relatórios referentes ao 2.º 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 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 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 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 1.º para o 2.º 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, segundo Guerreiro (2015):

> 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. (p.141)

Nesse sentido, o 2.º ciclo de AEE também consolidou os fatores de sustentabilidade assinalados no 1.º 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 do 2.º 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 et al., 2014, p.107)

Os referenciais dos dois primeiros ciclos de AEE 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. De forma geral, a AEE tem sido "associada a políticas de descentralização, e de concessão de autonomia escolar, tem sido apontada como meio de prestação de contas e, simultaneamente, como um processo de melhoria da qualidade da educação" (Gonçalves et al., 2014, p.73).

Contudo, a avaliação não pode ser reduzida aos resultados numéricos atingidos pelos alunos e estes resultados não devem ser interpretados como uma responsabilidade única das escolas, mais precisamente dos professores, conforme S. Z. Sousa (2014). Tanto que "a funcionalidade da avaliação de escolas como instrumento de regulação do conhecimento está alicerçada nos estudos comparativos e na listagem de *rankings*, com a imposição de uma lógica externa que define regras e procedimentos avaliativos" (Pacheco et al., 2014, p.32).

É certo que as políticas de *accountability* pressionam e fundamentam a existência desse tipo de modelo de avaliação externa/sumativa. Entretanto, "a avaliação institucional jamais pode ser dissociada da componente formativa" (Pacheco et al., 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). Quanto aos referenciais, processos e práticas de avaliação externa, especialmente dos dois primeiros ciclos, Pacheco et al. (2014) defendem que

> mesmo que não seja possível prescindir dos modelos de quantificação, presentes numa avaliação centrada em critérios e *standards*, pois a condição de externalidade implica a mensuração e comparação, a avaliação de escolas requer uma interpretação de contextos e dinâmicas, nem sempre suscetíveis de serem padronizados, mais ainda quando a escola é uma realidade social única, que não funciona na base de receituários nem de lógicas de mera quantificação. (p.48)

Verifica-se, através da análise dos relatórios da IGEC elaborados sobre o 2.º ciclo, que houve um ajustamento no 2.º ciclo de AEE em função das críticas ao 1.º ciclo. Por exemplo, o tempo de permanência da equipa de avaliação na escola, que antes fora considerado demasiado curto, no 2.º ciclo as escolas mostraram-se mais satisfeitas com tal mudança, assim como a aplicação de questionários prévios para orientar a equipa para áreas que mereciam mais atenção. Nota-se que houve uma melhoria e aprimoramento do modelo de avaliação externa que favoreceu a fiabilidade do processo. Em vista disso, Rodrigues et al. (2014) demonstram que:

> A evolução verificada no processo avaliativo da AEE do primeiro para o segundo ciclo de avaliação é comprovada através da alteração do referencial de avaliação. A diminuição do número de domínios a avaliar e do número de fatores/campos é notória e comprova que este é um processo em constante evolução, que se vai adaptando às especificidades do contexto português. (p.114)

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, para Pacheco (2014b):

> 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. (p.367)

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 na atualidade. 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 objetivo principal a melhoria da qualidade das escolas, mesmo que em diferentes contextos de avaliações externas, como é o caso dos testes em larga escala, seja criado "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). No que se refere aos conceitos de eficácia e eficiência no contexto escolar, Pacheco et al. (2014) esclarecem que:

> A origem da eficácia/eficiência escolar remonta à década de 1960, com trajetórias relacionadas com a igualdade de oportunidades, gestão de recursos económicos, avaliação de programas compensatórios, avaliação de programas de melhoria escolar e com a eficácia dos professores e dos métodos de ensino (Sammons, 2008), reafirmando-se, na

> década de 1990, com extensão até aos dias de hoje, pelas políticas de *accountability*, fazendo da escola uma organização regulada pela lógica de quase-mercado. (p.30)

Por conseguinte, 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 e quando se deparam com os efeitos da autoavaliação é evidenciado o envolvimento com o processo (Sousa & Pacheco, 2018a). Por isso, a autoavaliação desenvolve-se como uma estratégia capaz de 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" (Sousa & Pacheco, 2018a, p.553).

De forma geral, "o modelo de avaliação externa de escolas tem originado um efeito de legitimação pela sua consensualidade, com larga aceitação dos atores educativos" (Pacheco et al., 2014, p.38). Portanto, a sustentabilidade da AEE é evidenciada pelo lançamento do 3.º ciclo de avaliação externa e a valorização dos processos de autoavaliação, dentre outros aspetos representativos de um novo ciclo.

4.3.2.2. 3.º Ciclo de AEE

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

Além disso, o Grupo de Trabalho também diagnosticou algumas particularidades de tais modelos europeus – demonstrando a influência dos princípios da globalização na conceção de políticas, processos e práticas de avaliação educacional – 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, em termos de referencial, o 3.º 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. (Abrantes, 2018, pp.11–12)

Num cenário de antevisão, Guerreiro (2015) sugeriu alguns panoramas e dilemas que se colocariam ao 3.º ciclo de AEE, antes mesmo de ter sido concluído o ciclo anterior. Três fatores foram destacados como os que poderiam potenciar novas dinâmicas: i) a resposta à demanda de eficiência; ii) o reconhecimento do histórico; iii) a pressão internacional. Relativamente à demanda de eficiência, o autor aponta para o facto de que o 3.º ciclo deveria dar continuidade às mudanças mais marcantes do 2.º ciclo, 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" (Guerreiro, 2015, p.143).

Sobre o reconhecimento do histórico de avaliação, o autor defende que, ao fim de dois ciclos de avaliação externa, já é possível conhecer o histórico das instituições escolares, viabilizando a análise da "evolução do desempenho da escola vista individualmente e a sua evolução quando comparado com o de outras escolas" (Guerreiro, 2015, 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" (Guerreiro, 2015, p.143),

de toda forma, tal fator fortalece os ciclos anteriores, reconhecendo sua importância na identificação do histórico de avaliação de cada escola.

No que se refere à pressão internacional, são dados como exemplos alguns relatórios internacionais, Reviews of Evaluation and Assessment in Education – OCDE; Synergies for better learning – OCDE; Assuring quality in education – Comissão Europeia – que também foram analisados neste capítulo como referenciais internacionais para a conceção de políticas e práticas de avaliação institucional – 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 referencial para o 3.º ciclo de AEE (Abrantes, 2018) são destacadas evoluções no sistema educativo português que se refletem 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 consideram este cenário para propor um novo ciclo de avaliação externa. Assim, de acordo com Abrantes (2018):

> 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). (p.13)

O 3.º 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 no contexto da AEE. Os objetivos formulados para o 3.º ciclo de AEE são os seguintes: 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" (Abrantes, 2018, p.15).

Os princípios que orientam a prática da avaliação externa, nomeadamente do 3.º ciclo, passam por ideais como universalidade e flexibilidade, isto é, 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 é preconizado 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, bem como fortalecer, melhorar e consolidar os ciclos anteriores de avaliação externa (Abrantes, 2018).

Ademais, o envolvimento da comunidade educativa e a cooperação e confiança dos atores educativos constituem-se como um dos princípios norteadores do 3.º 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 (Abrantes, 2018). Via de regra, estes 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", por isso, "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, para Guerreiro (2015):

> 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. (p. 145)

O documento que propõe o modelo para o 3.º ciclo de AEE elabora um quadro teórico-concetual que discute a centralidade do aluno na atividade escolar e, consequentemente, 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 apresentavam nenhuma 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, refletindo, também, na melhoria dos resultados escolares, ou seja, segundo Guerreiro (2015):

> 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. (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 transnacionais e supranacionais na elaboração do atual modelo, além de ser reforçada a ideia de sustentabilidade em relação aos ciclos anteriores. Assim, "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 transnacionais e supranacionais, essencialmente da OCDE e Comissão Europeia – como foi mencionado anteriormente, para protagonizar os processos de avaliação externa com o intuito de aproximar e/ou homogeneizar modelos, 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" (Guerreiro, 2015, p.145).

A partir disso é traçado o quadro de referência do 3.º ciclo de AEE com quatro domínios – Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo; Resultados – que se dividem em 12 campos de análise que são explicitados em 40 referentes e delimitados em 127 indicadores. Um diferencial deste ciclo consiste no facto de que a autoavaliação se tornou um domínio autónomo, constatando-se a relevância do debate frequente na produção académica que investiga a relação entre avaliação externa e autoavaliação. Assim,

> 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 consequente 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, 2015, p.6)

No que se refere à Autoavaliação, como um domínio do referencial de 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 deste referente: i) Procedimento(s) sistemático(s) da autoavaliação da escola; ii) Articulação

da autoavaliação com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola; iii) Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa. O Planeamento estratégico da autoavaliação constitui-se como o segundo referente deste campo de análise, tendo como indicadores: i) Adequação da autoavaliação à realidade da escola; ii) Centralidade do processo de ensino e aprendizagem; iii) Existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca 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: i) Abrangência do processo de recolha de dados; ii) Rigor do processo de análise dos dados; iii) Melhoria contínua do processo de autoavaliação; iv) Monitorização e avaliação das ações de melhoria. Por sua vez, o segundo referente, Impacto das práticas de autoavaliação, destaca como indicadores: i) Evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escol; ii) Evidências da autoavaliação na melhoria do desenvolvimento curricular; iii) Evidências da autoavaliação na melhoria do processo de ensino e de 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).

Outro aspeto que se destaca como um diferencial deste ciclo de AEE tem a ver com o domínio Liderança e Gestão, nomeadamente no campo de análise Liderança. Um dos referentes deste ponto consiste na Mobilização da comunidade educativa, tendo como indicadores: i) Orientação da ação para o cumprimento das metas e objetivos educacionais; ii) Motivação das pessoas, desenvolvimento profissional e gestão de conflitos; iii) Incentivo à participação na escola dos diferentes atores educativos; iv) Valorização dos diferentes níveis de liderança, nomeadamente as lideranças intermédias (Abrantes, 2018). Portanto, este referente tende a reforçar e valorizar o envolvimento da comunidade educativa nos processos e decisões realizados no contexto escolar.

Outra demanda que é 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 apresenta a Inovação curricular e pedagógica como um de seus referentes. Os indicadores deste referente são: i) Iniciativas de inovação curricular; ii) Iniciativas de inovação pedagógica; iii) Definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo (Abrantes, 2018). 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. A preocupação com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com foco para os resultados, é referida por Fialho et al. (2020), numa retrospetiva com os ciclos anteriores:

> Outra das áreas que distingue os objetivos dos três ciclos da AEE tem que ver com a análise dos resultados. De facto, no 1.º ciclo importava avaliar "a qualidade das suas práticas e dos seus resultados", no 2.º ciclo avaliativo a AEE tinha por intenção "promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos" e, no atual 3.º ciclo avaliativo, surge a associação intrínseca entre ensino e aprendizagem, bem como o destaque dado às práticas pedagógicas inclusivas ("promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos"). (p.91)

Relativamente à metodologia escolhida para o 3.º 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 2.º ciclo de AEE – permanece 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 3.º ciclo de AEE.

O diferencial metodológico implementado no 3.º ciclo diz respeito à observação da prática educativa e letiva, isto é, a observação de aulas. Posto isso, a observação verifica-se, especialmente, "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 3.º ciclo de AEE, segue os mesmos procedimentos 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 3.º 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/a Diretor/a 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 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 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 tal 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. (Abrantes, 2018, p.36)

Na sequência da indagação de Guerreiro (2015), relativamente aos fatores de sustentabilidade que o 3.º ciclo de AEE deve gerar para a consolidação de um modelo mais eficiente, alguns apontamentos podem ser feitos em referência às mudanças estratégicas verificadas neste ciclo de avaliação, bem como aos aspetos que contribuem para a sustentabilidade de um modelo de avaliação externa. As oportunidades assinaladas para o 3.º ciclo consistem, principalmente, no enfoque da sala de aula, isto é, os projetos e estratégias precisam de ser refletidos no ensino e na aprendizagem dos alunos. Já que, o facto de o modelo de avaliação externa das escolas, nos dois ciclos iniciais, "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 como um todo, as práticas de liderança e gestão devem estar orientadas para a sala de aula, porque é o espaço em que os resultados escolares são construídos. 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 de seus mecanismos. Assim, segundo Esteban e Fetzner (2015):

> (...) 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. (p.90)

Além disso, 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. Em termos de referencial, o modelo apresentado para o 3.º ciclo pode ser considerado o mais completo e preocupado, efetivamente, com a realidade escolar, dentre os três ciclos, levando em consideração questões como a inclusão, o bem-estar, a 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 a uma perspetiva adotada no 1.º ciclo, mas agora mais estruturante, porque é considerada como um domínio próprio, é um dos aspetos mais relevantes do modelo do 3.º 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, consequentemente 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. Numa perspetiva em que a melhoria da qualidade da escola implique, diretamente, em 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). Diante disso, Sá (2018) defende:

> 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). (p.814)

Em consequência, o 3.º ciclo de AEE corresponde, em muitos quesitos, ao que foi assinalado como áreas de melhoria dos ciclos anteriores, com base em diversos estudos. 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. De qualquer forma, os resultados escolares são considerados, ainda que o domínio apareça em último lugar, contrariamente aos dois ciclos anteriores, em que estava em primeiro lugar. Neste sentido, inevitavelmente, os resultados estão associados à ideia de qualidade. Assim, para Pacheco et al. (2014):

> Quando centrada nos resultados, embora a sua enunciação não conduza obrigatoriamente a essa relação unívoca, a qualidade requer uma avaliação através de indicadores de desempenho e de *standards* que estabelecem um padrão comportamental, embora seja esta a tendência que mais se tem verificado nos sistemas educativos em que existe uma avaliação externa de escolas. (p.35)

Numa análise sobre os quadros de referência dos três ciclos de AEE, Fialho et al. (2020) constatam a relevância atribuída aos domínios dos Resultados e da Prestação do serviço educativo, "domínios que se mantêm nos três ciclos, ainda que no último ciclo não assumam o 1.º e 2.º lugares dos quadros de referência como nos restantes ciclos, e tenha havido, neste último ciclo, uma inversão na ordem da sua apresentação" (p.92).

É importante ressaltar uma particularidade vivenciada durante o atual ciclo de AEE, o 3.º ciclo de AEE teve início em 2018 com a realização de uma fase piloto, em 2019 as primeiras escolas começaram a ser avaliadas e em março de 2020 as atividades de AEE foram suspensas por conta da pandemia de COVID-19, tendo ficado suspensas até setembro de 2021, isto é, as atividades de AEE estiveram suspensas por aproximadamente 18 meses. Esta suspensão evidencia uma rutura nas atividades de AEE que tinham, à época, começado a ser implementadas.

Assim, no momento de consolidação de um novo ciclo de AEE, suas atividades foram suspensas, conferindo alguma incerteza face à nova realidade imposta pela pandemia. Neste sentido, tendo a pandemia impactado todas as esferas da sociedade, incluindo os sistemas educativos e, mais diretamente, as escolas, torna-se importante investigar como é que os professores percecionaram a suspensão, durante parte do período pandémico, de um ciclo de AEE recentemente implementado, mesmo que este não seja o objetivo central desta investigação, as perceções dos atores envolvidos no processo de AEE não podem ser interpretadas sem que se conheça o impacto causado nelas por conta da suspensão da AEE.

Além disso, outra particularidade deste ciclo de avaliação, consiste no facto de que o referencial sofreu uma reformulação durante o ciclo. Em junho de 2023 foi publicada uma versão atualizada do quadro de referência do 3.º ciclo de AEE na página da IGEC, sendo que em todos os domínios determinados indicadores sofreram alterações, alguns foram suprimidos, outros foram alterados e à maioria dos indicadores reformulados foram acrescentadas especificações. De qualquer forma, os dados empíricos recolhidos para esta investigação levam em consideração a versão inicial do referencial, por

isso, as mudanças sofridas no referencial não são aprofundadas neste trabalho. Mesmo assim, o Apêndice 5 (Quadro comparativo do Referencial do 3.º ciclo de AEE) apresenta um quadro comparativo entre as duas versões do referencial do 3.º ciclo de AEE, com todos os domínios, campos de análise, referentes e indicadores. Em vista disso, o 3.º ciclo de AEE decorre desde 2018 (com a fase piloto) e ainda não existe uma previsão oficial para a sua conclusão.

Tendo sido realizada a apresentação do referencial para o 3.º ciclo de AEE, bem como os principais constrangimentos que acometeram a atividade até ao momento, de forma sucinta, é possível apresentar alguns números[25] decorrentes de análise realizada aos relatórios disponibilizados *online*. Com início em 2018, a fase piloto deste ciclo decorreu a partir de maio deste ano e avaliou nove instituições de norte a sul de Portugal, foram apresentados dois contraditórios. Com o arranque oficial do 3.º ciclo de AEE, no ano letivo de 2018.2019 foram avaliadas mais nove instituições, tendo sido apresentados três contraditórios. Segundo as informações, no ano letivo de 2019.2020 59 escolas/agrupamentos foram avaliadas (17 instituições apresentaram contraditórios), entretanto, no ano letivo de 2020.2021 as atividades de AEE não se realizaram por conta da situação pandémica já mencionada. No ano letivo de 2021.2022, com a retomada das atividades de AEE, foram avaliadas 72 instituições escolares, sendo que dez apresentaram contraditórios. No ano letivo de 2022.2023 79 instituições foram avaliadas (com 15 contraditórios) e, por fim, em 2023.2024 116 instituições foram avaliadas no âmbito do 3.º ciclo de AEE, tendo sido apresentados 17 contraditórios. A informação recolhida permite concluir que, até ao momento, foram avaliadas 344 instituições escolares – incluindo as que foram avaliadas na fase piloto – no 3.º ciclo de AEE.

A partir da informação disponibilizada na página da IGEC foi possível aceder aos 344 relatórios de avaliação externa já publicados e proceder a uma análise sistemática relativamente às classificações atribuídas até agora neste ciclo. Nos extremos da escala de classificação, foi possível verificar que o Insuficiente não foi atribuído a todos os domínios, isto é, nenhuma instituição obteve tal classificação nos quatro domínios de avaliação, foram registados cinco casos em que o domínio da Autoavaliação foi avaliado como Insuficiente e dois casos em que o domínio da Liderança e gestão recebeu o Insuficiente. Por outro lado, os domínios da Prestação do serviço educativo e dos Resultados não foram avaliados, até ao momento, com o Insuficiente.

No outro extremo da escala de classificação, o Excelente foi atribuído cinco vezes ao domínio da Autoavaliação, 25 vezes ao domínio da Liderança e gestão, seis vezes ao domínio da Prestação do Serviço educativo e 11 vezes ao domínio dos Resultados, sendo que três instituições foram avaliadas com o

[25] Dados recolhidos na página da IGEC (https://igec-aee.site/index.php) em setembro de 2024.

Excelente em todos os domínios, um facto inédito até agora no histórico de AEE, vale ressaltar que tais classificações foram atribuídas no período pós-suspensão da AEE. De forma geral, as classificações atribuídas no 3.º ciclo de AEE têm estado situadas entre o Bom e o Muito Bom em todos os domínios, a Tabela 2 (Classificação por domínios no 3.º ciclo de AEE) apresenta as percentagens de cada classificação por domínio até agora[26].

Tabela 2

Classificação por domínios no 3.º ciclo de AEE

DOMÍNIOS	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Autoavaliação	1,5%	15,7%	52,3%	29,1%	1,5%
Liderança e Gestão	0,6%	4,4%	28,2%	59,6%	7,3%
Prestação do Serviço Educativo	0%	4,1%	46,8%	47,4%	1,7%
Resultados	0%	5,5%	54,4%	36,9%	3,2%

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar a Tabela 2 é possível perceber que o Muito Bom tem sido atribuído mais vezes, em todos os domínios, em relação aos ciclos anteriores de AEE, da mesma forma que o Excelente tem estado mais expressivo. O Suficiente já não tem sido tão expressivo no 3.º ciclo de AEE quanto nos ciclos anteriores, enquanto o Bom mantém-se com uma percentagem elevada. Em termos percentuais, é possível verificar uma melhoria das escolas no âmbito da AEE, entretanto, ainda não é possível estabelecer conclusões gerais porque o 3.º ciclo ainda está a decorrer.

O Apêndice 6 (Tabela com classificações por domínio, no contexto do Referencial do 3.º ciclo de AEE, por cada ano de avaliação) apresenta as percentagens de cada nível de classificação atribuídas por domínios por cada ano de avaliação do 3.º ciclo de AEE, é possível constatar, mais uma vez, como as classificações de Muito bom e Bom têm sido atribuídas maioritariamente aos domínios, bem como verificar diferenças entre as classificações atribuídas antes da suspensão das atividades de AEE e depois desta pausa. Entretanto, não é possível chegar a conclusões estatísticas bem fundamentadas, já que em cada de ano de avaliação foram avaliadas diferentes quantidades de instituições, isto é, não serve como base de comparação as percentagens do ano letivo de 2018.2019 em comparação com o ano letivo 2022.2023, por exemplo, porque o número de instituições avaliadas em cada um dos anos é muito discrepante. Logo, a tabela serve, essencialmente, para apresentar como é que as classificações no 3.º ciclo de AEE têm sido distribuídas por ano letivo de avaliação.

[26] A amostra corresponde às 344 instituições que têm os relatórios publicados na página da IGEC até setembro de 2024.

Portanto, é fundamental verificar se o modelo do 3.º ciclo de AEE contribui, efetivamente, para a melhoria da qualidade da escola, com foco para as práticas letivas, já que este pode ser considerado o diferencial deste ciclo em relação aos anteriores ou se reproduz práticas avaliativas no sentido de quantificar, mensurar e classificar, desconsiderando o contexto de cada escola. Numa perspetiva de comparação entre os três ciclos de AEE, pode-se concluir que, segundo Fialho et al. (2020):

> (...) se no 1.º ciclo da AEE a preocupação enunciada, de forma explícita ou implícita, na legislação e no quadro de referência da AEE se situou ao nível da governação das escolas e da cultura de avaliação organizacional de prestação de contas, já no 2.º ciclo da AEE o enfoque se centra ao nível dos resultados e, no 3.º e atual ciclo, esse enfoque se situa ao nível das práticas letivas (sendo que, pela primeira vez, as atividades no âmbito da AEE colocam as equipas de avaliadores dentro da sala de aula) e da cultura de autorregulação e melhoria contínua. Este facto é demonstrativo da dimensão formativa que o 3.º ciclo da AEE procura trazer para os processos de avaliação institucional, na medida em que, ao colocar os avaliadores a observar o "núcleo técnico da educação" – a sala de aula –, centra o foco da melhoria nos processos ao invés dos resultados (Bolívar, 2012; Elmore, 2010). (p.95)

Neste sentido, este capítulo deu conta de diferentes referenciais e práticas de avaliação institucional, desde a perspetiva de organismos transnacionais e supranacionais à caracterização de políticas, processos e práticas de avaliação institucional em dois contextos diferentes, mas que são influenciados pelas mesmas diretivas internacionais. Retomando a caracterização inicial de Bowe et al. (1992) para o ciclo político contínuo, neste capítulo é analisado, de certa forma, o contexto de influência – caracterizado pelas orientações e diretrizes de organismos transnacionais e supranacionais através da definição de quadros teórico-concetuais para referenciais de AIEENS – e o contexto da produção do texto político, neste caso, foram analisados textos políticos relacionados à práticas de avaliação institucional implementadas em dois países.

Se, por um lado, os organismos transnacionais e supranacionais definem claramente as boas práticas de avaliação institucional e, embora levem em consideração os contextos e especificidades de cada sistema educativo e, mais ainda de cada escola, com foco para a inclusão das questões da inovação educativa no cenário da avaliação institucional, os resultados, *rankings* e *standards* ainda são os princípios mais significativos que orientam as práticas de avaliação institucional, veiculando, assim, uma linguagem de *accountability* em tempos de globalização regida pelos ideais do neoliberalismo.

Por outro lado, a partir da análise realizada sobre o sistema de avaliação institucional que se implementa no Brasil, verifica-se que, afinal, não existe um modelo de avaliação institucional abrangente de toda a realidade brasileira, pelo contrário, a avaliação em larga escala assume um carácter de avaliação institucional em que os resultados das aprendizagens dos alunos definem, de certa forma, a qualidade de uma instituição escolar. Contudo, pela grandeza territorial brasileira também é possível identificar experiências localizadas de diferentes práticas de avaliação institucional a nível estadual e municipal como, por exemplo, os casos do estado do Ceará e do município de Campinas que a partir de

diferentes concessões de avaliação produzem, efetivamente, resultados na melhoria da qualidade da escola e, consequentemente, na melhoria das aprendizagens.

De toda forma, é corroborada uma perspetiva de prestação de contas e responsabilização, através da avaliação, que confirma que as políticas e os princípios de *accountability* são observados inclusive no contexto brasileiro que, inicialmente, não adota um modelo que coincide com observações diretas de diversos organismos transnacionais e supranacionais para a avaliação institucional, mas que valida tais ideais a partir da valorização dos resultados, estabelecimento de índices de desempenho, com definição de *standards* e reconhecimento de *rankings*.

Por fim, é apresentado o modelo de avaliação institucional adotado em Portugal que corresponde a muitas das indicações definidas internacionalmente. A avaliação institucional ocorre através de um referencial de AEE que é realizada em ciclos. Sendo possível concluir que em todos os ciclos, inevitavelmente, é veiculada uma linguagem de *accountability* através dos referenciais e das práticas de avaliação externa, mesmo que no ciclo atual o referencial demonstre ainda mais preocupação com as práticas letivas em detrimento dos resultados, colocando a autoavaliação como centro do processo de melhoria da qualidade da escola.

Por isso, o próximo capítulo tem como intuito apresentar e analisar as perspetivas de professores em relação à AEE, especialmente em questões relacionadas aos resultados e à inovação curricular – assuntos centrais na discussão colocada pelas organizações internacionais no cenário da avaliação institucional. Assim, considerando o ciclo de políticas, no próximo capítulo será analisado o contexto da prática.

Em conclusão, a apresentação de diferentes perspetivas e modelos de referenciais de avaliação institucional realizada neste capítulo permite concluir o objetivo dois (Caracterizar ao nível internacional os referenciais de AIEENS na base de relatórios de organismos transnacionais que definem padrões de *accountability* e responsabilização com vista à melhoria das aprendizagens através da melhoria das escolas e equidade) e três (Caracterizar os referenciais de AIEENS na realidade portuguesa e brasileira) desta investigação.

CAPÍTULO 5

PERSPETIVAS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS EMPÍRICOS

Neste capítulo são descritos e analisados os dados empíricos recolhidos através de inquérito por questionário e de inquérito por entrevista. De forma geral, os dados foram recolhidos em três instituições públicas escolares, situadas no Norte de Portugal, avaliadas no 3.º ciclo de AEE; para o inquérito por questionário foram inquiridos 129 docentes e foram realizadas entrevistas a nove professores das três instituições. O capítulo divide-se em dois pontos principais: o primeiro apresenta os dados do inquérito por questionário, o segundo os dados do inquérito por entrevista, e ambos descrevem a tipologia de amostra daquele estudo. Também é feita uma caracterização das instituições, com base nos dados disponíveis nos relatórios do 3.º ciclo de AEE, bem como uma análise geral que tem como finalidade dar resposta aos objetivos 4 e 5 definidos para este trabalho.

5.1. Caracterização das Instituições

A recolha dos dados empíricos – através de inquérito por questionário e de inquérito por entrevista – foi realizada em três instituições escolares distintas. A caracterização das instituições tem em consideração o princípio ético de não identificação e anonimato dos participantes. Contudo, faz-se necessário apontar características principais de cada uma das instituições, a fim de contribuir para a contextualização das perspetivas dos diferentes docentes que compõem a amostra geral e as amostras de cada instituição. Neste sentido, as três instituições têm em comum o facto de estarem situadas na região Norte de Portugal, tendo sido avaliadas no 3.º ciclo de AEE nos momentos em que os dados foram recolhidos – por meio de inquérito por questionário e de inquérito entrevista. Assim, a caracterização que se segue está baseada nos relatórios de avaliação externa, referentes ao 3.º ciclo de AEE, elaborados e publicados pela IGEC.

> **Instituição 1**: O relatório aponta que se trata de uma escola secundária que também oferece o 3.º ciclo do ensino básico; os dados que constam no relatório de avaliação externa evidenciam que, além do 3.º ciclo do ensino básico, que conta com 269 alunos, é oferecido o ensino secundário de base científico-humanística (artes visuais; ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; línguas e humanidades) abarcando 657 alunos, bem como o ensino secundário, por meio de cursos profissionais (gestão e programação de sistemas informáticos; apoio psicossocial; auxiliar de saúde), com 132 alunos, totalizando 1058 alunos; Relativamente à ação social escolar, são apoiados 216 alunos, sendo 93 do Escalão A e 175 do Escalão B.

Os recursos humanos totalizam 137 docentes (116 ao serviço com atividade letiva, professores) e 50 não docentes, incluindo assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores. A escola foi avaliada, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, no ano letivo 2021-2022. Relativamente às classificações atribuídas nos quatro domínios foram avaliados com Excelente. Em cada um dos domínios foram mencionados três pontos fortes. As áreas de melhoria foram mencionadas uma vez em cada domínio, com exceção do domínio da Autoavaliação em que não foi explicitada nenhuma área de melhoria. No domínio da Autoavaliação é referida uma cultura consistente de autoavaliação, a implementação de um planeamento estratégico que culmina num processo de autoavaliação sistémico e impactante, por conta disso, o relatório de avaliação assinala a cultura intrínseca de autoavaliação que se desdobra no seio da comunidade educativa, através de procedimentos sistemáticos que se baseiam em processos de auscultação e participação extensiva, demonstrando um planeamento estratégico definido que coloca como centro do processo de autoavaliação o processo de ensino-aprendizagem, a metodologia de recolha e análise dos dados mostra-se eficaz e eficiente, favorecendo um ciclo contínuo de autoavaliação e meta-avaliação, com base na monitorização contínua. No domínio da Liderança e Gestão, os pontos fortes mencionam a sólida participação da comunidade educativa na concretização dos planos da escola, também é sinalizada a competência da liderança que estimula o desenvolvimento de projetos e a inovação, além de práticas de gestão direcionadas para o estabelecimento de um ambiente escolar seguro, contudo, nas áreas de melhoria é destacada a necessidade de se determinar uma correlação entre áreas do plano anual de atividades e objetivos do projeto educativo. Além disso, ainda no domínio da Liderança e Gestão, nos juízos avaliativos é ressaltada a existência de uma visão estratégica voltada para a qualidade das aprendizagens, bem como a conformidade dos documentos da escola em função do contexto educativo e social e o facto de que a equipa das lideranças estimula a inovação, com base em iniciativas de mudança, fomentando a participação de diferentes atores educativos, a gestão das turmas é realizada através de critérios equitativos que também estão orientados para o sucesso escolar, com a mobilização de diferentes recursos e de metodologias ativas, ressaltando o trabalho realizado pelo Núcleo de Apoio Educativo e pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), a escola é identificada com base num portefólio formativo que se adequa às necessidades da comunidade, e é mencionado um sistema de comunicação interna e externa eficaz. No que se refere ao domínio da Prestação do Serviço Educativo, como ponto forte é

mencionado o desenvolvimento de diversos projetos que se articulam e envolvem a comunidade, com foco para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar dos alunos, bem como uma oferta educativa condizente com os interesses dos alunos, além da variedade de recursos tecnológicos e digitais que são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, a área de melhoria destacada chama atenção para a introdução de mecanismos de supervisão no contexto da sala de aula, com o intuito de apoiar e melhorar o desenvolvimento profissional docente. Os juízos avaliativos deste domínio mencionam diversos projetos que fomentam o desenvolvimento pessoal e o bem-estar dos alunos, bem como a adequação da oferta educativa de acordo com o PASEO, os desígnios da educação inclusiva e com os interesses dos alunos e as necessidades da comunidade envolvente, por exemplo, a oferta dos cursos profissionais. A inovação curricular e pedagógica não se restringe à criação de domínios de autonomia curricular, mas suscita projetos inovadores que se realizam dentro e fora das salas de aula, a articulação curricular é materializada numa perspetiva interdisciplinar. Além disso, o relatório aponta para a realização de trabalhos práticos e de carácter experimental, por meio de tecnologias de informação e comunicação, sendo que a equidade e a inclusão são, efetivamente, promovidas pela escola, bem como diversas práticas de promoção da excelência escolar. Os pressupostos do projeto MAIA[27] são preconizados no âmbito da avaliação das aprendizagens, veiculando uma avaliação de base formativa. As diversas formas de participação das famílias na escola são referidas positivamente. Por fim, são indicadas práticas de regulação por pares, relativamente à planificação e acompanhamento da prática letiva, bem como uma regulação formal realizada pelas lideranças. No domínio dos Resultados destacam-se pontos fortes relacionados com os resultados académicos, os processos de socialização que são desenvolvidos na escola, assim como o papel que a escola desempenha na comunidade, na perspetiva académica e profissionalizante. Como área de melhoria, é sugerida a implementação de um tipo de quadro de honra, ou mérito, para reconhecer resultados sociais dos alunos. Os juízos avaliativos deste domínio ressaltam os bons resultados académicos dos alunos, destacam, ainda mais, a relevância dos resultados sociais, especialmente no que se refere à participação dos alunos em diversos processos de decisão da escola e, por fim, é mencionada a satisfação da comunidade educativa com o serviço educativo e formativo prestado pela escola. Portanto, a leitura que se faz do relatório de avaliação externa desta escola permite concluir que a instituição apresenta boas práticas que resultam em excelentes

[27] Cf: https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao

classificações no âmbito do 3.º ciclo de AEE (vale referir que a escola não apresentou contraditório ao relatório de avaliação).

Instituição 2: Esta instituição refere-se a um agrupamento de escolas composto por seis jardins de infância que ofertam a educação pré-escolar e 13 escolas que oferecem os três ciclos do ensino básico. Relativamente à oferta formativa do agrupamento, o relatório de avaliação externa indica que 389 crianças frequentam a educação pré-escolar, 790 alunos estão no 1.º ciclo do ensino básico, 439 alunos no 2.º ciclo do ensino básico e 643 alunos no 3.º ciclo do ensino básico, totalizando 2261 crianças/alunos no agrupamento. Sobre as iniciativas de ação social escolar, 307 alunos são apoiados pelo Escalão A e 545 pelo Escalão B, no total 852 alunos são apoiados por tal medida. Nos recursos humanos constam 224 docentes e 87 trabalhadores não docentes, dos quais 76 são assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos e 3 técnicos superiores. As atividades do 3.º ciclo de AEE decorreram no ano letivo 2019-2020, especificamente em janeiro de 2020. Quanto às classificações por domínio, a Autoavaliação recebeu Suficiente e os restantes domínios foram avaliados com Bom. No domínio da Autoavaliação foram mencionados dois pontos fortes e nos demais domínios foram elencados três pontos fortes em cada. Em contrapartida, no domínio da Autoavaliação foi indicada uma área de melhoria, na Liderança e Gestão e nos Resultados foram mencionadas duas e no domínio da Prestação do Serviço Educativo foram apontadas três áreas de melhoria. Os pontos fortes destacados no domínio da Autoavaliação estão relacionados com uma visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens e a análise e monitorização de diversas medidas do agrupamento que dão origem a planos de melhoria. A área de melhoria está centrada nas práticas e implementação do projeto de autoavaliação. Os juízos avaliativos ressaltam a organização e sistematicidade dos processos de autoavaliação, embora saliente a necessidade de uma reflexão mais abrangente. Além disso, o rigor na análise dos dados e a constante monitorização dos resultados dos alunos também são referidos, entretanto, não foi constatada a existência de ciclos contínuos de autoavaliação. No domínio da Liderança e Gestão são destacados como pontos fortes o ambiente favorável que se instituiu com diferentes atores da comunidade educativa, a atuação das lideranças no incentivo aos projetos relacionados com as aprendizagens e as experiências das crianças e dos alunos e, também, a competência dos trabalhadores. Nas áreas de melhoria, é sugerido que as metas sejam explicitadas e que os recursos materiais sejam otimizados. Os juízos avaliativos deste domínio reconhecem a clareza do projeto educativo e a coerência dos documentos estruturantes do agrupamento, entretanto,

também é apontada a existência de vários documentos que acabam por complicar a perceção geral do projeto educativo. A liderança é indicada por meio das fortes relações de confiança com a comunidade educativa, fazendo com que esta comunidade esteja mobilizada para alcançar as metas e objetivos educacionais, também são ressaltadas as parcerias estabelecidas entre o agrupamento e outras instituições/organizações, bem como os diversos clubes, projetos e eventos realizados no agrupamento. O ambiente seguro e saudável é novamente mencionado, como espaço favorável à aprendizagem, a gestão dos recursos humanos baseia-se nos interesses das crianças e dos alunos, considerando as competências e capacidades dos trabalhadores, sendo que a auscultação dos mesmos e o incentivo à formação contínua são práticas do agrupamento. Embora seja mencionado um bom exemplo da organização e afetação dos recursos materiais, o relatório aponta para a necessidade de otimização de alguns materiais e espaços. De qualquer forma, a informação é veiculada através da página online do agrupamento, tornando a comunicação entre os estabelecimentos e diferentes parceiros eficaz. Os pontos fortes no domínio da Prestação do Serviço Educativo ressaltam a oferta educativa diversificada, o envolvimento das famílias na trajetória educativa das crianças e alunos e o estímulo ao desenvolvimento das competências cívicas. Em contrapartida, nas áreas de melhoria sugere-se a consolidação de metodologias de articulação vertical e horizontal ao nível do desenvolvimento curricular, maior envolvimento dos alunos na regulação das próprias aprendizagens e a extensão das práticas de supervisão. Nos juízos avaliativos, de forma sintética, é destacado o bem-estar das crianças e dos alunos, por conta de um ambiente seguro, promovendo a autonomia e responsabilidade dos educandos. A oferta educativa adequa-se às necessidades e aos interesses das crianças e dos alunos, sendo ressaltados projetos e atividades que favorecem o desenvolvimento do PASEO, são mencionadas práticas de cariz inovador, porém, em termos de articulação curricular vertical e horizontal as práticas não são sistemáticas. São mencionadas práticas letivas que incluem distintas metodologias, entretanto, no relatório também é ressaltada a coexistência de práticas transmissivas, de qualquer forma, as medidas universais, seletivas e adicionais de inclusão das crianças e alunos estão garantidas, sendo devidamente monitorizadas. O papel da avaliação formativa não se verifica na regulação das aprendizagens pelos próprios alunos. A utilização dos recursos educativos, inclusive tecnológicos, é destacada como forma de promover o envolvimento dos educandos na aprendizagem, bem como a participação das famílias em diversas atividades. Relativamente à planificação e acompanhamento das práticas educativa e

letiva, no relatório de avaliação externa é referido que não estão estabelecidos mecanismos de trabalho colaborativo entre professores, além do facto de que a regulação pelas lideranças consiste, basicamente, na reflexão em torno dos resultados escolares dos alunos e da execução do planeamento curricular. Os pontos fortes no domínio dos Resultados são marcados pelos bons resultados académicos dos alunos, com indicação de progressiva melhoria, pelo entrosamento com associações locais, bem como uma alta satisfação da comunidade educativa relativamente às atividades e ao trabalho realizado no agrupamento. Por outro lado, as áreas de melhoria destacam a necessidade em promover a participação dos educandos em tarefas e projetos elaborados pelos próprios e a demanda pela implementação de mecanismos com o intuito de acompanhar a trajetória escolar e profissional dos alunos. Nos juízos avaliativos deste domínio são destacados os bons resultados académicos obtidos pelos alunos do agrupamento. Em relação aos resultados sociais, são reconhecidas as iniciativas que fomentam a participação dos alunos no quotidiano escolar, bem como o envolvimento da comunidade educativa em ações de voluntariado, contudo, os projetos e atividades desenvolvidos pelos próprios alunos ainda são uma área que merece atenção e incentivo, sendo que o agrupamento não possui ferramentas de acompanhamento sobre o impacto da escolaridade no percurso escolar de seus alunos. Por fim, relativamente ao reconhecimento da comunidade, o relatório destaca a satisfação face ao trabalho realizado pelo agrupamento, especialmente reconhecidos através dos resultados académicos e, também, sociais, além disso, a participação ativa da comunidade na vida escolar também é mencionada de maneira positiva. A análise minuciosa do relatório de avaliação demonstra que, de acordo com a perspetiva da IGEC, o agrupamento possui boas práticas, entretanto, ainda carece de implementar determinados processos e atividades que promovam a melhoria da qualidade da escola em diversos sentidos. Assim, importa referir que o agrupamento apresentou um contraditório ao relatório de avaliação externa, com reivindicações, devidamente fundamentadas, para alteração das classificações em todos os domínios do 3.º ciclo de AEE. No entanto, a resposta da IGEC ao contraditório apresentado, com as devidas fundamentações, consiste em justificar que não serão alterados os juízos avaliativos constantes no relatório de avaliação, além de não serem alteradas as classificações dos respetivos domínios de avaliação.

Instituição 3: Esta instituição trata-se de um agrupamento de escolas que é composto por um jardim de infância que oferece a educação pré-escolar, por duas escolas que oferecem a educação pré-escolar e o 1º. Ciclo do ensino básico e uma escola que integra a educação pré-

escolar e todos os níveis do ensino básico. No que se refere à oferta formativa do agrupamento, 129 crianças frequentam a educação pré-escolar e 463 alunos o ensino básico (sendo 194 do 1.º ciclo, 99 do 2.º ciclo e 170 do 3.º ciclo), totalizando 592 crianças/alunos no agrupamento. As iniciativas de ação social escolar dão conta de 87 alunos apoiados pelo Escalão A e 108 pelo Escalão B, no total 195 alunos estão referenciados neste tipo de ação. Os recursos humanos são compostos por 71 docentes e 50 trabalhadores não docentes (41 assistentes operacionais, seis assistentes técnicos e três técnicos superiores). As atividades do 3.º ciclo de AEE realizaram-se no ano letivo 2022-2023. Relativamente às classificações por domínio, a Autoavaliação teve Muito Bom e os demais domínios foram avaliados com Excelente. Em cada domínio de avaliação foram indicados três pontos fortes. No domínio da Autoavaliação foram sugeridas duas áreas de melhoria, nos domínios da Liderança e Gestão e da Prestação do Serviço Educativo foi apontada uma área de melhoria em cada e nenhuma área de melhoria foi mencionada no domínio dos Resultados. Os pontos fortes mencionados no domínio da Autoavaliação referem-se aos dispositivos sistemáticos e articulados deste processo, bem como ao planeamento estratégico do mesmo e a centralidade que o processo de ensino e aprendizagem assume no contexto da autoavaliação do agrupamento. Em contrapartida, as áreas de melhoria sugerem a auscultação da comunidade neste processo, bem como a otimização das informações provenientes da monitorização das ações de melhoria que acontecem em função da autoavaliação. Quanto aos juízos avaliativos, é referido que o processo de autoavaliação recorre a dispositivos sistemáticos e articulados para a recolha e análise de dados, que o planeamento estratégico envolve momentos de reflexão, embora os dispositivos de autoavaliação devessem ser otimizados para alcançar maiores parceiros da comunidade. O processo de ensino e aprendizagem tem protagonismo nas práticas de autoavaliação, sendo que tais práticas conduzem a ações de melhoria que são devidamente monitorizadas, podendo ser otimizados através de maior disseminação. De modo geral, o relatório aponta que as práticas de autoavaliação desenvolvidas no agrupamento contribuem para a melhoria organizacional, do desenvolvimento curricular e do processo de ensino-aprendizagem. No domínio da Liderança e Gestão, os pontos fortes referem a visão estratégica que incentiva a cooperação, orientada para a qualidade do serviço educativo, a iniciativa de todas as lideranças no estímulo a um ambiente educativo inovador, com base na mudança e melhoria, bem como a utilização de diversos recursos com o intuito de potenciar as aprendizagens. A área de melhoria deste domínio sugere a implementação da mensurabilidade

no estabelecimento de metas. Os juízos avaliativos reconhecem o espírito da comunidade educativa como um ambiente de interajuda com foco para as crianças e os alunos, revelando a coerência entre os documentos orientadores do agrupamento. Em termos de liderança, o diretor é caracterizado por meio de sua perspetiva humanista e da valorização dos outros membros da comunidade educativa, sendo que as lideranças intermédias apoiam suas iniciativas, estando motivadas pelos mesmos propósitos de inovação, mudança e melhoria. Em relação à gestão, a constituição dos grupos e turmas é marcada por um padrão de qualidade em termos pedagógicos, sendo que as dinâmicas recorrem à utilização de recursos internos e externos em prol da formação das crianças e alunos, além disso, são indicados bons exemplos de práticas eficazes de comunicação interna e externa que se implementam no agrupamento. Os pontos fortes do domínio da Prestação do Serviço Educativo mencionam diversos projetos e dinâmicas implementados com o intuito de promover o bem-estar e o desenvolvimento pessoal das crianças e alunos, as opções curriculares próprias do agrupamento de acordo com o PASEO, bem como a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Os juízos avaliativos referem a articulação de diversos atores e parceiros da comunidade educativa em função da promoção do desenvolvimento pessoal e bem-estar dos educandos. Também é apontado no relatório de avaliação externa que a oferta educativa deste agrupamento se baseia no Plano de Inovação que implementa opções curriculares e organizacionais próprias, sendo que a inovação curricular neste agrupamento está centrada no desenvolvimento dos alunos, bem como nas iniciativas de articulação curricular que provocam impacto na qualidade do sucesso. No que diz respeito ao ensino, aprendizagem e avaliação, o relatório refere que as estratégias de ensino e aprendizagem estão direcionadas para a efetivação das aprendizagens de qualidade, através de ambientes e práticas pedagógicas inovadores, são apontados alguns exemplos de projetos e mobilização de diferentes recursos que sustentam esta orientação, além disso, a avaliação formativa é reconhecida como central na regulação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. As práticas de autorregulação são eficazes e implicam no desenvolvimento curricular e nas estratégias de ensino, simultaneamente, a regulação pelas lideranças é apontada como sendo sistemática e formal, por isso, são elaboradas ferramentas de regulação e espaços para reflexão das dinâmicas (numa relação Diretor-lideranças intermédias). Por fim, é referida a supervisão da prática letiva em sala de aula como estratégia de desenvolvimento profissional, sendo constante e voluntária, porém, sua relevância ainda não é admitida por todos os docentes. Os pontos fortes referidos no domínio dos Resultados

mencionam o impacto das metodologias ativas e das práticas inovadoras nos resultados académicos, a proatividade dos alunos, assim como o enorme reconhecimento das atividades e dos projetos que visam a qualidade das aprendizagens e o bem-estar dos educandos. Os juízos avaliativos deste domínio referem que os resultados académicos dos alunos se situam sempre acima da média nacional em contextos com condições socioeconómicas similares. Quanto aos resultados sociais, é apontada a participação ativa das crianças e dos alunos nas diversas iniciativas do agrupamento, especialmente, no processo de autoavaliação, demonstrando competências cívicas e sociais. Por fim, relativamente ao reconhecimento da comunidade, o relatório de avaliação externa aponta um alto grau de satisfação da comunidade em relação às ações realizadas no agrupamento, constatando a qualidade das aprendizagens realizadas. Logo, a relevância do agrupamento e seus contributos para uma formação de qualidade são reconhecidos a nível nacional e internacional. Deste modo, a análise que se faz ao relatório de avaliação externa demonstra que este agrupamento possui práticas consolidadas, eficientes e eficazes em todos os domínios de avaliação, tendo como centro as questões da inovação curricular e pedagógica como mecanismos de promoção de mudança e melhoria da qualidade de diversos aspetos da escola (mais uma vez, é ressaltado que este agrupamento não apresentou contraditório ao relatório do 3.º ciclo de avaliação externa).

As três instituições apresentadas constituem a amostra geral deste estudo, apresentando características distintas baseadas nos resultados de avaliação externa, bem como em termos de organização, tratando-se de dois agrupamentos de escolas do ensino básico e de uma escola secundária. Além disso, também é importante ressaltar que, embora as três instituições tenham sido avaliadas no âmbito do 3.º ciclo de AEE, a Instituição 2 é a única que foi avaliada no momento inicial deste ciclo, isto é, antes da pandemia, as Instituições 1 e 3 foram avaliadas num contexto educativo consideravelmente distinto em relação à Instituição 2, já que diversas alterações causadas pela pandemia foram percecionadas nos diferentes ambientes educativos. Por este motivo, também são recolhidos dados relativamente às perspetivas dos docentes sobre a AEE e as implicações causadas pela pandemia. Assim, os pontos abaixo apresentam os dados recolhidos, por meio de inquérito por questionário e inquérito por entrevista, bem como, a análise dos mesmos, evidenciando as perspetivas dos docentes auscultados.

5.2 Dados recolhidos através dos Inquéritos por Questionário

Neste ponto são apresentados os dados recolhidos através do inquérito por questionário. Como já foi mencionado, os dados foram analisados com o auxílio do *software* SPSS, por isso, as tabelas

apresentadas e os valores descritos neste ponto já passaram por um tratamento inicial. Este tópico divide-se, basicamente, na caracterização da amostra que respondeu ao questionário, em seguida são apresentados os dados de opinião, isto é, a perspetiva docente em relação à temática do inquérito, são apresentados os dados gerais e, também, os dados de cada instituição. Por fim, também são evidenciados os dados oriundos da análise fatorial realizada.

5.2.1. Caracterização da Amostra

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário deram origem a uma amostra constituída por docentes das três instituições previamente apresentadas. Assim, responderam ao questionário 53 docentes da Instituição 1 (n=53), 30 docentes da Instituição 2 (n=30) e 46 docentes da Instituição 3 (n=46), totalizando uma amostra geral (N=129) composta por 129 docentes. Dessa forma, serão apresentados os dados de caracterização da amostra geral e em seguida os dados de caracterização das amostras correspondentes a cada uma das instituições que compõem a investigação.

Relativamente à amostra geral (N=129), é possível caracterizá-la da seguinte forma: 77,5% são do género feminino e 22,5% são do género masculino; 54,3% têm idades situadas entre os 51 e 60 anos, 27,9% entre 41 e 50 anos, 14,7% possuem mais de 60 anos e 3,1% têm idades que compreendem o intervalo de 31 e 40 anos; em relação ao tempo de serviço, 40,3% têm mais de 30 anos, 38,8% situam-se no intervalo entre 21 e 30 anos, 11,6% têm entre 11 e 20 anos e 9,3% têm de 1 a 10 anos de tempo de serviço; quanto à situação profissional, 74,4% dos respondentes pertencem ao quadro de Agrupamento, 17,1% são contratados e 8,5% pertencem ao quadro de zona pedagógica; no que diz respeito ao tempo de serviço que têm na escola em que desenvolvem a docência atualmente, 34,1 % lecionam na escola atual de 1 a 5 anos, 31% são docentes há mais de 20 anos na mesma escola, seguidos de 12,4% que se situam num intervalo entre 16 e 20 anos, 11,6% atuam na mesma escola entre 6 e 10 anos e 10,9% lecionam na mesma escola entre 11 e 15 anos; ao nível das habilitações académicas, 54,3% têm licenciatura, 24% o mestrado, 15,5% têm pós-graduação, 5,4% o doutoramento e 0,8% bacharelato. Além disso, os docentes responderam em qual ciclo/nível de estudos atuam, sendo que da amostra geral a menor percentagem de respondentes equivale à educação pré-escolar (2,3%) e a maior percentagem corresponde aos docentes que atuam em diferentes níveis do Ensino Básico, isto é, 59% dos docentes lecionam exclusivamente no Ensino Básico. A Tabela 3 (Ciclo/nível de estudos em que é docente – amostra geral) apresenta de forma pormenorizada a distribuição da amostra em relação aos ciclos/níveis de estudos em que atuam.

Tabela 3

Ciclo/nível de estudos em que é docente – amostra geral

Itens (N=129)	%
Educação Pré-Escolar	2,3%
Ensino Básico 1.º ciclo	9,3%
Ensino Básico 2.º ciclo	14,7%
Ensino Básico 3.º ciclo	29,5%
Ensino Secundário	14%
Ensino Profissional	4,7%
Ensino Básico 1.º ciclo, Ensino Básico 3.º ciclo	0,8%
Ensino Básico 2.º ciclo, Ensino Básico 3.º ciclo	3,9%
Ensino Básico 3.º ciclo, Ensino Secundário	12,4%
Ensino Básico 1.º ciclo, Ensino Básico 2.º ciclo, Ensino Básico 3.º ciclo	0,8%
Ensino Básico 3.º ciclo, Ensino Profissional	2,3%
Ensino Básico 3.º ciclo, Ensino Secundário, Ensino Profissional	0,8%
Ensino Secundário, Ensino Profissional	4,7%
Total	100%

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à amostra da Instituição 1 (n=53), a caracterização é a seguinte: 75,5% são do género feminino e 24,5% são do género masculino; no que se refere às idades, 43,4% têm idades situadas entre os 51 e 60 anos, 28,3% entre 41 e 50 anos, 24,5% possuem mais de 60 anos e 3,8% têm idades que se situam entre 31 e 40 anos; sobre o tempo de serviço, 49,1% têm mais de 30 anos, 26,4% situam-se no intervalo entre 21 e 30 anos, 17% têm entre 11 e 20 anos e 7,5% têm de 1 a 10 anos de tempo de serviço; quanto à situação profissional, 71,7% dos docentes pertencem ao quadro de Agrupamento, 24,5% são contratados e 3,8% pertencem ao quadro de zona pedagógica; no que diz respeito ao tempo de serviço que têm na escola em que trabalham atualmente, 45,3% lecionam há mais de 20 anos na mesma escola, enquanto 32,1% de 1 a 5 anos, 9,4% de 16 a 20 anos, 7,5% de 6 a 10 anos e 5,7% de 11 a 15 anos; relativamente às habilitações académicas, 54,7% possuem licenciatura, 20,8% têm o mestrado, 18,9% a pós-graduação, 3,8% fizeram o doutoramento e 1,9% o bacharelato. Acerca do ciclo/nível de estudos que atuam, dadas as características da Instituição 1, a maioria dos docentes leciona no Ensino Profissional juntamente com o Ensino Secundário e/ou o 3.º ciclo do Ensino Básico (51,7%), grande parte dos respondentes atuam no Ensino Secundário (47,2%), estando ou não conjugado com o 3.º ciclo do Ensino Básico e com o Ensino Profissional, sendo que 34% lecionam somente no Ensino Secundário, 11,3% atuam exclusivamente no Ensino Profissional e 11,3% também atuam apenas no Ensino Básico (3.º ciclo). A Tabela 4 (Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 1) apresenta de forma detalhada a distribuição dos respondentes em relação aos ciclos/níveis de estudos em que atuam.

Tabela 4

Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 1

Itens (n=53)	%
Ensino Secundário	34%
Ensino Básico 3.º Ciclo, Ensino Profissional	24,5%
Ensino Secundário, Ensino Profissional	11,3%
Ensino Profissional	11,3%
Ensino Básico 3.º Ciclo, Ensino Profissional	5,7%
Ensino Básico 3.º Ciclo	11,3%
Ensino Básico 3.º Ciclo, Ensino Secundário, Ensino Profissional	1,9%
Total	100%

Fonte: elaborado pela autora

A amostra referente à Instituição 2 (n=30) é composta da seguinte forma: 80% pertencem ao género feminino e 20% ao género masculino; relativamente à idade, 60% têm entre 51 e 60 anos, 23,3% têm idades situadas entre os 41 e 50 anos, 13, 3% têm mais de 60 anos e somente 3,3% têm idades entre os 31 e 40 anos; sobre o tempo de serviço, 40% já trabalham há mais de 30 anos; 36,7% têm entre 21 e 30 anos, 13,3% estão no intervalo de 1 a 10 anos e 10% de 11 a 20 anos; quanto à situação profissional, 73,3% são professores do quadro de agrupamento, 20% são contratados e 6,7% pertencem ao quadro de zona pedagógica; a respeito de quanto tempo lecionam na escola em que atualmente são docentes, 36,7% atuam entre 1 e 5 anos, por outro lado, 26,7% atuam há mais de 20 anos na mesma escola, 20% entre 6 e 10 anos, 10% de 11 a 15 anos e 6,7% entre 16 e 20 anos; as habilitações académicas são definidas da seguinte forma, 43,3% possuem licenciatura, 36,7% o mestrado, 13,3% têm doutoramento e 6,7% fizeram pós-graduação. A Tabela 5 (Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 2) identifica detalhadamente os ciclos/níveis de ensino em que atuam os docentes que constituem esta amostra.

Tabela 5

Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 2

Itens (n=30)	%
Ensino Básico 1.º Ciclo	23,3%
Ensino Básico 2.º Ciclo	16,7%
Ensino Básico 3.º Ciclo	50%
Ensino Básico 2.º Ciclo, Ensino Básico 3.º Ciclo	6,7%
Ensino Básico 3.º Ciclo, Ensino Secundário	3,3%
Total	100%

Fonte: elaborado pela autora

A amostra representativa da Instituição 3 (n=46) é composta deste modo: 78,3% são do género feminino e 21,7% do género masculino; quanto à idade, 63% têm idades situadas entre 51 e 60 anos, 30,4% entre 41 e 50 anos, 4,3% possuem mais de 60 anos e 2,2% têm entre 31 e 40 anos; em relação ao tempo total de serviço, 54,3% têm de 21 a 30 anos, 30,4% possuem mais de 30 anos, 8,7% entre 1 e 10 anos e 6,5% de 11 a 20 anos; sobre a situação profissional, 78,3% pertencem ao quadro de

agrupamento, 15,2% ao quadro de zona pedagógica e 6,5% são contratados; relativamente ao tempo que lecionam na escola em que são docentes atualmente, 34,8% estão nesta instituição de 1 a 5 anos, 19,6% entre 16 e 20 anos; 17,4% de 11 a 15 anos; 17,4% há mais de 20 anos e 10,9% entre 6 e 10 anos; quanto às habilitações académicas, 60,9% possuem a licenciatura, 19,6% o mestrado, 17,4% a pós-graduação e 2,2% o doutoramento. Por fim, a Tabela 6 (Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 3) retrata a distribuição dos docentes em relação aos ciclos/níveis de ensino em que atuam.

Tabela 6

Ciclo/nível de estudos em que é docente – Instituição 3

Itens (n=46)	%
Educação Pré-Escolar	6,5%
Ensino Básico 1.º Ciclo	10,9%
Ensino Básico 2.º. Ciclo	30,4%
Ensino Básico 3.º Ciclo	37%
Ensino Básico 3.º Ciclo, Ensino Secundário	4,3%
Ensino Básico 1.º Ciclo, Ensino Básico 3.º Ciclo	2,2%
Ensino Básico 2.º Ciclo, Ensino Básico 3.º Ciclo	6,5%
Ensino Básico 1.º Ciclo, Ensino Básico 2.º Ciclo, Ensino Básico 3.º Ciclo	2,2%
Total	100%

Fonte: elaborado pela autora

Portanto, as características da amostra servem como pano de fundo para a interpretação das perspetivas indicadas sobre a AEE. No ponto seguinte são apresentadas as respostas dos docentes, através de tratamento estatístico, relativamente aos dados de opinião que constam no inquérito por questionário. Inicialmente é apresentado um contexto geral relativamente ao conhecimento e à participação que indicam ter sobre o/no processo de AEE, em seguida são apresentados os dados recolhidos em relação às perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE, bem como as perspetivas sobre a AEE com foco para as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos e, por fim, as perspetivas sobre a suspensão da AEE no período de pandemia, a partir de março de 2020. Para cada dimensão do questionário é apresentada a análise relativa à amostra geral, assim como uma análise estatística das respostas dos professores de cada instituição, para que seja possível conhecer detalhadamente as perspetivas dos docentes de cada contexto educativo.

5.2.2. Apresentação dos Dados de Opinião – A Perspetiva Docente

Com o intuito de conhecer as perspetivas sobre a AEE, especialmente no 3.º ciclo, inicialmente algumas questões foram colocadas, a fim de identificar o grau de proximidade e envolvimento com o processo de avaliação externa. Neste sentido, da amostra geral do estudo (N=129) a maioria dos respondentes (80,6%) diz ter conhecimento do referencial do 3.º ciclo de AEE, embora 31% tenham declarado que não sabiam se a escola em que trabalhavam já tinha sido avaliada neste ciclo (reitera-se

que os dados do inquérito por questionário foram recolhidos em momentos em que as escolas participantes já tinham sido avaliadas no atual ciclo de AEE, com acesso ao relatório de avaliação).

A maioria dos participantes disseram não participar em nenhum órgão de gestão e administração (86,8%) ou em órgãos de gestão intermédia (74,4%). Os participantes que disseram pertencer a órgãos de gestão e administração exercem as seguintes funções/setores: 1) Diretor; 2) Conselho Pedagógico; 3) Conselho Pedagógico (representante do Observatório da Escola); 3) Coordenador de Secção e Diretor de curso profissional; 4) Adjunta do Diretor; 5) Direção; 6) Conselho Pedagógico (Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento); 7) Assessoria; 8) Diretor; 9) Adjunta do Diretor; 10) Conselho Geral; 11) Subdiretor; 12) Coordenadora de ano, Diretora de turma e Conselho Geral; 13) Conselho Pedagógico; 14) Coordenação dos diretores de turma; 15) Presidente do Conselho Geral.

Por outro lado, os participantes que disseram pertencer a órgãos de gestão intermédia declaram os seguintes órgãos e funções: 1) Conselho Pedagógico; 2) Conselho Pedagógico e Grupo Disciplinar; 3) Coordenador de Secção e Diretor de Curso; 4) Coordenadora do Núcleo de Apoio Educativo e na equipa EMAEI; 5) Coordenador de Secção; 6) Coordenador de Secção; 7) Coordenadora da Formação Qualificante; 8) Delegado do grupo disciplinar de Biologia e Geologia; 9) Diretora de Turma; 10) Diretora de Turma; 11) Direção de curso EFP; 12) Direção de Turma; 13) Coordenador de Grupo Disciplinar; 14) Conselho de diretores de turma; 15) Membro de grupo e de departamento de Línguas e membro de Conselhos de Turma; 16) Subcoordenação do grupo de Português – 3.º ciclo; 17) Avaliação Interna; 18) Subcoordenadora de grupo disciplinar; 19) Coordenadora de Departamento; 20) Conselho Pedagógico; 21) Coordenadora de ano e Diretora de Turma; 22) Coordenador de Departamento; 22) Coordenador de Departamento Curricular; 23) Coordenador do Desporto Escolar; 24) Coordenadora de Projetos; 25) Coordenadora de Departamento; 26) Coordenação; 27) Coordenação de Departamento e Membro do Conselho Pedagógico; 28) Diretor de Turma; 29) Diretora de Turma; 30) Diretora de Turma; 31) Presidente do Conselho Pedagógico.

Relativamente à equipa de autoavaliação, 86,8% declararam não ser membros de tal equipa quando responderam ao inquérito. Por fim, sobre a participação e envolvimento direto nas atividades de avaliação externa, 62,8% dos participantes disseram não ter participado em nenhum painel de entrevistas no âmbito do 3.º ciclo de AEE e 62% declararam que não responderam ao questionário da IGEC no âmbito do 3.º ciclo de AEE. Contudo, 72,1% dos participantes afirmaram já ter lido o último relatório de avaliação da escola em que lecionam, no contexto da AEE. A Tabela 7 (Cargos, conhecimento e participação na AEE – amostra geral) apresenta tais percentagens detalhadamente.

Tabela 7

Cargos, conhecimento e participação na AEE – amostra geral

ITENS (N=129)	Sim	Não	Não sei
Tem conhecimento do referencial do 3.º ciclo de AEE?	80,6%	19,4%	-
A escola em que trabalha já foi avaliada no 3.º ciclo de AEE?	67,4%	1,6%	31%
Participa em algum órgão de gestão e administração?	13,2%	86,8%	-
Participa em algum órgão de gestão intermédia?	25,6%	74,4%	-
É atualmente membro da Equipa de Autoavaliação?	13,2%	86,8%	-
Já participou nalgum painel de entrevistas no âmbito do 3.º ciclo de AEE?	37,2%	62,8%	-
Já respondeu a algum questionário da IGEC no âmbito do 3.º ciclo de AEE?	38%	62%	-
Já leu o último relatório de avaliação, no âmbito da AEE, da escola em que leciona?	72,1%	27,9%	-

Fonte: elaborado pela autora

Da mesma forma, importa apresentar uma tabela comparativa entre as opiniões dos docentes de cada escola. A Tabela 8 (Cargos, conhecimento e participação na AEE – por Instituição) apresenta de forma distribuída as percentagens das respostas dadas às mesmas questões anteriores, com a diferenciação por cada instituição. O que se pode inferir é que, em termos percentuais, mais docentes da Instituição 1 (88,7%) e da Instituição 3 (84,8%) conhecem o referencial do 3.º ciclo de AEE em comparação com os docentes da Instituição 2 (60%). Neste sentido, uma percentagem extremamente significativa dos docentes da Instituição 2 (66,7%) não sabem dizer se a escola em que trabalham já foi avaliada no 3.º ciclo de AEE, contra uma percentagem diminuta da Instituição 1 (22,6%) e da Instituição 3 (17,4%). Quanto aos cargos, a maioria dos docentes que responderam ao inquérito, independentemente da instituição, não pertencem a nenhum cargo de gestão e de administração ou de gestão intermédia. O mesmo se aplica à equipa de autoavaliação, a maior percentagem de docentes que afirmam ser membros da equipa de autoavaliação é da Instituição 1 (15,1%). Relativamente à participação direta no 3.º ciclo de AEE, verifica-se que os docentes da Instituição 3 e da Instituição 1, respetivamente, têm uma maior participação nos painéis de entrevista no âmbito deste ciclo de avaliação e nas respostas ao questionário da IGEC. Por fim, no que se refere à leitura do último relatório de AEE, a maioria dos docentes da Instituição 1 (79,2%) e da Instituição 3 (80,4%) afirmam já ter lido o documento, enquanto mais da metade dos docentes na Instituição 2 (53,3%) não leram o último relatório de avaliação, no âmbito da AEE, da instituição em que lecionam.

Tabela 8

Cargos, conhecimento e participação na AEE – por Instituição

Itens	I1 (n=53)			I2 (n=30)			I3 (n=46)		
	Sim	Não	Não Sei	Sim	Não	Não Sei	Sim	Não	Não Sei
Tem conhecimento do referencial do 3.º ciclo de AEE?	88,7%	11,3%	-	60%	40%	-	84,8%	15,2%	-
A escola em que trabalha já foi avaliada no 3.º ciclo de AEE?	75,5%	1,9%	22,6%	30%	3,3%	66,7%	82,6%	0%	17,4%
Participa em algum órgão de gestão e administração?	15,1%	84,9%	-	3,3%	96,7%	-	17,4%	82,6%	-
Participa em algum órgão de gestão intermédia?	26,4%	73,6%	-	20%	80%	-	28,3%	71,7%	-
É atualmente membro da Equipa de Autoavaliação?	15,1%	84,9%	-	10%	90%	-	13%	87%	-
Já participou nalgum painel de entrevistas no âmbito do 3.º ciclo de AEE?	30,2%	69,8%	-	16,7%	83,3%	-	58,7%	41,3%	-
Já respondeu a algum questionário da IGEC no âmbito do 3.º ciclo de AEE?	35,8%	64,2%	-	20%	80%	-	52,2%	47,8%	-
Já leu o último relatório de avaliação, no âmbito da AEE, da escola em que leciona?	79,2%	20,8%	-	46,7%	53,3%	-	80,4%	19,6%	-

Fonte: elaborado pela autora

Na Tabela 9 (Perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE – amostra geral) são apresentados os resultados das variáveis da dimensão "Perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE", com referência à média ($\bar{x}$) e ao desvio-padrão (S). Todas as variáveis estão situadas em zona de concordância (a partir de 3,26), por ordem decrescente os resultados indicam que os professores concordam mais com as seguintes afirmações: A AEE contribui para a melhoria das práticas de autoavaliação; A AEE contribui para a consolidação da avaliação interna; A AEE contribui para a melhoria das práticas de liderança e gestão; A AEE promove uma cultura de participação da comunidade educativa; A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo; Considero-me envolvido no processo de AEE; A AEE promove a melhoria da qualidade da escola; O referencial do 3.º ciclo de AEE consolida processos de avaliação externa; A AEE contribui para a melhoria dos resultados; A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino; A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens. Em termos de desvio-padrão, e com exceção de duas variáveis (Considero-me envolvido no processo de AEE; A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens), os resultados indicam valores inferiores a 1, situados mais concretamente entre .84 e .99.

Tabela 9

Perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE – amostra geral

Itens (N=129)	$\bar{x}$	S
A AEE contribui para a melhoria das práticas de autoavaliação	3.90	.87
A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo	3.79	.90
A AEE contribui para a melhoria das práticas de liderança e gestão	3.84	.91
A AEE contribui para a melhoria dos resultados	3.67	.90
A AEE contribui para a consolidação da avaliação interna	3.88	.90
Considero-me envolvido no processo de AEE	3.76	1.01
A AEE promove uma cultura de participação da comunidade educativa	3.83	.89
A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens	3.59	1.00
A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino	3.62	.99
A AEE promove a melhoria da qualidade da escola	3.74	.98
O referencial do 3.º ciclo de AEE consolida processos de avaliação externa	3.73	.84

Fonte: elaborado pela autora

Ainda sobre a primeira dimensão do inquérito por questionário, a Tabela 10 (Perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE – por Instituição) indica as respostas a tais questões, com base na média e no desvio-padrão, apresentando comparativamente as perspetivas dos docentes de cada instituição. A Instituição 1 (com médias entre 4,04 e 3,64) e a Instituição 3 (com médias entre 4,24 e 3,87) têm todas as variáveis situadas em zona de concordância, enquanto a Instituição 2 tem apenas uma variável em zona de concordância (com média 3,30), todas as outras estão numa zona de indefinição avaliativa (com médias que se situam entre 3 e 3,23). Assim, as variáveis que apresentam maior média em cada escola, sendo que todas estão situadas na zona de concordância, por ordem decrescente, são: A AEE contribui para a consolidação da avaliação interna (Instituição 3); A AEE contribui para a melhoria das práticas de liderança e gestão (Instituição 1); A AEE promove uma cultura de participação da comunidade educativa (Instituição 2). Relativamente ao desvio-padrão, tanto na Instituição 1 quanto na Instituição 3 os resultados revelam valores inferiores a 1, sendo que na Instituição 1 estão situados entre .68 e .88 e na Instituição 3 entre .71 e .96, porém, na Instituição 2, com exceção de três variáveis (O referencial do 3.º ciclo de AEE consolida processos de avaliação externa; A AEE contribui para a melhoria das práticas de autoavaliação; A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo), todos os valores situam-se acima de 1.

Tabela 10

Perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE – por Instituição

Itens	I1 (n=53)		I2 (n=30)		I3 (n=46)	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
A AEE contribui para a melhoria das práticas de autoavaliação	4	.73	3,23	.97	4,22	.73
A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo	3,91	.79	3,10	.99	4,11	.71
A AEE contribui para a melhoria das práticas de liderança e gestão	4,04	.68	3,13	1.07	4,09	.78
A AEE contribui para a melhoria dos resultados	3,79	.79	3,07	1.08	3,93	.71
A AEE contribui para a consolidação da avaliação interna	3,98	.72	3,17	1.05	4,24	.71
Considero-me envolvido no processo de AEE	3,96	.83	3,03	1.10	4	.92
A AEE promove uma cultura de participação da comunidade educativa	3,83	.75	3,30	1.09	4,17	.74
A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens	3,64	.88	3	1.05	3,91	.96
A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino	3,72	.83	3,07	1.11	3,87	.91
A AEE promove a melhoria da qualidade da escola	3,81	.71	3,03	1.10	4,13	.78
O referencial do 3.º ciclo de AEE consolida processos de avaliação externa	3,87	.71	3,03	.85	4,02	.71

Fonte: elaborado pela autora

A segunda dimensão do inquérito por questionário (Perspetivas sobre a AEE, as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos) teve como intuito conhecer as perspetivas dos participantes relativamente às práticas de inovação curricular e aos resultados académicos dos alunos no contexto da AEE, especialmente se os inquiridos consideram a AEE como mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados dos alunos e das práticas de inovação curricular. Assim, as 11 variáveis estão situadas em zona de concordância, sendo que os professores declaram a concordância da seguinte forma (ordem decrescente): A minha prática docente é orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos; Implemento iniciativas de inovação curricular ao nível da sala de aula; Colaboro no planeamento de iniciativas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia; Os resultados académicos dos alunos têm um peso fundamental na classificação da escola no âmbito da AEE; A AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos; A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia; A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola; A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula; A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados externamente, ao nível de provas ou exames nacionais; A AEE é um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular; A observação de aulas, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, é um fator que promove a partilha de práticas de inovação curricular. Relativamente ao desvio-padrão, em todas as variáveis verifica-se valores inferiores a 1, que se situam entre o .64 (A minha prática docente é orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos) e o .98 (A observação de aulas, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, é um fator que promove a partilha de práticas de inovação curricular). A Tabela 11 (Perspetivas sobre a AEE, as práticas

de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos – amostra geral) apresenta estes dados de forma detalhada, com as respetivas médias e o desvio padrão de cada um dos itens.

Tabela 11

Perspetivas sobre a AEE, as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos – amostra geral

Itens (N=129)	$\bar{x}$	S
A minha prática docente é orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos	4.55	.64
A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola	3.66	.95
A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados externamente, ao nível de provas ou exames nacionais	3.50	.95
Os resultados académicos dos alunos têm um peso fundamental na classificação da escola no âmbito da AEE	3.66	.81
A AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos	3.66	.87
Colaboro no planeamento de iniciativas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	4.17	.87
Implemento iniciativas de inovação curricular ao nível da sala de aula	4.32	.66
A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	3.66	.88
A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula	3.64	.87
A observação de aulas, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, é um fator que promove a partilha de práticas de inovação curricular	3.36	.98
A AEE é um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular	3.46	.88

Fonte: elaborado pela autora

Relativamente à dimensão 2, a Tabela 12 (Perspetivas sobre a AEE, as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos – por Instituição) apresenta os resultados desta dimensão de forma segmentada de acordo com as respostas professores de cada instituição. Todas as variáveis da Instituição 1 (com médias entre 3,32 e 4,66) e da Instituição 3 (com médias entre 3,63 e 4,46) situam-se em zona de concordância, em contrapartida, a Instituição 2 apresenta 5 variáveis em zona de indefinição avaliativa (com médias entre 3,03 e 3,23) e seis variáveis em zona de concordância (com médias entre 3,27 e 4,50). Sobre o desvio-padrão, com exceção de uma variável (com desvio-padrão igual a 1), todas as variáveis da Instituição 1 possuem valores abaixo de 1, situados entre .48 e .91; na Instituição 2 apenas 4 variáveis apresentam desvio-padrão inferior a 1, enquanto sete variáveis possuem valores acima de 1; na Instituição 3 todas as variáveis possuem valores abaixo de 1 que se situam entre .65 e .86.

Tabela 12

Perspetivas sobre a AEE, as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos – por Instituição

Itens	I1 (n=53)		I2 (n=30)		I3 (n=46)	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
A minha prática docente é orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos	4,66	.48	4,50	.68	4,46	.75
A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola	3,81	.83	3,10	1.16	3,85	.79
A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados externamente, ao nível de provas ou exames nacionais	3,55	.91	3,07	1.20	3,72	.72
Os resultados académicos dos alunos têm um peso fundamental na classificação da escola no âmbito da AEE	3,72	.77	3,50	.94	3,70	.76
A AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos	3,81	.76	3,23	1.14	3,76	.71
Colaboro no planeamento de iniciativas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	4,15	.84	4,03	.93	4,28	.86
Implemento iniciativas de inovação curricular ao nível da sala de aula	4,28	.66	4,23	.73	4,41	.62
A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	3,58	.80	3,33	1.09	3,96	.73
A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula	3,60	.79	3,27	1.08	3,93	.71
A observação de aulas, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, é um fator que promove a partilha de práticas de inovação curricular	3,32	1	3,03	1.16	3,63	.77
A AEE é um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular	3,49	.85	2,97	1.03	3,74	.65

Fonte: elaborado pela autora

Por fim, a dimensão 3 teve como finalidade conhecer as perspetivas dos professores em relação ao período de suspensão das atividades de avaliação externa, por conta da pandemia de Covid-19. A Tabela 13 (Perspetivas sobre a suspensão da AEE no período de pandemia, a partir de março de 2020 – amostra geral) identifica as médias e os desvios-padrão das seis variáveis, sendo que todas estão situadas na zona de discordância. Assim, todas as variáveis apresentam valores que se situam na zona de discordância. Por ordem crescente, os participantes discordam com maior veemência das seguintes afirmações: Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula; Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia; Devido à suspensão da AEE, os resultados académicos dos alunos foram menos valorizados; Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola; Com a suspensão da AEE, valorizo mais as práticas de avaliação externa; A suspensão da AEE originou um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa. Em termos de desvio-padrão, os resultados indicam valores situados entre .89 (Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação

curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia) e .97 (Devido à suspensão da AEE, os resultados académicos dos alunos foram menos valorizados).

Tabela 13

Perspetivas sobre a suspensão da AEE no período de pandemia, a partir de março de 2020 – amostra geral

Itens (N=129)	$\bar{x}$	S
A suspensão da AEE originou um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa	2.30	.92
Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola	2.02	.94
Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	1.88	.89
Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula	1.86	.92
Devido à suspensão da AEE, os resultados académicos dos alunos foram menos valorizados	1.98	.97
Com a suspensão da AEE, valorizo mais as práticas de avaliação externa	2.14	.91

Fonte: elaborado pela autora

De modo a conhecer as perspetivas dos docentes de cada instituição que constitui este estudo, a Tabela 14 (Perspetivas sobre a suspensão da AEE no período de pandemia, a partir de março de 2020 – por Instituição) apresenta as médias e os desvios-padrão das respostas dadas pelos docentes de cada instituição às questões da dimensão 3. Mais uma vez, nas três instituições, todas as variáveis estão situadas em zona de discordância, sendo que na Instituição 1 as médias variam de 1,94 a 2,38; na Instituição 2 situam-se entre 1,87 e 2,17; e na Instituição 3 estão entre 1,72 e 2,35. Em termos de desvio-padrão, a Instituição 1 regista todos os valores abaixo de 1, estando situados entre .86 e .97; a Instituição 2 também apresenta valores inferiores a 1, que se situam entre .80 e .99; e a Instituição 3 apresenta duas variáveis com valores acima de 1 (Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola; Devido à suspensão da AEE, os resultados académicos dos alunos foram menos valorizados), as outras quatros variáveis registam valores abaixo de 1, entre .82 e .97.

Tabela 14

Perspetivas sobre a suspensão da AEE no período de pandemia, a partir de março de 2020 – por Instituição

Itens	I1 (n=53)		I2 (n=30)		I3 (n=46)	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
A suspensão da AEE originou um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa	2,38	.92	2,10	.80	2,35	.97
Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola	2,06	.86	2	.91	1,98	1.04
Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	1,94	.89	1,93	.87	1,76	.92
Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula	1,94	.91	1,93	.98	1,72	.91
Devido à suspensão da AEE, os resultados académicos dos alunos foram menos valorizados	2,06	.97	1,87	.90	1,96	1.03
Com a suspensão da AEE, valorizo mais as práticas de avaliação externa	2,15	.95	2,17	.99	2,11	.82

Fonte: elaborado pela autora

A fim de conhecer o grau de correlação entre as variáveis, foi elaborada a matriz de correlação de Pearson entre os itens de cada dimensão. Desta forma, a Tabela 15 (Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 1 do inquérito por questionário) indica que entre as 11 variáveis da dimensão 1 são estabelecidas correlações significativas, porque assumem valores iguais ou superiores a .30, já as correlações mais fortes são identificadas nos valores a partir de .75 que são verificadas nas variáveis: V9.1 (três correlações muito fortes); V9.2 (sete correlações muito fortes); V9.3 (quatro correlações muito fortes); V9.4 (seis correlações muito fortes); V9.5 (seis correlações muito fortes); V9.7 (duas correlações muito fortes); V9.8 (quatro correlações muito fortes); V9.9 (quatro correlações muito fortes); V9.10 (cinco correlações muito fortes). A variável V9.2 (A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo) foi a que apresentou maior número de fortes correlações, associando-se às seguintes variáveis: V9.1 (A AEE contribui para a melhoria das práticas de autoavaliação – r=.78); V9.3 (A AEE contribui para a melhoria das práticas de liderança e gestão – r=.80); V9.4 (A AEE contribui para a melhoria dos resultados – r=.80); V9.5 (A AEE contribui para a consolidação da avaliação interna – r=.82); V9.8 (A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens – r=.76); V9.9 (A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino – r=.79); V9.10 (A AEE promove a melhoria da qualidade da escola – r=.82). Contudo, a correlação mais forte verifica-se entre a variável V9.8 (A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens) e a variável V9.9 (A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino), com valor de r=.95. As correlações mais fortes (iguais ou acima de .75) estão destacadas abaixo na cor verde.

Tabela 15

Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 1 do inquérito por questionário

Itens	V9.1	V9.2	V9.3	V9.4	V9.5	V9.6	V9.7	V9.8	V9.9	V9.10	V9.11
V9.1 A AEE contribui para a melhoria das práticas de autoavaliação	1	.78	.81	.70	.76	.63	.65	.59	.62	.71	.68
V9.2 A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo	.78	1	.80	.80	.82	.57	.72	.76	.79	.82	.72
V9.3 A AEE contribui para a melhoria das práticas de liderança e gestão	.81	.80	1	.75	.83	.61	.73	.63	.65	.73	.72
V9.4 A AEE contribui para a melhoria dos resultados	.70	.80	.75	1	.77	.52	.71	.83	.85	.84	.64
V9.5 A AEE contribui para a consolidação da avaliação interna	.76	.82	.83	.77	1	.69	.80	.69	.70	.79	.72
V9.6 Considero-me envolvido no processo de AEE	.63	.57	.61	.52	.69	1	.69	.49	.49	.60	.64
V9.7 A AEE promove uma cultura de participação da comunidade educativa	.65	.72	.73	.71	.80	.69	1	.73	.72	.81	.66
V9.8 A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens	.59	.76	.63	.83	.69	.49	.73	1	.95	.85	.64
V9.9 A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino	.62	.79	.65	.85	.70	.49	.72	.95	1	.90	.65
V9.10 A AEE promove a melhoria da qualidade da escola	.71	.82	.73	.84	.79	.60	.81	.85	.90	1	.73
V9.11 O referencial do 3.º ciclo de AEE consolida processos de avaliação externa	.68	.72	.72	.64	.72	.64	.66	.64	.65	.73	1

Fonte: elaborado pela autora

Relativamente à dimensão 2 do questionário, a Tabela 16 (Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 2 do inquérito por questionário) apresenta os valores da correlação entre os itens desta dimensão. Verifica-se que todas as variáveis apresentam correlação significativa (valores iguais ou superiores a .30) com pelo menos mais uma variável, na tabela abaixo estão identificadas as correlações significativas através da cor rosa. As variáveis que apresentam o maior número de correlações significativas são a V10.5 (A AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados

académicos dos alunos) correlacionando-se com V10.2; V10.3; V10.4; V10.8; V10.9; V10.10; V10.11 e a V10.8 (A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia) correlacionando-se com V10.2; V10.3; V10.5; V10.6; V10.9; V10.10; V10.11. Contudo, as correlações mais fortes (valores a partir de .75) são verificadas apenas nas seguintes variáveis: V10.2 (uma correlação muito forte); V10.3 (uma correlação muito forte); V10.8 (uma correlação muito forte); V10.9 (duas correlações muito fortes); V10.11 (uma correlação muito forte). A variável V10.9 (A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula) foi a que apresentou maior número de fortes correlações, associando-se às seguintes variáveis: V10.8 (A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia – r=.88); V10.11 (A AEE é um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular – r=.75). A correlação mais forte desta dimensão é dada através da correlação entre a variável V10.9 e a variável V10.8, com r=.88. As correlações mais fortes estão destacadas na tabela 16 pela cor verde.

Tabela 16

Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 2 do inquérito por questionário

Itens	V10.1	V10.2	V10.3	V10.4	V10.5	V10.6	V10.7	V10.8	V10.9	V10.10	V10.11
V10.1 A minha prática docente é orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos	1	.17	.11	.16	.20	.32	.30	.16	.07	-.04	.05
V10.2 A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola	.17	1	.81	.24	.69	.18	.05	.65	.68	.45	.65
V10.3 A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados externamente, ao nível de provas ou exames nacionais	.11	.81	1	.28	.72	.12	.07	.68	.68	.42	.63
V10.4 Os resultados académicos dos alunos têm um peso fundamental na classificação da escola no âmbito da AEE	.16	.24	.28	1	.39	.23	.21	.26	.26	.23	.22
V10.5 A AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos	.20	.69	.72	.39	1	.13	.11	.73	.73	.31	.51
V10.6 Colaboro no planeamento de iniciativas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	.32	.18	.12	.23	.13	1	.56	.30	.25	.23	.26
V10.7 Implemento iniciativas de inovação curricular ao nível da sala de aula	.30	.05	.07	.21	.11	.56	1	.19	.13	.11	.11
V10.8 A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	.16	.65	.68	.26	.73	.30	.19	1	.88	.52	.73
V10.9 A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula	.07	.68	.68	.26	.73	.25	.13	.88	1	.51	.75
V10.10 A observação de aulas, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, é um fator que promove a partilha de práticas de inovação curricular	-.04	.45	.42	.23	.31	.23	.11	.52	.51	1	.69
V10.11 A AEE é um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular	.05	.65	.63	.22	.51	.26	.11	.73	.75	.69	1

Fonte: elaborado pela autora

Por fim, a Tabela 17 (Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 3 do inquérito por questionário) indica os valores do coeficiente de correlação calculados relativamente aos itens da dimensão 3 do questionário. Mais uma vez, constata-se que todas as variáveis possuem correlações significativas entre si, isto é, os valores do coeficiente de Pearson são iguais ou superiores a .30. Sendo

que as variáveis V11.2, V11.3 e V11.4 apresentam fortes correlações entre si, estando indicados tais valores na cor verde. A correlação mais forte desta dimensão é dada entre a variável V11.3 (Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia) e a variável V11.4 (Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula) com r=.93. Embora tal correlação seja considerada muito forte, devido à formulação da sentença, não se pode depreender que os docentes afirmam estar menos envolvidos na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia e ao nível da sala de aula, já que as médias gerais destes itens indicam valores que se situam numa zona de discordância, isto é, existe uma forte correlação de discordância entre estas duas variáveis.

Tabela 17

Correlação de Pearson entre as variáveis da dimensão 3 do inquérito por questionário

Itens	V11.1	V11.2	V11.3	V11.4	V11.5	V11.6
V11.1 A suspensão da AEE originou um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa	1	.63	.58	.48	.65	.45
V11.2 Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola	.63	1	.83	.75	.73	.61
V11.3 Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	.58	.83	1	.93	.74	.66
V11.4 Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula	.48	.75	.93	1	.72	.65
V11.5 Devido à suspensão da AEE, os resultados académicos dos alunos foram menos valorizados	.65	.73	.74	.72	1	.61
V11.6 Com a suspensão da AEE, valorizo mais as práticas de avaliação externa	.45	.61	.66	.65	.61	1

Fonte: elaborado pela autora

Após uma apresentação global das perceções dos professores, os dados foram tratados através da análise fatorial, uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa de natureza quantitativa e que consiste em identificar variáveis interrelacionadas através da extração de fatores. Pela realização dos testes KMO (.908) e de esfericidade de Bartlett ($p < .001$) verificou-se a adequação da amostra e da base de dados, tendo sido identificados cinco fatores.

Os fatores extraídos, a partir das 28 variáveis dependentes, seguindo-se a análise das componentes principais, com método de rotação ortogonal (método Varimax), explicam 76,5% da

variabilidade dos dados, valor que ficou acima do recomendado estatisticamente (60%). No entanto, e considerando o valor da variabilidade (65,15%) representada pelos três primeiros fatores, apenas estes são analisados. Os valores de extração de cada variável para efeitos da comunalidade são sempre superiores a .5. Na estimação da matriz dos pesos fatoriais rotacionados foi considerado o valor igual ou superior a .45. Na tabela 18 são apresentados os três fatores em análise, as variáveis que os compõem e os respetivos pesos fatoriais, bem como a denominação de cada um.

Tabela 18

Análise fatorial

Ordem do fator	Denominação do fator	Variáveis determinantes	Peso fatorial
1	Inovação curricular centrada nos resultados e na melhoria da qualidade (escola, ensino e aprendizagem), num contexto de AEE	A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo	.527
		A AEE contribui para a melhoria dos resultados	.715
		A AEE promove uma cultura de participação da comunidade educativa	.463
		A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens	.761
		A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino	.772
		A AEE promove a melhoria da qualidade da escola	.650
		A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola	.723
		A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados externamente, ao nível de provas ou exames nacionais	.752
		A AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos	.775
		A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	.853
		A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula	.856
		A AEE é um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular	.689
2	Consolidação da avaliação interna/autoavaliação através dos processos e práticas de avaliação externa	A AEE contribui para a melhoria das práticas de autoavaliação	.801
		A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo	.747
		A AEE contribui para a melhoria das práticas de liderança e gestão	.823
		A AEE contribui para a melhoria dos resultados	.579
		A AEE contribui para a consolidação da avaliação interna	.830
		Considero-me envolvido no processo de AEE	.744
		A AEE promove uma cultura de participação da comunidade educativa	.719
		A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens	.503
		A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino	.509
		A AEE promove a melhoria da qualidade da escola	.662
		O referencial do 3.º ciclo de AEE consolida processos de avaliação externa	.745
		A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola	.491
3	A pandemia como um processo que fomentou as práticas de inovação curricular	A suspensão da AEE originou um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa	.741
		Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola	.884
		Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia	.921
		Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula	.880
		Devido à suspensão da AEE, os resultados académicos dos alunos foram menos valorizados	.861
		Com a suspensão da AEE, valorizo mais as práticas de avaliação externa	.762

Fonte: elaborado pela autora

Uma análise geral destes dados permite verificar que, de forma geral, a AEE é perspetivada como um mecanismo de melhoria da qualidade da escola, com foco para a inovação curricular e para a autoavaliação. Além disso, o terceiro fator destaca o impacto da pandemia nas perspetivas dos

professores em relação à AEE, especialmente em relação à inovação curricular. De modo geral, no fator 1 os pesos fatoriais mais elevados indicam uma relação consolidada entre a AEE e a inovação curricular, isto é, a AEE potencia a implementação destas práticas ao nível do departamento, de outros órgãos de decisão intermédia e da sala de aula, sendo também importante referir que existe uma associação entre a inovação curricular e a melhoria da qualidade da escola e do processo de ensino e aprendizagem, num contexto de avaliação externa.

O segundo fator está centrado nas questões sobre a autoavaliação no âmbito da avaliação externa. Neste sentido, as variáveis indicam uma consolidação das práticas de avaliação interna/autoavaliação em função do processo de AEE, os itens com maior peso fatorial revelam que a AEE contribui para a consolidação da avaliação interna, para a melhoria das práticas de liderança e gestão e das práticas de autoavaliação, por isso, é reforçada a complementaridade entre avaliação externa e autoavaliação.

O terceiro fator está centrado nas perspetivas da pandemia como um processo de fomento às práticas de inovação curricular, em um contexto que leva em consideração a suspensão da pandemia por um determinado período. Assim, mesmo que o peso fatorial das variáveis seja muito elevado, é importante referir que estas questões tiveram um alto índice de discordância, por isso, a análise é feita no sentido da discordância. Em suma, os maiores pesos fatoriais indicam uma discordância significativa relativamente a um menor envolvimento na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento, de outros órgãos de decisão intermédia e da sala de aula devido à suspensão da AEE durante a pandemia, por isso, é possível concluir que a pandemia potenciou a implementação de práticas de inovação curricular, independente de as atividades de AEE terem estado suspensas durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19.

Por fim, destacam-se as perspetivas dos docentes no seguinte campo do inquérito por questionário: *Dê a sua opinião ou comente, por favor, algum aspeto que pretenda destacar ou incluir.* Com exceção de comentários neutros, por exemplo, "nada a referir", os seguintes comentários foram realizados:

- "Os documentos orientadores são importantes, mas as práticas terão de ser inovadoras e criativas". (Docente da Instituição 1)
- "O problema não está nas AEE, está no sistema que verdadeiramente não quer saber de EDUCAÇÃO nem dos PROFESSORES e também por haver muita resistência dos professores para mudar. Muito trabalho há a fazer". (Docente da Instituição 1)

- "O enfoque do trabalho do professor deve ser a aprendizagem e o sucesso dos alunos. A avaliação externa não deve ser o motor do trabalho do professor, nem um truque para apresentar resultados de excelência". (Docente da Instituição 1)
- "O inquérito está "limitado ao 3º ciclo, pelo que me coloca fora de muitas questões/respostas, por desconhecimento e falta de prática letiva nesse nível". (Docente da Instituição 1)
- "A avaliação externa das Escolas é sentida, por uma grande parte dos docentes, como algo totalmente ocasional e exterior ao que acontece nas suas salas de aula, nas quais, de facto, nada muda há décadas. Não creio que mude nada, infelizmente. Quem inova, fá-lo por imperativo de ética profissional pessoal". (Docente da Instituição 1)
- "A AEE serve, sobretudo, para validar e/ou potenciar o processo de avaliação interna". (Docente da Instituição 1)
- "Os resultados da AEE dependem dos elementos especialmente escolhidos para os painéis". (Docente da Instituição 1)
- "Infelizmente estou na escola há uma semana e pouco sei sobre o agrupamento em que estou colocada. Acredito que teria sido relevante informar o que é AEE pois há colegas que não sabem". (Docente da Instituição 2)
- "Nem sempre o trabalho desenvolvido numa escola é reconhecido pela AEE e, é preciso ter em atenção que os bons resultados levam muito tempo (necessário ter em atenção o meio socio económico onde a escola está inserida). Os resultados nem sempre são o mais importante, importante são as competências que os alunos vão adquirindo o que nem sempre se reflete nos resultados académicos". (Docente da Instituição 3)

Uma análise sintética de tais perceções demonstra que a AEE não é uma preocupação central para o trabalho docente; pelo contrário, alguns professores revelam total desconhecimento face à AEE, mesmo num momento em que decorre o 3.º ciclo de um processo cíclico que dura há mais de 20 anos, também vale referir que na apresentação do inquérito por questionário foi realizada uma breve descrição da AEE ("A metodologia inclui um estudo empírico quantitativo, através de um inquérito por questionário, destinado a professores de escolas públicas portuguesas, com o objetivo de analisar as suas perspetivas sobre a Avaliação Externa das Escolas (AEE) no contexto do 3.º ciclo, implementado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC)").

A questão do tempo também é referida, isto é, para que sejam notadas mudanças e melhorias na qualidade da escola como um todo é preciso tempo, tempo que nem sempre é refletido e compreendido pelas atividades de AEE, de acordo com os docentes. Além disso, o alheamento em

relação à AEE e a sua contribuição para a melhoria da avaliação interna/autoavaliação também são referidos. Deste modo, as perspetivas mais qualitativas evidenciadas pelos docentes ainda são muito restritas, pela própria natureza do inquérito por questionário, além disso, em relação à amostra, poucos foram os docentes que deixaram comentários ou observações sobre a temática do questionário. Por isso, tendo em consideração a descrição da análise estatística realizada aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, bem como uma breve análise às perspetivas mais qualitativas, no próximo tópico serão apresentados os dados dos inquéritos por entrevista, bem como a análise de conteúdo dos mesmos, de forma pormenorizada e incisiva sobre as perspetivas docentes em relação à AEE, especialmente o 3.º ciclo, para que seja possível conhecer mais detalhadamente tais perspetivas.

5.3 Dados recolhidos através dos Inquéritos por Entrevista

Neste ponto são apresentados os dados recolhidos através de inquérito por entrevista. Inicialmente é feita uma caracterização da amostra, com base na descrição dos próprios entrevistados. Em seguida, os dados são descritos e analisados conforme a categorização dos mesmos, para auxiliar no processo de categorização dos dados foi utilizado o software MAXQDA. De forma geral, os dados provenientes dos inquéritos por entrevista foram categorizados em cinco categorias principais, sendo que cada uma delas divide-se em subcategorias que reforçam e dão embasamento à categorização principal. Por fim, através da análise, facilitada pela categorização dos dados, é possível chegar a diversas conclusões relativamente às perspetivas dos professores sobre o referencial de AIEENS em Portugal.

5.3.1. Caracterização da Amostra

A amostra dos inquéritos por entrevista é constituída por nove docentes das três instituições já apresentadas, sendo três docentes em cada instituição. Optou-se pela entrevista aos docentes responsáveis pelas equipas de autoavaliação de cada instituição, docentes que tenham tido aulas observadas no âmbito do 3.º ciclo de AEE e, também, docentes que não tiveram envolvimento direto nas atividades de AEE. Com base nas informações obtidas ao longo das entrevistas realizadas, os docentes que compõem a amostra de natureza qualitativa são caracterizados da seguinte forma:

- Docente 1 (D1): Professora, atua na Instituição 1. Leciona há 26 anos, possui licenciatura e leciona a disciplina de inglês, sendo que é da área de inglês/alemão e pertence ao grupo de recrutamento 330. Quando a entrevista foi concedida, estava no seu segundo ano como docente na Instituição 1, lecionando no 3.º ciclo e também com alguma atividade letiva no ensino secundário. Teve uma aula observada no âmbito do 3.º ciclo de AEE.

- Docente 2 (D2): Professora, atua na Instituição 1. Leciona há 30 anos, possui licenciatura em Desporto e Educação Física e o mestrado em Desporto, atuando como professora de educação física. Trabalha na Instituição 1 há cerca de 26 anos, atualmente leciona para o 3.º ciclo e para o ensino secundário. Nos últimos anos desempenha funções como adjunta do diretor, além da coordenação da equipa de autoavaliação – intitulada de observatório de qualidade da escola.
- Docente 3 (D3): Professora, atua na Instituição 1. Leciona há 28 anos, possui licenciatura em Inglês-Alemão, com pós-graduação em educação especial, atua no 3.º ciclo e ensino secundário, estando na Instituição 1 desde 2015, no momento da entrevista, há aproximadamente oito anos, pertencendo ao quadro da Instituição como efetiva.
- Docente 4 (D4): Professora, atua na Instituição 2. Leciona há 26 anos, possui licenciatura em História e Ciências Sociais, atuando como professora de história no 3.º ciclo, está na Instituição 2 desde 2009, sendo que durante um período de aproximadamente três anos esteve em outros agrupamentos, pertence ao quadro de zona pedagógica, atuando a maior parte do tempo na Instituição 2.
- Docente 5 (D5): Professora, atua na Instituição 2. Leciona há 33 anos, possui licenciatura em ensino de português e inglês e mestrado em supervisão pedagógica do ensino de línguas estrangeiras, atua na Instituição 2 há cerca de 29 anos e leciona, essencialmente, para o 3.º ciclo. Quando a entrevista foi concedida, a D5 não tinha turmas atribuídas, pois desempenhava funções no centro de formação, porém, ainda pertencia à Instituição 2. Teve uma aula observada no âmbito do 3.º ciclo de AEE.
- Docente 6 (D6): Professor, atua na Instituição 2. Leciona há 29 anos, possui licenciatura em Português, Latim e Grego, atua na Instituição 2 há cerca de nove anos, leciona português principalmente ao 3.º ciclo, mas quando a entrevista foi concedida atuava com a educação especial, segundo o D6, no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. O D6 foi indicado como o coordenador da equipa de autoavaliação da Instituição 2, embora tenha dito na entrevista que não atuava como coordenador de tal equipa (Entrevistadora: O professor participa na equipa de autoavaliação há algum tempo. Não é o coordenador da equipa? D6: Não, não sou o coordenador.).
- Docente 7 (D7): Professor, atua na Instituição 3. Leciona há 33 anos, possui licenciatura em Humanidades – Português, Latim e Grego e mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de Português, atua na Instituição 3 há mais de 20 anos, trabalhando diretamente

com o 3.º ciclo. No momento da entrevista exercia a função de coordenador da equipa de autoavaliação há três anos.

- Docente 8 (D8): Professora, atua na Instituição 3. Leciona há 28 anos, possui licenciatura em Física e Química, atua na Instituição 3 desde o ano letivo de 2009/2010 (aproximadamente 14 anos), trabalha com o 3.º ciclo. Teve uma aula observada no âmbito do 3.º ciclo de AEE.
- Docente 9 (D9): Professor, atua na Instituição 3. Leciona há 23 anos, possui licenciatura em Educação Física e Desporto, na Instituição 3 trabalha há dois anos diretamente com o 3.º ciclo. Teve uma aula observada no âmbito do 3.º ciclo de AEE.

De forma não propositada, as características dos docentes entrevistados são similares em muitos aspetos, o que confere alguma uniformidade à amostra, especialmente pelo tempo que atuam como docentes, isto é, os nove entrevistados lecionam há mais de 20 anos, sendo que a média de tempo de ensino entre eles é de, aproximadamente, 28 anos. As áreas de formação inicial situam-se nas letras (incluindo português e inglês, maioritariamente), na educação física e desporto, em física e química e, também, nas ciências sociais e humanas, especificamente, história. Além disso, a maioria dos entrevistados já está há bastante tempo nas instituições identificadas, o que demonstra a consolidação do conhecimento acerca das realidades educativas em que estão inseridos, com exceção de dois docentes que estão há cerca de dois anos atuando nas instituições que já foram caracterizadas.

5.3.2. Descrição dos Dados e Análise de Conteúdo

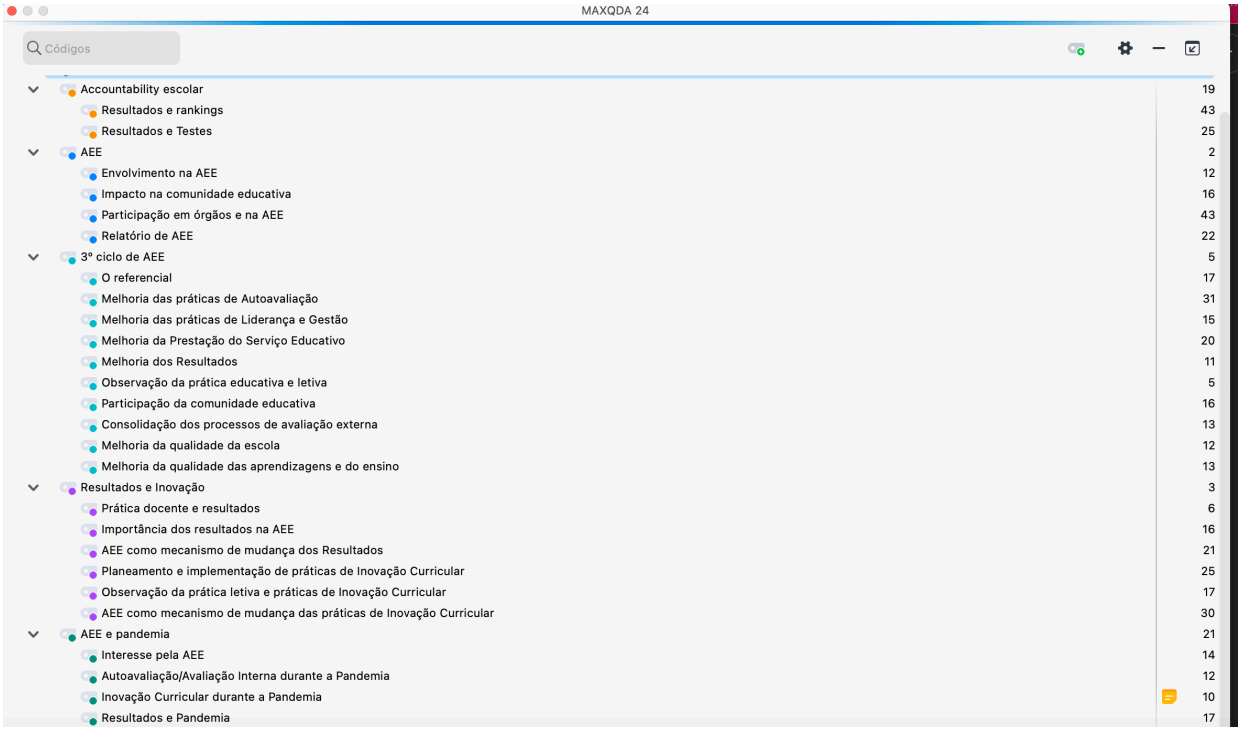
Para a análise dos dados do inquérito por entrevista, após a transcrição das mesmas, os documentos foram colocados no *software* MAXQDA para se proceder à respetiva categorização dos dados. Relativamente às categorias e subcategorias, foram criadas cinco categorias e para cada uma delas também foi definida uma sequência de subcategorias que sustentam empiricamente o valor das categorias principais. As categorias foram concebidas em função da problemática do estudo e, especialmente, da estrutura do guião de entrevista e das respostas dadas pelos docentes entrevistados. Portanto, as categorias foram denominadas da seguinte forma: i) *Accountability* escolar; ii) AEE; iii) 3.º ciclo de AEE; iv) Resultados e Inovação; v) AEE e pandemia.

Na primeira categoria foram definidas subcategorias (Resultados e *rankings*; Resultados e testes), na segunda categoria foram estabelecidas quatro subcategorias (Envolvimento na AEE; Impacto na comunidade educativa; Participação em órgãos e na AEE; Relatório de AEE), para a terceira categoria dez subcategorias foram determinadas (O referencial; Melhoria das práticas de Autoavaliação; Melhoria das práticas de Liderança e Gestão; Melhoria da Prestação do Serviço Educativo; Melhoria dos

Resultados; Observação da prática educativa e letiva; Participação da comunidade educativa; Consolidação dos processos de avaliação externa; Melhoria da qualidade da escola; Melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino), a quarta categoria possui seis subcategorias (Prática docente e resultados; Importância dos resultados na AEE; AEE como mecanismo de mudança dos Resultados; Planeamento e implementação de práticas de Inovação Curricular; Observação da prática letiva e práticas de Inovação Curricular; AEE como mecanismo de mudança das práticas de Inovação Curricular), por fim, a quinta categoria possui quatro subcategorias associadas (Interesse pela AEE; Autoavaliação/Avaliação Interna durante a pandemia; Inovação Curricular durante a pandemia; Resultados e pandemia). A imagem (Figura 3) apresenta esquematicamente como é que foi realizada a distribuição das categorias e subcategorias no *software* MAXQDA.

Figura 3

Distribuição das categorias e subcategorias - MAXQDA



Fonte: elaborado pela autora

Apresentadas as categorias e respetivas subcategorias, de seguida serão descritos e analisados os dados que compõem cada categoria de análise, com o intuito de alcançar os objetivos traçados para este trabalho, bem como responder à segunda questão de investigação.

CATEGORIA 1 - *Accountability* escolar

A primeira categoria de análise consiste na recolha dos dados iniciais durante a realização da entrevista, a fundamentação desta categoria tem como objetivo identificar, na perspetiva dos docentes entrevistados, que *accountability* escolar pressupõe a AEE, bem como conhecer como são valorizados os resultados escolares, a importância atribuída aos testes de aprendizagem e de que modo é valorizada a comparação dos resultados entre escolas. Para tal, foram colocadas questões que permitiam aos docentes caracterizar a escola ao nível da prestação de contas, bem como expor suas perspetivas em relação aos testes de aprendizagem e à importância dos resultados e dos *rankings*, já que a AEE está situada num contexto de *accountability* escolar em que a prestação de contas possui relevância fundamental, num cenário de valorização de resultados e definição de *rankings* de qualidade.

As perspetivas dos docentes entrevistados demonstram que "atualmente, avaliação externa e prestação de contas são indissociáveis" (D7), para além, "não encaramos isso como um controlo, mas como uma coisa natural. Uma monitorização, é mais por aí" (D1). Considerando que a *accountability* escolar pressupõe prestação de contas e monitorização, os docentes explicam que "esta monotorização acompanha as atividades desenvolvidas ou em desenvolvimento. Existe sempre esta metodologia" (D8). A monitorização é encarada como um processo de aperfeiçoamento, isto é, "nesta escola monitorizamos tudo o que fazemos. Acho que há sempre uma grande preocupação em identificar os problemas e, depois, atuar sobre os mesmos. Entendo que as monitorizações conduzem ao aperfeiçoamento" (D8). Relativamente à prestação de contas que ocorre internamente, ao nível da escola, as respostas são as seguintes:

> Sim, porque as contas são prestadas nos *timings* certos, não é? Falando de um modo geral, há reuniões do conselho administrativo e do conselho geral, nos momentos certos, para prestação de contas. (...) E as contas têm de ser prestadas num determinado momento, anualmente ou trimestralmente, não sei bem, não pertenço agora ao conselho geral, mas já lá estive e sei que existem os *timings* certos para isso. As diferentes estruturas intermédias também têm os seus prazos para apresentar os devidos relatórios. (D7)

> Dentro da escola nós temos prestação de contas a vários níveis, portanto, do professor para o coordenador de departamento, por exemplo, para o coordenador de secção primeiro, depois para o coordenador de departamento e, por fim, para o conselho pedagógico. (D3)

> Nós temos aqui o que? O que nós temos aqui de forma mais sistemática, neste agrupamento, é a avaliação dos resultados escolares, no final de cada período nós temos uma avaliação ... faz-se um relatório sobre o resultado dos alunos, quer do 1.º, 2.º e 3.º período, isso é feito de uma forma mais sistemática, isso é refletido também no relatório [de avaliação externa] e isso nós temos e isso é, mais ou menos, formalizado, e isso é discutido em sede do conselho pedagógico, em sede de departamento e depois em conselhos de turma, isso é feito de uma forma sistemática. Agora, há um conjunto de outros fatores que importava à escola a refletir e a melhorar, nós podemos falar até na intervisão pedagógica que falhava e outros aspetos, mesmo os resultados escolares, a prestação do apoio educativo que não está muito bem conseguida, etc. (D6)

Também é mencionada a prestação de contas à comunidade, especialmente às famílias, sendo que a autoavaliação é encarada como um mecanismo de prestação de contas de acordo com algumas

perspetivas, e também a prestação de contas às entidades reguladoras, na figura superior do Ministério da Educação, em que a AEE se apresenta como um mecanismo de prestação de contas:

> À comunidade é uma prestação de contas informal, digamos assim, porque é, no fundo, a comunidade a observar os resultados que os seus filhos têm, que as crianças têm, que os alunos têm e aquilo que eles conseguem atingir depois de saírem desta escola (...). No fundo, da nossa avaliação, por exemplo, da avaliação que fazemos dos alunos, das nossas práticas, também, a nível das clarificações, dos critérios de avaliação, tudo isso há uma prestação de contas aos nossos superiores. A nível da prestação de contas à comunidade e ao ministério, ao ministério há a prestação de contas que é obrigatória por lei, porque nenhuma escola, ao contrário do que é dito ou é anunciado ou é publicitado, nenhuma escola é autónoma, a autonomia não existe na realidade. Portanto, a escola presta, constantemente, contas ao Ministério da Educação e à comunidade. (D3)

> Agora, a prestação de contas à comunidade, de uma forma geral, a comunidade envolvente aqui está satisfeita com os resultados escolares, porque é isto que importa mais, muitas vezes, nós somos confrontados com os pais que colocam aqui os filhos porque sabem, à partida, que os alunos têm bons resultados nos exames, sobretudo nos exames do 9.º ano – embora as provas de aferição sirvam para aferir e etc. Neste aspeto, a escola consegue bons resultados e é procurada pelo meio envolvente ... (D6)

> Quando são realizadas as provas externas, esses dados são também confrontados com os resultados internos e existem metas no projeto educativo relacionadas com isso: a aproximação dos resultados internos aos externos. Mais tarde, estas análises são apresentadas, em reunião, aos encarregados de educação. São objeto de reflexão, essencialmente, os dados relativos às provas de aferição. (...) No fundo, tudo aquilo que se vai fazendo leva em consideração de que um dia mais tarde (cinco, seis, sete anos, oito, dez, como foi da última vez) vai chegar o momento de prestarmos contas e o objetivo da escola é fazer cada vez melhor. (D7)

> Eu acho que a minha escola deve ser semelhante a todas as outras escolas, não é? É obrigada a prestar contas e, portanto, tem que as prestar e tem que se organizar nesse sentido de pensar o seu dia a dia, a sua rotina, tendo em conta que sabe que, mais tarde ou mais cedo, terá que reportar aquilo que faz a entidades reguladoras, nomeadamente, por exemplo, a questão da avaliação externa tem um bocado a ver com isso. Mas, eu acho que a escola também não se preocupa exclusivamente com isso, portanto, não faz, não desenvolve a sua atividade em função deste objetivo, de saber que terá que prestar contas e estar preocupada com isso, claro que isso tem influência, não é? (D5)

> Sim, nós temos tido esse cuidado porque também é uma forma de envolvermos a comunidade nos assuntos da escola. E, então, temos ... portanto, todo o trabalho de autoavaliação da escola faz-se de acordo com um projeto e um regimento e aí está previsto todas as fases desse processo de autoavaliação que vai desde o diagnóstico à recolha de dados, ao tratamento e depois à publicação dos dados. E nesta publicação dos dados é aí que nós encaramos esta situação de *accountability*, de prestação de contas à comunidade, seja de parceiros internos, desde os funcionários, os alunos, os professores, até aos parceiros externos, como a Câmara Municipal e as várias entidades e organizações com quem a escola se tem que relacionar. Para isso, trimestralmente fazemos um relatório de autoavaliação sobre o trimestre anterior, mas anualmente é elaborado um relatório de autoavaliação anual, relatório esse que é publicado na página da escola, que é publicado, na sua essência, nos meios de comunicação social locais, em que é feita uma sessão pública de apresentação onde estão todos os *stakeholders* importantes para a escola. (D2)

> De alguma forma, estamos sempre a prestar contas, através das avaliações externas, não é? E dos exames nacionais. A nível de escola, é evidente que é feita a avaliação das várias atividades que vamos fazendo, mas não vemos isso como uma coisa negativa ou uma coisa que nos condiciona o nosso trabalho, vemos como uma consequência do trabalho que se vai fazendo e depois temos que validar, no fundo, um bocadinho aquilo que temos feito, não é? (D1)

Neste cenário de *accountability* escolar, os docentes reconhecem a responsabilização dos professores e o peso acrescido que têm por conta dos resultados escolares dos alunos, por meio da comparação e quantificação destes resultados, mas também reconhecem o comprometimento docente na busca de bons resultados.

> E os professores sentem esse peso muito grande, principalmente nas provas finais do 9.º ano e eu sei de colegas nos secundários, com exames nacionais no 11.º e no 12.º ano, quer queiramos quer não há sempre ali os professores ... porque o professor é o visado. (D4)
>
> A responsabilização dos professores, sim, dos professores. Aliás, no início do ano letivo nós temos uma reunião em que são falados os resultados, um plenário, portanto, todos os professores presentes, em que são mostrados os gráficos, *accountability* pura, todos os gráficos de todas as disciplinas que fizeram exames, se subiu em relação ao ano anterior, se desceu em relação ao ano anterior, se está melhor que a média nacional, se estamos pior que a média nacional, é assim que o nosso ano inicia. (D3)
>
> a maior parte dos professores e os outros que vão entrando acabam por assumir esta postura também, quanto mais não seja por imitação, são muito autorregulados, são muito autodisciplinados, fazem em prol do bem da escola e dos alunos e também do seu bem-estar, naturalmente, se eles estão bem, nós também estamos bem, em função de algum equilíbrio entre resultados académicos e os outros resultados também, mas fazem-no por convicção que tem que ser assim, independentemente de existir uma avaliação externa, uma entidade que nos peça contas, que diga "agora têm que prestar contas, vamos lá ver o que é que vocês andam a fazer", não é isso que nos move, nunca nos moveu, mesmo que nos deixassem "agora não há mais avaliação externa, podem fazer o que vocês quiserem", a gente continuava a fazer aquilo que sempre fez. Se é preciso inovar, então ... e se a legislação assim o diz e se os documentos normativos, e não só, e a investigação diz que é este o caminho, então vamos fazer assim. Porque é assim, porque uma escola do século XXI tem que ter estas características, então vamos fazer isto, "mas não há avaliação externa", não faz mal, nós fazemos na mesma. (D5)

Com efeito, depreende-se que os professores reconhecem lógicas de *accountability* escolar expressas no quotidiano escolar, que leva em consideração diferentes tipos de prestação de contas, desde uma vertente mais interna ao nível dos procedimentos da própria escola, até a prestação de contas que se faz à comunidade, especialmente às famílias, e numa perspetiva mais abrangente a prestação de contas aos órgãos reguladores. Alguns docentes reconhecem como uma das finalidades da AEE a prestação de contas, em vários níveis, do trabalho realizado internamente. Entretanto, também em referência à *accountability*, os docentes reconhecem a responsabilização dos professores em função dos resultados dos alunos, especialmente em avaliações em larga escala, isto é, avaliações externas de aprendizagens.

Assim, de forma geral, a *accountability* escolar é reconhecida pelos docentes, nas três vertentes centrais encaradas nesta investigação – prestação de contas, responsabilização e avaliação –, mesmo que, por um lado, muitas perspetivas assumam a prestação de contas como um processo intrínseco à realidade escolar, por outro lado, reconheçam uma responsabilização excessiva dos professores. Por isso, a subcategoria Resultados e testes demonstra como é que os docentes entrevistados encaram esta relação.

Subcategoria: Resultados e testes

Quando perguntados sobre de que forma os resultados escolares são valorizados na escola em que trabalham, os docentes entrevistados responderam de maneira semelhante, por exemplo: "São de extrema importância, não é?" (D1); "mas a minha escola, os professores que eu conheço, o meu contexto valoriza bastante os resultados finais dos alunos" (D5). Mesmo que os resultados não sejam os

almejados, por exemplo, "Este foi um dos aspetos que a avaliação externa referiu é que, de facto, os resultados escolares aqui são mais ou menos bem conseguidos" (D6), a valorização dos resultados escolares pelos professores é confirmada:

> Muito. Muito valorizados. Muito valorizados, sendo eles positivos muito valorizados e deixando-nos muito orgulhosos, não é? Não sendo tão positivos quanto desejaríamos, leva-nos a pensar e a tentar alterar algumas práticas no sentido de trazer os alunos para aquelas disciplinas onde eles têm mais dificuldade, onde mostram resultados menos positivos, não é? (D4)

> São muito valorizados, não só pelos professores, são muito valorizados pelos pais, pelos encarregados de educação, no fundo, quer a gente queira ... às vezes não é isso que acontece, mas o resultado final é quase uma amostra do trabalho que foi feito, às vezes não representa, mas muita gente o entende assim. E nesse ponto de vista, talvez a comunidade seja aquele que mais cobra, ou seja, "talvez o meu filho não tenha conseguido, porque, se calhar, a professora ou o professor ..." (D3)

Aliado a isso, também foram inquiridos sobre a importância dos testes de aprendizagem na avaliação dos alunos, isto é, os testes formais como instrumento de avaliação, já que existe uma forte tendência que propõe a diversificação de metodologias e instrumentos de avaliação, ultrapassando a aplicação única de testes. Neste quesito as respostas variam, isto é, por um lado os docentes revelam que "na minha opinião e na minha prática, acho que é importante ter esses momentos formais de avaliação, escrito, onde o aluno mostra se está ou não está a acompanhar aquilo que são os conteúdos" (D4);

> Aqui os professores ainda estão muito agarrados ao sistema de avaliação tradicional, o que conta são os testes, embora eles digam, perguntamos aos professores e eles diziam "ah não, agora já contamos os trabalhos de pesquisa, as entrevistas que os alunos podem fazer, trabalhos de investigação, etc.", mas o que é certo é que aqui nota-se que o peso ainda está muito agarrado ao peso dos testes. E a confusão entre avaliar e classificar que ainda está ... este é um dos problemas aqui do agrupamento, ainda há aqui muita confusão e, de facto, o peso dos testes ainda é significativo. (D6)

Por outro lado, muitos docentes reconhecem a importância e a utilização dos testes, isto é, " [os testes] têm [importância]. Mas não são o único elemento de avaliação" (D8); "Têm alguma importância. Embora, nós tentamos cada vez mais diversificar os instrumentos de avaliação, não é? Não deixa de ser um momento formal de avaliação e eu, na minha opinião, têm bastante importância, assumem bastante importância" (D4), mas ressaltam que têm tentado implementar novas metodologias de avaliação e diversificar os instrumentos:

> Nós aqui na escola, desde há três anos, desenvolvemos um referencial de avaliação que tenta implementar na escola uma avaliação pedagógica, em que a avaliação é importante para as aprendizagens, mas também fazemos a avaliação das aprendizagens, ou seja, nós damos muita importância à avaliação formativa. Os testes, normalmente aqui na escola chamamos questionários, são utilizados como uma das tarefas de avaliação, entre muitas outras. Este referencial, para além de promover a avaliação pedagógica, para além de dar importância à avaliação formativa, estabeleceu para cada disciplina um conjunto de tarefas de avaliação que não são só os testes, eles têm o seu valor, como é óbvio, mas não são única e exclusivamente, nem tampouco, são a maior parte do peso em muitas das disciplinas. Há as apresentações orais, há os portefólios, há a parte das ciências, da comunicação em ciência, há muitas outras tarefas de avaliação, muitos outros instrumentos de avaliação que são valorizados. (D2)

> Nós, aqui, avaliamos por rubricas, não chamamos testes ao questionário escrito, mas nós avaliamos mais competências, ou seja, a competência estratégica, a competência comunicativa, e dentro da competência

comunicativa, por exemplo, temos a expressão oral, a expressão escrita, estou a falar a nível do inglês, não é? (...) Mas, o peso do teste aqui ... estamos a tentar desmistificar, um bocadinho, o teste até porque é um questionário escrito e o questionário escrito em inglês, por exemplo, vale 20%. Depois temos a parte da expressão oral que também vale 20%, a expressão escrita vale 20%, a competência estratégica, que é o trabalho individual, o trabalho em grupo, portanto, estamos a trabalhar também as competências que nós achamos que são fundamentais, não é só o conhecimento, o que vomitam no teste que é importante, não é? O saber estar e o saber lidar uns com os outros, se calhar, é tão mais importante do que o conhecimento, não é? Portanto, tentamos não chamar "teste", é questionário escrito para mudar aquela mentalidade "ô professora, só vamos ter um teste?", não, não é o teste, o teste vale apenas 20%, mas vamos ter outros momentos de avaliação. (...) mas a tendência é para desmistificarmos um bocadinho o peso do teste. Porque há muitos momentos, há trabalhos de grupo, há apresentações orais, apresentações de projetos e isso tudo é avaliado. As aprendizagens são, um bocadinho, diluídas e avaliadas em momentos diferentes, sem ser aquela coisa "o exame" ou "o teste", na universidade "a frequência". (D1)

De uma forma global, está a funcionar assim, na nossa disciplina que tem uma aula mais prática nesse sentido, a avaliação é contínua em todas as aulas, não é só o dia da avaliação final, é uma avaliação constante e os alunos têm a noção disso e é feita durante todas as aulas, não é refletido só num dia ou num teste, a referência não é essa. Temos parâmetros e é claro que conta no dia da avaliação, mas não é o principal, acho que o trabalho diário, pelo menos na nossa área, é mais valorizado. Mas, penso que de uma forma geral, a escola tem feito esse trabalho de não estar a direcionar só para o dia do teste e tem trabalhos práticos, outros tipos de trabalho para desenvolver para não cair só num único dia. (D9)

São muito valorizados. Nós temos diferentes tipos ... a nossa avaliação agora, após o projeto MAIA que foi implementado aqui na escola, não depende só de testes. Portanto, nós temos vários instrumentos de avaliação, o teste é apenas um deles. (D3)

Sim, o que eu quero dizer é que o teste ... porque nós temos que perguntar, o que que é um teste, afinal? Tudo pode ser um teste, um teste oral é um teste, mas o teste escrito, formal, de antigamente ... foi assim que eu fui avaliada, fazia dois testes, normalmente, por período e faziam a média dos testes e já estava, essa noção desapareceu completamente ... agora, esse tal teste mais tradicional continua a existir, mas ele é articulado, triangulado, com outro tipo de instrumentos de avaliação e até de estratégias e, portanto, de forma a conseguirmos chegar mais onde queremos, ou seja, saber exatamente o que é que o aluno sabe, o que é que o aluno é capaz de fazer. (D5)

Com o passar do tempo, começamos por perceber que a melhor estratégia/metodologia para estes alunos não seria a técnica clássica. Então, diversificamos entre atividades laboratoriais, trabalhos de pesquisa, questões em sala de aula, apresentações orais, trabalhos de projeto..., todas estas vertentes com o mesmo peso na avaliação. A intenção é proporcionar uma diversidade de instrumentos em que os alunos possam explorar as suas capacidades na mesma medida. As dinâmicas da gamificação têm tido um papel importante e exploradas com o intuito de incentivar/motivar o trabalho, por parte dos alunos. (D8)

Além disso, também é referida a tentativa de aproximar os testes aos moldes das avaliações em larga escala ou de avaliação externa das aprendizagens:

O teste existe e é feito de acordo com alguns princípios e, no caso da minha disciplina, obviamente, tentamos aproximá-los do modelo das provas externas, tanto na estrutura como nos domínios que abrangem. Especialmente, a partir do momento em que nós aqui começamos a trabalhar por semestres, ficamos com muito mais tempo para trabalhar a avaliação de uma forma mais exaustiva, mais completa (não queria dizer exatamente exaustiva porque pode dar a impressão de que estamos a avaliar cansativamente os alunos, não é isso). Estou a falar de uma forma mais profunda de avaliar, mais completa, que combina perfeitamente a avaliação formativa com a avaliação sumativa, assim temos muito mais tempo para pôr em prática a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens. Relativamente à recolha de dados, ela é feita por testes, é feita oralmente, através da participação em atividades da disciplina ou outras, enfim, das mais variadas formas. (D7)

Simultaneamente, os docentes também reconhecem que as classificações nos testes nem sempre retratam as aprendizagens reais dos alunos e indicam esforços na quebra deste paradigma:

E, hoje em dia, eu creio que estamos aí numa fase, decerto não é ideal, mas que nos diz que os professores têm consciência de que a média de dois testes não diz nada sobre o aluno, diz muito pouco, diz sobre determinados alunos que são bons a fazer testes, não é? (...) E, portanto, acho que as pessoas já têm a ideia de que, realmente, a avaliação é subjetiva e quanto mais diversificarmos as estratégias e os instrumentos de avaliação, mais nós podemos,

> de alguma forma, colmatar esta subjetividade inerente ao processo de avaliação, cada vez temos mais consciência disto e vejo que os meus colegas e eu também, em particular, temos mais noção disto e tentamos adaptar as nossas práticas avaliativas a este novo paradigma. Embora não seja muito fácil. Por que? Porque, eu não falo por mim, mas muitos dos meus colegas têm muitas turmas, muitos alunos, depende um bocado das disciplinas, depois há o peso de algumas disciplinas que têm a avaliação externa e, então, como o exame também é um exame escrito e, portanto, há estes pequenos problemas que as pessoas vão tentando ultrapassar. (D5)

Além disso, são mencionadas as dificuldades e as estratégias utilizadas para que todos os alunos alcancem o sucesso educativo, através de bons resultados, embora também reconheçam que alguns professores não se empenham devidamente na consecução dessa finalidade, por exemplo, bem como dificuldades inerentes ao sistema educativo:

> Muitas vezes com 30 alunos na sala de aula é difícil, mas tentarmos sempre ter esta mentalidade que é para ajudar tanto os bons como os que têm mais dificuldade, quem tem menos dificuldade ou mais dificuldade, arranjar estratégias para todos tirarem o resultado melhor possível. (...) a verdade é que tínhamos, até agora, a tendência, muito, para olhar para os alunos com mais dificuldades, mas não podemos só olhar para os alunos com mais dificuldades, também temos que trabalhar os alunos bons, não é? (D1)

> Ainda se nota muito essa confusão. Quando nós temos documentos orientadores, nomeadamente, ao nível do plano, do projeto MAIA, é que os professores têm que avaliar os instrumentos de avaliação e cada instrumento tem que ter um determinado peso e os professores nem sempre atendem aquilo que está instituído e aquilo que, honra seja feita, a direção tem tentado implementar e, também, as estruturas intermédias têm tentado implementar isto tudo. Mas, sabemos que há aqui determinados grupos disciplinares, e alguns professores, que ainda estão muito agarrados ao peso dos testes de avaliação. (D6)

> O interesse dos alunos de hoje é frequentar um curso que seja fácil, não entra em equação o fator "gosto", mas sim o facilitismo. O professor de hoje sente que tem de produzir a nota do aluno e não o inverso. Produzir em que sentido? Não é a atribuição gratuita de um nível. Hoje, o professor diversifica instrumentos formativos e avaliativos, bem como estratégias e metodologias diferenciadas, no sentido de produzir o sucesso. Mas, afinal, qual é o nosso verdadeiro trabalho? Onde fica o empenho, a resiliência e a conquista da parte dos alunos? Não ficam! O sistema empurra-nos para um ensino facilitador e menos conquistador. (D8)

Em consequência da valorização dos resultados dos alunos e da importância que os testes de aprendizagem assumem na avaliação das aprendizagens, bem como em função de um contexto de *accountability* em que são estabelecidos *standards* e definidos *rankings* de desempenho, os professores reconhecem o confronto entre a avaliação interna e externa das aprendizagens:

> Se tivéssemos a ambição de ter os mesmos resultados, externamente, ou estaríamos a desvalorizar todas as estratégias de personalização das aprendizagens ou a lutar por uma meta impossível de alcançar. Resolvemos, então, alterar essa meta para "aproximar os resultados da avaliação interna da média dos resultados da avaliação externa do país". Portanto, os nossos resultados poderão, nesta perspetiva (e podem!), ser comparados com a média dos resultados do país inteiro, mas no mesmo contexto da avaliação, a concretização de provas externas. Comparar a avaliação interna com a avaliação externa não me parece justo. (D7)

Por conseguinte, a próxima subcategoria dá conta dos aspetos relacionados aos *rankings* de qualidade das escolas, bem como da comparação que é feita ao nível das próprias escolas de acordo com os resultados dos alunos.

Subcategoria: Resultados e rankings

Nesta subcategoria são consideradas as respostas dadas às questões relacionadas a de que forma os resultados escolares são comparados a nível local/regional/nacional, bem como à forma como os professores encaram os *rankings* elaborados pela comunicação social. Quando perguntados se os resultados da escola são comparados a nível local/regional/nacional com os resultados de outras escolas, os docentes respondem unanimemente: "Mais a nível local" (D9); "São. São comparados (...). Exatamente. E eu, pessoalmente, vou ver para comparar" (D4); "Temos também a preocupação de referenciar sempre os resultados dos exames nacionais àquilo que é a realidade nacional" (D2); "Sim. O próprio relatório apreciativo enviado pelo Ministério da Educação faz esse tratamento de dados. E, depois, cabe-nos a nós, em sede de Departamento, refletir e sugerir estratégias de melhoramento" (D8);

> Eles são comparados a nível nacional pelos *rankings* das escolas, anualmente é publicado um *ranking* das escolas (...). [A comparação] existe. É um peso para nós, é mesmo um peso para nós e é uma pressão que os colegas que têm disciplinas de exame sentem durante todo o ano. (D3)
>
> Nós temos a avaliação, aliás, tivemos na semana passada ou há 15 dias, uma apresentação para todos os professores sobre a avaliação que foi feita no ano transato, portanto, todos os anos fazemos avaliação e essa avaliação é partilhada com todos os professores e a última avaliação foi partilhada e estivemos a ver ... recebemos um PowerPoint com as avaliações, comparações, por exemplo, a nível de exames, como é que estamos a nível nacional, a escola relativamente a nível nacional. (...) Agora, se é a nível local ... isso já não sei. Sei que comparamos com os exames nacionais, fazemos essa comparação, os resultados internos com os resultados externos, mas se isso é feito a nível local já não sei muito bem como é que poderá ser. (D1)
>
> Recorrendo aos tais dados disponíveis no InfoESCOLAS. Através do InfoESCOLAS compara ... essa plataforma que é desenvolvida pelo Ministério da Educação, talvez pela Direção Geral de Estatística da Educação, não é? Comparam em termos de NUTS, em termos de concelho, há essa comparação. (D2)
>
> Essa comparação vem de fora, normalmente, essa comparação vem quando saem os *rankings*, não é? E eu, pessoalmente, também tenho acesso e muita curiosidade de ir verificar, de ir ver, e vem a comparação da nossa escola com as restantes escolas aqui do concelho, da nossa escola a nível de distrito e, depois, também a nível nacional. (D4)
>
> Sim, existe. Nas disciplinas que têm prova de aferição nesse ano é a nível nacional, depois, os anos que não têm fazemos sempre uma reunião de departamento ou de grupo disciplinar, no nosso caso de educação física, para comparar com o ano anterior, até a própria turma no ano transato para ver o que é que está a correr melhor, a correr pior, para definir estratégias para melhorar. (...) Estivemos a fazer esta análise, precisamente, há duas semanas no nosso departamento, eram resultados internos e os resultados externos a nível nacional, estivemos a fazer comparação, no nosso caso, da educação física, analisar o interno com o nível nacional para ter uma perspetiva de como é que estamos, algumas coisas estamos melhor, outras estamos piores. (...) Por exemplo, na nossa área estivemos a ver isso, há uma margem que está ... ficou pior, na modalidade futebol, porque também naquele ano na nossa planificação anual do 2.º ciclo não estava previsto dar futebol e é natural que depois chega ali e deu discrepância, tem que se arranjar estratégias para trabalhar, para combater, para tentar diminuir pelo menos essa discrepância entre a nossa realidade com o nível nacional. (D9)
>
> (...) essa questão dessa comparação quer dos resultados da nossa escola a nível nacional, depois até a nível concelhio e distrital, isso é feito e existe essa recomendação em sede de conselho pedagógico para que as estruturas intermédias, os departamentos, depois ao nível dos grupos disciplinares, façam essa reflexão. Isso eu julgo que se faz a nível do conselho geral, do conselho pedagógico, essa reflexão é feita e desce depois aos departamentos. (D6)

Independente do contexto escolar e do tipo de comparação que é realizada, para a amostra auscultada, os resultados da escola são comparados a nível local/regional/nacional, demonstrando, mais uma vez, a importância conferida aos resultados dos alunos, isto é,

> São valorizados. Mas, coloca-se sempre a discussão entre os resultados obtidos pelas escolas privadas e as escolas públicas. (...) Agora, os professores valorizam muito os resultados escolares e isso faz-se sentir sobretudo naqueles anos e vamos pegar naquelas disciplinas em que os alunos são avaliados no final do ensino básico, a português e a matemática, os professores também orientam muito da sua prática educativa em função para que os alunos obtenham bons resultados, é um trabalho consertado mesmo, alguns professores trabalham aturadamente para que os alunos no final do ciclo, 9.º ano, e até nas provas de aferição, tirem bons resultados. (D6).

Podendo ser interpretada como uma forma de prestação de contas, alguns professores mencionam como é que os resultados são apresentados às famílias/encarregados de educação:

> Sim, a escola faz essa avaliação ... essa avaliação interna, não é? A equipa de autoavaliação e eles passam essa informação para nós, sim. E nós, no início do ano, também passamos para os encarregados de educação. (D1)
>
> Sim, da disciplina e do diretor de turma. Se a prova, imagina, foi de matemática, está o professor de matemática para apresentar as provas do ano referente à prova e a comparação com o nível nacional e para os pais poderem ter uma noção de como é que está aqui a escola em relação ao nível nacional. (D9)

Além disso, também são referidos aspetos relacionados a uma comparação desajustada entre diferentes contextos e que são legitimadas, inclusive, através dos exames nacionais, na perspetiva de um dos entrevistados: "É algo que nos incomoda bastante. Sentimos que o exame nacional não preza pela inclusão; temos faixas económicas e sociais muito diversificadas pelo país" (D8), por isso, os resultados "São interpretados à luz da nossa realidade. Não faz sentido comparar o incomparável. É nesta altura que nos orientamos pela performance da nossa região. No entanto, continuamos a ambicionar sempre mais" (D8).

Em geral, a valorização dos resultados acaba por estar associada à comparação dos mesmos, isto é, "de facto, os professores valorizam, isso é valorizado pela comunidade e a escola, a direção da escola, também valoriza muito os resultados escolares e, depois, é objeto sempre de análise em sede de conselho pedagógico, em sede de conselho geral" (D6). Portanto, mesmo que os docentes reconheçam a existência da comparação entre escolas, também assumem que a comparação, supostamente, mais 'justa' é aquela que se realiza entre realidades educativas similares:

> São muito valorizados, [os resultados], claro. Trabalhamos muito para que esses resultados sejam positivos. No entanto, pertencemos a um meio muito rural, onde as perspetivas dos nossos alunos não são as mesmas que, de facto, existem numa cidade, com alunos com outros recursos, meio familiar e expetativas. (...) Relativamente à zona local, estamos dentro dos mesmos valores. No entanto, em comparação nacional, estamos numa posição menos favorável. Para os docentes das disciplinas sujeitas a exame, torna-se angustiante, pois muitas vezes os resultados do exame refletem muita falta de interesse, estudo, empenho e expectativas baixas. (D8)
>
> Então a meta é tentar que os resultados externos dos nossos alunos estejam próximos da média dos resultados externos, no mesmo contexto de avaliação, ou seja, aquilo que se pretende é que os nossos alunos, externamente, consigam estar ao nível das outras escolas do Concelho e similares, porque nós conseguimos ter acesso a esses dados e também ter acesso aos dados nacionais. (...) Isso, aliás nunca foi pretensão nossa atingir os níveis mais elevados nem competir com outras escolas, nem pensar, nem dentro do próprio Concelho e, muito menos, a nível

nacional. Todos sabemos que não se deve frisar muito isto, pois, obviamente, não podemos competir com escolas de elite. Neste contexto, falar, por exemplo, de média de níveis ou de número de alunos que conseguiu alcançar a positiva é diferente e, provavelmente, se os *rankings* fossem feitos pensando nas positivas que os alunos foram capazes de alcançar, nos resultados positivos, e não na média dos níveis, se calhar, era muito mais justo. Provavelmente, escolas em contextos "mais desfavorecidos", e eu tenho de sublinhar isto, obteriam outra relevância, outra notoriedade. (D7)

Os alunos fazem provas de aferição e fazem exames finais, provas finais, de ciclo, por exemplo, e naturalmente que essa comparação existe, não é, a nível nacional, depois, claro, também a nível local, por isso que eu disse, no início da entrevista, que a escola se orgulha da sua posição, não é? Tendo em conta o contexto, os resultados têm sido muito bons, certo que decrescemos nos últimos tempos, mas não é relevante. Depois, se faz este tipo de análise comparativa com outras escolas, com outros contextos, os professores ou mesmo até a direção? Não tenho a certeza, parece-me que é inevitável que o faça, por exemplo, com as escolas que estão aqui, à nossa volta, não é? (D5)

Quando aparece o *ranking*, todos nós, incluindo nós professores, temos a tendência de ir ver dentro deste concelho, dentro deste distrito em que posição estamos, se subimos, se descemos, se estamos a frente dos outros, se estamos atrás dos outros. Temos sempre essa tendência, mesmo nós que estamos dentro do ensino e sabemos que não é assim tão linear, por exemplo, se comparamos uma escola que tem muitos alunos com uma escola que tem poucos alunos, uma escola que tem poucos alunos a fazer exame pode num ano ter 20 alunos muito bons e sobe no *ranking* e no segundo ano vem uma turma com 20 alunos mais fraquitos e desce no *ranking*. Portanto, uma escola que tem poucos alunos não é comparável a uma escola que tem muitos alunos e, no entanto, é comparada no *ranking*. (D3)

Neste sentido, se os docentes reconhecem a comparação dos resultados escolares, também assumem o protagonismo dos *rankings* no quotidiano das escolas e os impactos que eles causam no trabalho docente, inclusive, em termos de responsabilização dos professores. De acordo com os professores entrevistados, os *rankings*:

São os nossos inimigos. Nós encaramo-los como inimigos porque sabemos, por um lado, sabemos o quê ele implica, os constrangimentos, se não subimos o porquê não subimos, nós sabemos o porquê, mas, por outro lado, também sabemos que, se calhar, quem vê lá fora, a comunidade vai dizer que a culpa é nossa (...). Mas o que causa maior impacto é o da comunicação social porque esse é que os pais, a maioria dos pais, a maioria da comunidade, esse é o que eles conhecem, e muitas vezes não compreendem determinadas situações e não compreendem que numa escola pública nós trabalhamos com todos os tipos de alunos, não recusamos alunos, só mesmo se não houver vaga e no caso da educação especial, por exemplo, não podemos recusar. Portanto, nós nunca temos aquela vantagem que têm as escolas privadas de poder escolher e até selecionar pela nota quando tem alunos a mais para entrar, não é? Nós não temos essa hipótese e isso nos *rankings* é patente porque as primeiras escolas são escolas particulares, em quase todos os anos, e depois é que aparecem as escolas públicas. (D3)

No meu contexto os professores valorizam muito os resultados dos alunos e o facto de a escola – durante, por exemplo, muitos, muitos e muitos anos, e continua a manter-se – manter-se em bons níveis de desempenho e, portanto, fica muito bem no figurino, a nível dos *rankings*, por exemplo, e isso é um grande orgulho para os professores e, portanto, há aqui uma valorização muito grande dos resultados escolares. (...) É assim, é óbvio que a gente gostava muito de ignorar, mas não consegue, naturalmente. É quase como se a escola fosse uma empresa, não é? E se for bem classificada, a empresa fica muito contente e é bom para toda a gente, não é? Detemos mais alunos e falam de nós muito bem, se ficamos com uma má imagem naturalmente que isso não é bom para nós, os professores sentem-se mal, sentem-se responsáveis, não conseguimos preparar os alunos para determinado tipo de desempenho e, portanto, valorizamos esses *rankings.* Mas, sabemos, temos toda a noção de que eles não dizem muito, porque todos nós sabemos que os contextos são diferentes e uma escola como a nossa, por exemplo, num contexto semirrural, com as condições que tem, é diferente de uma escola, por exemplo, privada que escolhem seus alunos, nós não selecionamos alunos, nós recebemos todos e ... claro que nos interessa, nós ficamos preocupados com a imagem da escola, sabemos que nem toda gente tem essa perspetiva de que os contextos são relevantes ... de qualquer das formas, das conversas que eu tenho com os meus colegas, não me parece que a nossa posição do *ranking* seja um fator, assim, determinante. Nós não trabalhamos para os *rankings*, mesmo que não existissem *rankings* eu acho que a gente continuava a trabalhar da mesma forma, adaptando-se aos alunos, à população que temos, não é? (D5)

Aquilo que eu sinto é que grande parte dos professores tenta desvalorizar, desvalorizar no sentido que não considera que eles transmitam de uma forma fidedigna aquilo que é a escola, não é? E que uma posição não é, de todo, uma caracterização da importância da escola, é tudo muito redutor, reduzir a números ... é todo um trabalho que é depois reduzido ali, em um resultado final, ou um momento, uma situação de exame que acontece ao fim de um longo

> percurso ... agora, também tenho noção que os encarregados de educação dão muita importância a isso e que a procura da escola A, B ou C, mesmo dentro deste Concelho, é influenciada pelos resultados. (D4)

> Olha, eu vou dar a minha opinião. Aqui, nesta escola, nunca ouvi falar de *rankings*, não sei se é uma preocupação, não sei se é uma coisa que ... não sei se sou eu que estou distraída, mas não é, propriamente ... nós nos preocupamos em fazer o nosso trabalho, em dar o nosso melhor, mas não é uma coisa que, pelo menos a mim, me preocupo ou me causa algum tipo de estresse, não. Mas, lá está, não sei de que forma é que está ao nível de direção, ao nível de escola, enfim, não é uma coisa que seja falada, por exemplo, estou a falar a nível de experiência da sala dos professores, não é uma preocupação que seja partilhada uns com os outros, não. Nunca ouvi "ah, nossa escola está ...", não. É aquilo que eu digo, noutras escolas sim, "olha a nossa escola está ...", mas nesta escola nunca senti esse peso ou, pelo menos, nem sequer tivemos conversas no sentido de saber ... "olha, descemos ou subimos" e se me perguntarem em que ... não sei, não faço ideia. (D1)

> Não têm um peso muito importante, não têm tido. Nós ... já houve aqui há alguns anos que estávamos 60 ou 50 e tal nos lugares que, dado o contexto, era importante, não é? E aí, pronto, ficamos mais satisfeitos, mais contentes. Depois, normalmente, estamos a meio da tabela, mas nunca valorizamos demais esses *rankings* porque os próprios critérios com que eles são feitos nem sempre são tão claros, tão transparentes e, depois, num meio de comunicação social estamos em X lugar, noutro estamos mais para cima, noutro estamos mais para baixo e, às vezes, nem se percebe muito bem. E são *rankings* que não atendem ao contexto sociocultural dos alunos, de cada escola, isso é um fator determinante, não é? Nós sabemos muito bem o peso que a família, que as expetativas da família, que o meio, que o ambiente tem na maioria dos alunos, haverá exceções como é óbvio, mas tem. Portanto, os *rankings* por si não os temos valorizados, são pela comunicação social, valorizamos os dados que nos chegam do Ministério da Educação, de plataformas tuteladas pelo Ministério da Educação, como é o caso da MISI, da InfoESCOLAS. (D2)

> Com 23 anos de serviço já passei por muitas, muitas escolas e o *ranking* é um instrumento importante para fazer certas análises, mas não gosto muito de comparar porque há realidades totalmente diferentes, já estive a trabalhar em escolas com muita gente de etnia cigana, dificuldades económicas e, se calhar, ter numa turma de 20 sucesso com dois ou três alunos já é uma vitória comparado com uma comunidade ou uma escola de uma classe social mais alta que tem acesso a tudo, a estudos, livros, não falta nada, acho que essas comparações, às vezes, ter uma turma com 20 alunos que não falta nada, têm tudo, e comparar com outras situações de dificuldades económicas, não há alimentação, não há roupa, não há estudos, a própria habitação é má, acho que não há uma forma muito justa de comparação, é a minha opinião. (D9)

As opiniões relativamente à valorização dos *rankings* são dicotómicas: se, por um lado, alguns professores defendem que eles são valorizados, por outro, determinados professores não reconhecem a legitimidade e importância dos *rankings* nas suas práticas docentes. Em vista disso, também é mencionada a maneira como os *rankings* afetam as relações entre professores e direção, bem como a pressão que se coloca aos professores como resultado da divulgação destes *rankings*.

> Nós, professores sem outros cargos, não sentimos muito que venha do Ministério, provavelmente virá, mas não chega até nós, não é? Sentimos muita pressão da escola. Sentimos pressão dos colegas, sim, parece estranho, mas é verdade. Uma disciplina que é lecionada por um só professor, se tiver baixado nos *rankings* nessa tal reunião inicial: "baixou". Toda a gente olha para o colega. Sentimos pressão dos colegas, sentimos pressão perante a escola, perante o coordenador, por exemplo, o coordenador de departamento e perante a associação de pais, também, não é que eles nos questionem diretamente: "por que é que isto aconteceu?". Mas sentimos essa pressão porque é para eles que nós trabalhamos, no fundo, é para os alunos e para as famílias. Portanto, claro que esse peso existe, não é? (D3)

> E acredito eu, sinto que a direção também valoriza [os *rankings*] e ... também, por parte dos professores, há aqui uma ambiguidade que é (não sejamos hipócritas): se os resultados são bons ... se o resultado corre menos bem, "ok, foi assim", mas há – e aqui em termos de *rankings* estamos a falar nos exames finais, no 9.º ano, em português e matemática, onde os colegas de português e matemática são mais visados – e, também, já me apercebi, enquanto observadora externa, que há, por parte da direção, sempre preocupação em reunir com os professores destes grupos disciplinares, tentar perceber, principalmente quando as coisas não correm assim de forma tão positiva, reunir com os professores, tentar perceber o que é que se pode fazer para melhorar, para combater e que temos enveredado por aí, nomeadamente algumas aulas de apoio, alguns clubes ligados com matemática, com projetos de leitura e escrita, há trabalho a fazer. (D4)

> Falou de dois tipos de *rankings* e eu acrescento outro, aquele que não é visível: que são os nossos, aqueles que nós próprios criamos, aqueles que nós formulamos. Porque quando nós estamos a analisar resultados e confrontamos os nossos dados com os de outras escolas do Concelho nós, no fundo, também estabelecemos aí um *ranking*. (D7)

Por fim, a motivação e o empenho dos alunos também são referidos no que diz respeito aos resultados e *rankings*, bem como de que maneira é que os *rankings* podem ser interpretados e utilizados como mecanismos de melhoria dos resultados, através das seguintes opiniões fundamentadas:

> nós não podemos deixar-nos conduzir pela ambição de subirmos no *ranking* para nos aproximarmos da Escola A ou B ou qualquer coisa, mas que esses dados são objeto de reflexão e que nos levam a elaborar ou redefinir estratégias na tentativa de obter mais e melhor sucesso, isso sim. Mas, obsessão, nunca. (D7)

> Eu julgo que essa informação que o Ministério da Educação nos faz chegar, esse relatório, serviria de ponto de partida para as estruturas, os departamentos, os grupos disciplinares ver onde é que, de facto, os alunos têm maior dificuldade e menos dificuldades para a orientação, regulação até da prática educativa do professor e do aluno e isso não é feito. (...) E há uma coisa também – mas isso é feito pelos próprios professores – quando os resultados não são tão bem conseguidos e, às vezes acontece, sei lá, vamos pegar numa disciplina – história – atingimos 60% e a média nacional anda a volta dos 72% e eles dizem assim "o conjunto de alunos, a fornada era fraca". Portanto, atribuem aqueles resultados não tão bem conseguidos à qualidade dos alunos, isso também é uma das desculpas ... acontece. (D6)

> A avaliação externa dá maior evidência aos desníveis sociais. Ou seja, temos um exame e dois mundos: o mundo daqueles que têm apoio extraescolar, onde trabalham tudo e mais alguma coisa, e o mundo dos outros, em que, por mais que se aposte na instrução, esta não é considerada. O culto do "estuda para teres uma vida melhor do que a minha", acabou. Estes alunos são autossustentáveis, só devolvem aquilo que produzem naturalmente, não existe investimento. Sinto-me diversas vezes desiludida. (D8)

A partir da análise dos dados que compõem esta categoria é possível afirmar que os professores reconhecem uma dimensão de *accountability* que acompanha o trabalho nas escolas, sendo que a prestação de contas e a responsabilização são admitidas num contexto de avaliação, tanto da AEE, quanto de avaliações em larga escala que aferem a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a perspetiva dos professores em relação à AEE é fortemente marcada por uma conceção de prestação de contas, validando as premissas de *accountability* que se coloca nos espaços educativos.

CATEGORIA 2 - AEE

Esta categoria identifica o conhecimento dos professores sobre o processo de AEE, bem como o grau de envolvimento neste processo, também está voltada para a identificação do impacto da AEE na comunidade. Os dados considerados nesta categoria levam em consideração o conhecimento geral que os entrevistados têm sobre o processo de AEE, não necessariamente apenas sobre o 3.º ciclo de AEE, mesmo que muitas das respostas se refiram ao 3.º ciclo por ser o mais recente. De forma geral, o processo que envolve a AEE é reconhecido pelos entrevistados:

> Nós temos a avaliação externa, mas a avaliação externa não vem todos os anos. A avaliação externa aqui, nesta escola e em todas as outras escolas, mais ou menos, o ciclo é de quatro em quatro anos. Houve uma interrupção agora com a pandemia e o sistema parou, normalmente é assim. Depois de se proceder essa avaliação, o que é que há? Há um relatório formalizado, feito pela avaliação externa e a escola depois recebe esse relatório. À partida, a escola deveria fundamentar ou melhorar a sua estratégia educativa a partir desse documento. Porque nós quando recebemos esse documento tem lá os pontos fortes, os aspetos a melhorar e o que eu acho é que isso não acontece muito. (D6)

Considerando ainda as questões relacionadas com a *accountability* escolar, especificamente a responsabilização dos professores no âmbito da avaliação, para contextualizar a perspetiva em relação ao processo de AEE, uma das professoras entrevistadas refere que: "A avaliação externa, lá está, nunca senti esse peso de que ... 'olha, estou a fazer isso para a avaliação externa'. Nunca senti em momento nenhum, ano passado era muito nova na escola, não é? Nunca senti essa pressão" (D1). Para conhecer de maneira mais aprofundada as perspetivas dos docentes em relação ao processo e às atividades de AEE, foram definidas as próximas subcategorias.

Subcategoria: Envolvimento na AEE

Esta subcategoria contempla, essencialmente, a forma como os entrevistados consideram-se envolvidos no processo de AEE de maneira geral. Quando questionados se consideram-se envolvidos no processo de AEE, as respostas foram maioritariamente positivas: "Sim" (D6); "Muito, muito envolvido" (D7). Entretanto o tipo/grau de envolvimento varia, por exemplo, alguns docentes atribuíram seu envolvimento no processo de AEE como um envolvimento mais generalizado, isto é, consideram-se envolvidos por conta do trabalho habitual: "Exatamente, uma atuação indireta, mas terá o seu contributo. (...) Sim, todos contribuímos. É uma forma de validar o nosso trabalho" (D8);

> O envolvimento é o trabalho ... a única forma que eu me sinto envolvida nesse processo é no trabalho que eu realizo enquanto docente. De uma forma mais direta e mais ... perante a inspeção nunca estive, em contacto com os inspetores nunca estive, tal como referi também não participei em nenhum painel, sinto-me ligada fazendo parte do agrupamento que está a ser avaliado. (...) Até o momento apenas como docente e através do trabalho desenvolvido que contribui para que quando o meu coordenador, por exemplo, faz parte de um painel, ele vai ser porta-voz de todo o trabalho que é desenvolvido pelo departamento do qual eu também faço parte. (D4)

> De uma forma, acaba-se por estar envolvido, se o trabalho for feito pela comunidade educativa da escola, pelos alunos, professores, funcionários, acaba-se sempre de uma forma por estar envolvido na avaliação. Tentar fazer o melhor que se sabe, da nossa parte, já é contribuir para a parte da avaliação da escola, penso eu. (D9)

Em contrapartida, outros docentes reconhecem um envolvimento mais ativo no processo de AEE, desde a presença em painéis de avaliação, como o facto de terem tido aulas observadas, no caso do 3.º ciclo de AEE, até mesmo a participação em órgãos, projetos e equipas na escola.

> Sim. Sim, se eu estive num painel, estive necessariamente envolvida e envolvida no sentido de esclarecer determinadas situações, por exemplo, o que a inspeção precisasse de saber, averiguar e que houvesse uma clara evidência na informação prestada, não é? (...) O meu envolvimento tem a ver com isso, tentar que a visão externa sobre a escola fosse o mais objetiva e nítida possível. (...) mas, também, sinto que o meu envolvimento esteve aí presente, participação no conselho pedagógico, por exemplo, não é? De uma forma mais visível, mais direta, é certa essa questão da aula observada, mas, depois, indiretamente na produção de documentos, na organização de um conjunto de ... sei lá ... de ações, na promoção de atividades com os alunos, acho que a esse nível também sinto que há aqui um contributo. (D5)

> Eu tive algum envolvimento porque, a certa altura, falou-se no ERASMUS e eu sou a coordenadora do ERASMUS. Portanto, foi mostrada algumas atividades que nós fizemos com o ERASMUS, embora eu não tenha sido entrevistada, nem nada disso, não fiz parte de nenhum painel, eu simplesmente apresentei uma capa com os documentos e a *Professora Não Identificada* levou para os inspetores verem. Mas eu penso que enquanto os inspetores cá estiveram, todos nós, de alguma forma, nos sentimos envolvidos e sentíamos que tudo que tínhamos feito até aí ... aquilo seria

> o culminar do trabalho que foi feito ao longo destes anos e, depois, havia aquela questão – para nós, se calhar, para os inspetores não, mas para nós, sim, era importante – "será que ele vem a minha aula? Será que vai a outra aula", porque nunca sabíamos. Portanto, sim, sentíamos envolvidos no processo, no processo anterior, no processo de autoavaliação e sentimo-nos envolvidos mesmo enquanto eles cá estiveram. (D3)

> Inicialmente, não havia, tampouco, equipa de autoavaliação e estávamos todos um pouco mais desligados disso. A partir daí, eu considero-me envolvido não só pela responsabilidade ao nível das estruturas intermédias como também pelo contributo constante relativo à análise de dados. Eu não consigo separar muito bem os papéis porque as ideias vão surgindo e vão sendo desenvolvidas e permanentemente estamos a trabalhar, a monitorizar qualquer coisa ou então a planear, a definir estratégias em função dos resultados dessas monitorizações, estamos em trabalho permanente. (D7)

Os dados desta subcategoria sugerem que existem dois tipos de envolvimento dos docentes no processo de AEE. Por um lado, um envolvimento mais informal, ao nível do trabalho que se realiza quotidianamente na escola, isto é, os professores atribuem seu envolvimento na AEE de maneira mais abrangente, reconhecem que o envolvimento se dá através do trabalho docente desempenhado e da busca pela melhoria da qualidade da escola. Por outro lado, alguns docentes reconhecem um tipo de envolvimento mais ativo no processo de AEE, seja pela participação em painéis de avaliação, em órgãos da escola e, até mesmo, no processo de autoavaliação. Neste caso, o envolvimento no processo ou na equipa de autoavaliação deu-se como um recurso de favorecimento ao envolvimento no processo de AEE, corroborando as conclusões de que os professores que participam da equipa de autoavaliação ou de outros órgãos estão mais envolvidos na AEE, ao passo que professores sem cargos expressivos são considerados mais alheados face ao processo de avaliação externa (Maia, 2019).

Subcategoria: Participação em órgãos e na AEE

Na sequência da subcategoria anterior, esta subcategoria emergiu em função dos exemplos concretos que os respondentes deram em relação à sua participação no processo de AEE, por exemplo, se já preencheram os questionários enviados pela IGEC ou se já participaram em painéis de avaliação, além disso, também se associa o facto de pertencerem ou não a órgãos de gestão/administração. Relativamente à equipa de autoavaliação, quando perguntados se participam ou já participaram, os entrevistados responderam da seguinte forma: "Não" (D9); "Não, nunca" (D4); "Não, nunca participei" (D3); "Não, nunca participei" (D8); "Não, não participei" (D1); "Foi só um ano. Fui coordenadora da equipa de autoavaliação, sim. (...) Não, foi só um ano e depois deixei de participar" (D5); "Sim, sou o coordenador da equipa de autoavaliação" (D7);

> Eu já estou na equipa de autoavaliação há oito anos. (...) Não, não sou o coordenador. (...) Eu não sei quem é a equipa de autoavaliação. Eu sei que faço parte da equipa de autoavaliação, mas eu não conheço os outros elementos da equipa de autoavaliação. (D6)

> Sim, participo desde 2009. Eu entrei para a direção em 2009 e uma das tarefas que o diretor de então me atribuiu foi, precisamente, coordenar a equipa de autoavaliação e, apesar de já existirem práticas de autoavaliação na escola, esse ano marcou uma mudança. (D2)

Se participam ou já participaram em algum órgão de gestão e administração ou gestão intermédia: "Não" (D9); "Não, não" (D4); "Também não" (D3); "Já deixei há quatro anos (de ser coordenadora de departamento)" (D8); "Não, já deixei. Eu fui coordenador de departamento durante seis anos, mas deixei" (D6); "Sou coordenadora dos diretores de turma, este ano só, ano passado não era" (D1); "Sim. Fui coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Exatas, durante oito anos" (D8); "Atualmente, não. Como também não participa nenhum elemento da direção na equipa de autoavaliação" (D7); "Sou adjunta do diretor, portanto, integro a equipa de direção desde 2009 como adjunta do diretor. E antes de 2009 tive muitos anos como coordenadora de departamento curricular" (D2).

Se já responderam aos inquéritos enviados pela IGEC, no âmbito da AEE, ou se já participaram nalgum painel de avaliação: "Já respondi [inquérito por questionário]" (D7); "Sim, sim, preenchi [inquérito por questionário]" (D1); "Sim, respondi. Respondi como professora e respondi como mãe também [inquérito por questionário]" (D2); "Sim, sim, já respondi como professora e como encarregada de educação, porque meus filhos também andam nesta escola [inquérito por questionário]" (D3); "Acho que sim, sim [inquérito por questionário]" (D9); "Ah sim, devo ter respondido sim [inquérito por questionário]" (D4); "Provavelmente, sim. Se for de carácter obrigatório, com certeza [inquérito por questionário]" (D8); "Não, não me lembro. Eu lamento, mas não me lembro. Posso ter respondido e posso não ter respondido [inquérito por questionário]" (D5); "Sempre preenchemos, todos preenchemos. Agora não me recordo, faz tempo, mandaram antes de vir na semana que marcaram, eles mandaram os questionários para os professores, pais, alunos preencherem, eu sempre preenchi. Agora não me recordo quais ... [inquérito por questionário]" (D6); "Não [painel de entrevistas]" (D4); "Relativamente à Avaliação Externa, não [painel de entrevistas]" (D8); "Sim, nos dois ciclos, sim [painel de entrevistas]" (D7); "Sim, nesta escola no ano passado os inspetores observaram a parte pedagógica, portanto, sim. (...) Não, foi só observação de aula [painel de entrevistas]" (D1); "Sim, já! Nesta escola e em outras escolas também. [painel de entrevistas]. (...) Eu era o coordenador da avaliação interna, eu entrei no painel da autoavaliação" (D6); "Num painel [de entrevistas] do 3.º ciclo, sim. Creio que sim. Portanto, foi em 2020" (D5); "Já participei, mas não nesta escola, foi antes de vir para esta escola. Portanto, já foi há bastante tempo [painel de entrevistas]" (D3);

> Eu participei em dois, um era da autoavaliação (foi no ano passado) ... agora não me consigo lembrar de qual era o outro [painel de entrevistas]. (...) No terceiro ciclo participei em dois painéis, foi o da autoavaliação e o outro não sei. E participei num ou dois painéis no segundo ciclo de avaliação externa. (D7)

> E ano passado participei da avaliação quando minha aula foi assistida pelo inspetor, naquela semana da inspeção que estiveram cá a ver a escola, como as aulas funcionavam, existiam painéis, mas eu não fui para os painéis, mas tive uma aula observada. (D9)

> Em 2008, era coordenadora de departamento, foi no 1.º ciclo e, depois, no de 2012 já era membro da direção, não tenho presente em que painéis é que participei, mas, pelo menos, no da direção participei, não é? E, agora, na última avaliação que tivemos eu, salvo erro, participei em três painéis. (D2)

> A minha participação cingiu-se à minha presença num painel, eu, juntamente com os outros coordenadores de departamento, mais quatro ou cinco colegas meus, em que eu cingi-me a responder aquilo que os elementos da equipa de avaliação externa interrogaram. Portanto, focou-se nisso. Momentos depois veio o relatório da avaliação externa e a escola decidiu recorrer dessa avaliação, fizemos um contraditório e aí participei ativamente ... eu, juntamente com cinco ou seis colegas meus, aí participei ativamente na elaboração do contraditório, mas já sabíamos de antemão que a avaliação externa não ia alterar a classificação atribuída, normalmente eles não ... só em casos ... mas têm der ser muito excecionais ... nós já sabíamos, mas ... pronto, na altura decidimos fazer esse contraditório e isso foi feito com a minha participação juntamente com mais cinco, seis colegas. (D6)

Os dados desta categoria revelam que existe um equilíbrio entre os professores entrevistados relativamente à participação na equipa de autoavaliação. Portanto, as perspetivas aqui relatadas consideram diferentes pontos de vista sobre a AEE, em função, inclusive da participação na equipa de autoavaliação, bem como em relação à participação em órgãos de gestão e administração ou gestão intermédia, tendo em consideração que também existe um equilíbrio entre os professores que ocupam, ou já ocuparam, esses cargos e os que não ocupam. No que concerne à participação na AEE, especificamente em relação aos inquéritos por questionário enviados pela IGEC, é praticamente unânime o facto de os professores já terem respondidos ao inquérito, o que demonstra uma participação na AEE e conhecimento dos procedimentos de avaliação, da mesma forma, a maioria dos docentes afirmou já ter participado em, pelo menos, um painel de entrevistas no âmbito da avaliação externa, mesmo que não tenha sido no 3.º ciclo ou na instituição em que atualmente são docentes, revelando, mais uma vez, conhecimento dos procedimentos de avaliação e, também, certo grau de envolvimento no processo de AEE.

Subcategoria: Impacto na comunidade educativa

Após compreender o tipo de participação e envolvimento que os docentes têm no processo de avaliação externa, com o intuito de conhecer as perspetivas que têm sobre a AEE, também é importante conhecer e analisar as conceções que os professores entrevistados têm em relação ao impacto na comunidade educativa gerado pela AEE. Quando perguntados que tipo de impacto tem a AEE na comunidade educativa, as opiniões são díspares, por um lado os professores não reconhecem nenhum tipo de impacto, ou até mesmo um impacto negativo: "Devia ter, mas não tem, não teve" (D6); "A avaliação externa causa sempre impacto, não é? Principalmente quando o *feedback* não é tão positivo quanto a gente estaria a espera que ele fosse ..." (D5); "Não notei, não. Acho que não teve um impacto ... não notei mudanças de ... foi analisado o resultado, mas não ... em termos de trabalho efetivo não senti mudanças de ..." (D9);

> Impacto negativo ou insatisfação. Nem sequer um impacto negativo, é uma insatisfação porque não nos revemos naquelas classificações. (...) Eu acho que o momento da avaliação é frustrante para os professores. (...) Causa [impacto]. Eu recordo-me que houve lugar à elaboração de um contraditório, por parte da escola, quando chegaram os resultados da avaliação externa que, de todo, não satisfizeram a comunidade educativa, por assim dizer. Sim, sim, é sempre um momento de alguma tensão, mas, ao mesmo tempo, também ... não sei se vem por aí ou não ... sinto que a maior parte dos docentes não se reveem na avaliação e nos resultados ou nas classificações, a tal insatisfação que levou à elaboração do contraditório, que penso que também em nada alterou. (D4)

> Reduzido, eu acho que é reduzido. Mas, também, nós fomos surpreendidos com dois anos de pandemia e isso também não ajudou, pode ser que daqui para o futuro a escola enverede por outro tipo de intervenção e de políticas mais assertivas, mas, pronto. Parece-me que não há essa preocupação. (D6)

Por outro lado, alguns professores reconhecem um impacto positivo gerado pela AEE na comunidade educativa: "Acredito que sim. Na qualidade de Encarregado de Educação, eu ficaria muito agradada com tal avaliação" (D8); "Eu até acho ... se calhar, nem devia dizer isso, mas eu acho que a comunidade educativa ficou surpreendida [positivamente]" (D3);

> E tem impacto. Não temos feito disto uma bandeira. Não temos feito dos resultados que tivemos neste último ciclo bandeira, nem propaganda, não. Temos tentado manter discretos, mas demos a conhecer a comunidade, está na página, fizemos uma notícia para a comunicação social, eu acho que também vieram entrevistar o diretor e nas reuniões de abertura do ano ... Eu acho que é muito positiva, não é? Que é a validação do processo, dos procedimentos, de escolhas, de opções que as escolas fazem e que vem uma entidade isenta, externa, olhar sobre essas opções, sobre esses projetos, programas e que, de alguma forma, eles vêm validar ou aconselhar a reformular. Portanto, há um olhar externo e que as pessoas confiam de dizer "ok, há aqui uma validação", há um ditado português muito velho que diz: santos de casa não fazem milagres. Portanto, não somos nós da casa, não somos nós da direção, não é o conselho geral, não são os professores da escola que estão a dizer que o projeto A e o projeto B e a forma de atuar e as opções da escola são as mais adequadas, é uma entidade completamente externa, isenta, que vem fazer esta avaliação e vem dizer sua justiça. (D2)

Algumas perspetivas de docentes consideram que o impacto deve ser medido e reconhecido com o tempo, admitindo, de qualquer forma, que a AEE causa um impacto positivo na comunidade educativa de acordo com diferentes esferas da escola, por exemplo:

> o impacto não se mede na hora, não é? Vai acontecendo, não é? E, depois, também não sei até que ponto é que a pandemia também influenciou esse mesmo impacto, por exemplo, a nível das práticas de avaliação, a nível das práticas, por exemplo, do ensino, da forma como os professores ensinam, da forma como os alunos aprendem. (D5)

> E, portanto, eu penso que sim, que virá a ter, conforme formos divulgando mais e mais, virá a ter um grande impacto na comunidade, porque a comunidade viu: "mas, pera aí, então nós estamos ...", algumas pessoas, pelo menos, "a mandar nossos filhos para aquela porque é considerada a melhor, mas esta teve melhor avaliação". Portanto, terá, com certeza, nos próximos anos, não digo um impacto imediatamente a seguir, mas durante os próximos anos eu penso que terá um grande impacto na comunidade, sim. (D3)

Por fim, alguns dos docentes entrevistados associaram o impacto que a AEE pode causar na comunidade educativa ao facto de responderem, em termos de ações, aos pontos elencados no relatório de avaliação externa. Existem perspetivas que consideram que a AEE não consegue causar impacto na comunidade educativa porque não conduz à mudança de práticas e, também, é referida a perspetiva contrária, em que o impacto na comunidade educativa é assumido justamente por ter conduzido à mudanças e melhorias no contexto da escola, bem como a possibilidade de verificar o impacto dando a conhecer a comunidade das boas práticas reconhecidas pela avaliação externa.

> O que me parece – e esse é algum dos aspetos – muitos dos aspetos que a equipa da Inspeção chama atenção a escola não teve essa preocupação de corrigir, não há uma política concertada para corrigir ou melhorar aqueles aspetos menos conseguidos. Sobre este aspeto eu acho que não há muito essa preocupação de atender aquilo que é considerado pela avaliação externa, "muito bem, esses são os aspetos menos conseguidos, vamos tentar melhorar", para que numa próxima avaliação não sejamos apanhados, surpreendidos, outra vez, com as mesmas debilidades, digamos assim. Mas não me parece. (D6)

> Sim. Todas as monitorizações que são feitas internamente têm impacto, qualquer relatório de uma determinada estrutura intermédia dá sempre pretexto para alguma definição ou redefinição de estratégias. Os planos de melhoria estão mais relacionados com a parte da autoavaliação, mas a definição ou redefinição de estratégias pode resultar de qualquer outro procedimento de monitorização interna. Os resultados da monitorização externa, os relatórios, são mais espaçados no tempo, mas quando eles são publicados, merecem uma atenção especial, uma análise minuciosa. Há um bocadinho perguntava se eu li. Não é só ler, para além das conclusões, é esmiuçar, efetivamente, o que é que está dentro do relatório que possa ter contribuído para aquelas sugestões de melhoria que são apresentadas logo numa das primeiras páginas. Obviamente que, depois isso tenta ser trabalhado e, desde novembro, desde que nós tomamos conhecimento desse relatório, até à data, já foram feitas muitas coisas, inclusivamente a reformulação do projeto educativo, relativamente à parte das metas e objetivos. A parte da supervisão, da observação da prática letiva, também já foi trabalhada. A própria equipa de autoavaliação foi ainda mais alargada. Aliás, o relatório externo apresenta sugestões de melhoria que, à data da sua publicação, já não faziam sentido, pois já tinham sido reparadas. Só para percebermos que há aqui sempre um entrelaçamento de fortes dinâmicas e que os nossos relatórios de autoavaliação vão produzindo efeitos e impactos, basta vermos que todos os anos são feitos planos de melhoria. O relatório de 2022/2023 deu origem a um plano de melhoria para ser implementado em 2023/2024 e tem sido sempre assim, desde que há equipa. O que acontece com este contexto interno, acontece exatamente com o relatório externo, portanto, ele é esmiuçado e é confrontado com os nossos dados, com o objetivo de tentarmos arranjar mecanismos de resposta para todas as situações que vão sendo apontadas. (D7)

> Portanto, em setembro, nas reuniões de receção aos pais e aos alunos, foi um assunto que foi apresentado. E é curioso porque no outro dia fizemos a apresentação do relatório de autoavaliação do ano passado e convidamos a Câmara e os Bombeiros e as instituições todas (naquela situação que logo no início falávamos de prestação de contas, de mostrar à comunidade como estamos) e um responsável de uma instituição aqui do Concelho, que também é pai de uma aluna e que, portanto, esteve nas reuniões de início de ano, disse-me no fim: "mas por que vocês não dizem isto aos pais?" e eu disse: "boa, tu não vieste à reunião de apresentação do ano?", "vim", "isto foi dito pelo diretor de turma", "ai, mas tinha que ser com mais ênfase" ... Pronto, porque as pessoas veem, não é? O trabalho que aqui se faz está a ser bem feito e acho que também gera confiança estes resultados, esta validação do trabalho feito pela escola gera confiança nos nossos utilizadores (nos nossos alunos e nas famílias) ... Isto não tem a ver com ... sei lá ... como é que eu hei de explicar? ... os resultados por si ... não é os resultados por si, é o percurso, como se fosse um rio que vamos navegando e que chegamos à foz e que podemos chegar à foz em muito boa forma, em muito boas condições, com projetos que ajudaram nossos alunos, com ações que contribuíram para que as desigualdades com que os alunos chegam aqui à escola sejam, de alguma forma, esbatidas e aqueles que quiserem têm o nosso apoio para chegarem mais além, não é? Não é o resultado em si, o que nós valorizamos é este caminho. (D2)

De forma geral, os docentes entrevistados não conseguem visualizar claramente os impactos que a avaliação externa produz na comunidade educativa. Uma quantidade representativa da amostra reconhece algum tipo de impacto positivo ou reconhece a possibilidade de que, posteriormente, exista algum impacto causado pela avaliação externa. Por outro lado, por conta de classificações na avaliação externa consideradas não satisfatórias, alguns docentes reconhecem que a AEE pode causar um impacto negativo na comunidade educativa, justamente pelo facto de não se reconhecerem em tais classificações. Neste sentido, a próxima subcategoria está associada justamente ao conhecimento que estes docentes têm dos relatórios de avaliação externa.

Subcategoria: Relatório de AEE

Esta subcategoria emergiu em função do grau de conhecimento que os docentes entrevistados indicam possuir em relação ao relatório de AEE, embora as questões tenham sido feitas numa perspetiva mais ampla, isto é, sem especificar qual relatório de AEE (1.º ciclo; 2.º ciclo; 3.º ciclo) conhecem, basicamente, todas as respostas referem-se ao relatório do 3.º ciclo de AEE das respetivas instituições em que trabalham, o que pode ser compreendido em função da proximidade temporal com este último – e atual – ciclo de AEE, em comparação com os ciclos anteriores. Relativamente às perspetivas dos professores quando questionados se tinham conhecimento do relatório de avaliação externa, tiveram algumas respostas mais taxativas: "Sim, conheço" (D8); "Sim. Conheço, não sei de cor, mas conheço as linhas gerais" (D6); "Eu ... na altura, era coordenadora de departamento, não é? Portanto, li o relatório de certeza absoluta. Sim, li e li também a reclamação ao relatório" (D5);

> Li o último relatório, li. Na altura, aliás, li de uma forma, um bocadinho, transversal, focando-me principalmente naquelas questões em que vêm os pontos fortes, as áreas de melhoria. Recordo-me de ter lido, penso que foi há dois anos, a última avaliação externa que nós tivemos .... (D4)

É de salientar que muitas perspetivas de docentes associam o facto de conhecerem o relatório à divulgação e comunicação realizada pelas lideranças, até mesmo a discussão dos resultados em determinadas reuniões, o que indica a promoção de um debate focado na avaliação externa, especialmente no seu relatório, expandido a diversos professores. As seguintes perspetivas elucidam este facto: "Li, fui lendo alguma coisa. Foi apresentado no início do ano letivo os resultados obtidos no âmbito da avaliação externa" (D9); "Sim, aliás, foi partilhado pela direção. Não foi partilhado na íntegra, mas temos acesso ao documento se tivermos interesse" (D1);

> Sim, sim. E recordo-me que o coordenador enviou, como faz sempre com todos os documentos, envia ... deve ter enviado o relatório antecipadamente, até para que cada um fizéssemos uma leitura e depois quando ele o apresentou para ser discutido. (D4)

> O primeiro relatório julgo – julgo não, tenho a certeza – que foi discutido em sede de conselho pedagógico e em sede de conselho geral e também foi disponibilizado a todos os professores do departamento, a todos os professores de diferentes departamentos. Eu acho que a discussão cingiu mais a nível do conselho pedagógico, foi aí que se analisou mais detalhadamente todo o processo de avaliação e que a avaliação externa fez, é aí que foi discutido e, depois, a partir daí é que se decidiu fazer esse contraditório. E o contraditório cingiu-se àquela equipa, não é, de cinco ou seis elementos. (D6)

Por outro lado, o relatório, no caso da Instituição 2, é ainda muito associado ao contraditório elaborado pela Instituição, isto é, os professores demonstram conhecimento em relação ao relatório do 3.º ciclo de AEE, entretanto, reconhecem alguma insatisfação com os resultados da avaliação externa, o que conduziu à elaboração de um contraditório. Portanto, os docentes da Instituição 2, reconhecem o relatório de avaliação externa, bem como o contraditório que foi elaborado na altura: "Mesmo no relatório

da avaliação externa há coisas que eu não concordo, por isso é que fizemos o contraditório, há coisas que eu acho que não fazem sentido, mas, pronto, tudo bem, é a apreciação deles" (D6);

> Eu recordo-me que nós paramos em março e regressamos em setembro e foi numa reunião de departamento onde o coordenador de departamento apresentou o relatório, deu a conhecer o relatório, aspetos mais positivos e menos positivos, foi nessa reunião que fomos informados que a escola iria fazer o contraditório, aliás, dois elementos do meu departamento participaram na elaboração desse contraditório e pronto, depois o contraditório foi e veio igual, nada alterou, não é? (D4)

> Eu acho que ele foi levado a sério, na altura já não estava na escola, já não era coordenadora de departamento quando chegou o relatório. Mas, lembro-me que deu origem a uma resposta e, portanto, foi levado muito a sério e foi analisado por todos, agora, não sei as consequências a seguir. Não lhe posso dizer quais foram as consequências a seguir se, entretanto, meteram-se outras coisas, nomeadamente, a resposta à pandemia, de alguma forma minimizassem os efeitos da saída da divulgação desse relatório. (...) Agora, já foi há tanto tempo, eu não tenho, assim, uma ideia muito clara, sei que em alguns pontos a avaliação foi ótima, portanto, o *feedback* foi muito bom. Noutros pontos, noutros domínios o *feedback* não foi tão bom e acho que esteve um bocadinho abaixo, a gente sabia que podia não ser bom, mas esteve abaixo das expetativas. Por isso é que houve depois uma resposta, não é? Se a escola concordasse não havia resposta, apesar de um *feedback* menos bom, não é? (D5)

Em contrapartida, outros docentes vão além do facto de apenas terem conhecimento do relatório de AEE, indicando o impacto que o relatório causou nas suas práticas, bem como melhorias e mudanças que aconteceram na instituição por conta da avaliação externa, materializadas, especialmente, através do relatório de AEE.

> Sim, sim. Não só li, como já tomei muitas iniciativas relativamente a esses resultados, o tal impacto, e sim já está em marcha o plano de melhoria, resultando não só desse [relatório] da avaliação externa, mas também do nosso. Se calhar, nós também procuramos ser muito minuciosos e rigorosos no sistema de análise que fazemos, tanto na recolha de dados como no seu tratamento, e foi aí que identificamos, obviamente, algumas fragilidades que, depois, também são reiteradas pelo relatório de avaliação externa que foi publicado bastante depois do nosso. Portanto, não houve qualquer interferência. (...) Não, não houve contraditório porque reconhecemos as falhas e estamos a trabalhar nelas, lá está o impacto. (...) Aspetos a melhorar, é mais por aí. Porque já muito daquele trabalho que lá vem recomendado tinha sido feito. O domínio da autoavaliação nunca tinha sido objeto de análise ... A reformulação do projeto educativo, ao nível das metas e dos objetivos, da observação da prática letiva, por exemplo, e da própria autoavaliação (que resultou no envolvimento de mais dois ou três elementos) são consequência do relatório de avaliação externa. (D7)

> Sim, o relatório vem-nos sempre a ajudar, para orientar, a mostrar pistas, a mostrar como é que podemos trabalhar. Há aqui um montante e uma jusante, o montante é o nosso trabalho, depois há o momento da avaliação, do relatório e depois ele tem que ser encarado como uma mais-valia para o trabalho subsequente, seja para validar aquilo que já estava a ser feito, seja para mostrar novas possibilidades. (D2)

Considerando que as duas perspetivas acima são de professores que pertencem às Instituições 1 e 3, isto é, instituições que tiveram classificações extremamente positivas em todos os domínios da avaliação externa, as conceções acerca do relatório de AEE são positivas e, inclusive, indicam alguma melhoria em função dele. Em contrapartida, o Docente 6 tem uma postura mais crítica acerca do impacto causado pelo relatório de AEE, admite ainda que o relatório não foi analisado e utilizado como ferramenta para a melhoria:

> Não foi seguido, foi posto de parte, foi esquecido. Todos os aspetos ... agora, o que nos importa é melhorar ... todos os aspetos que estão menos conseguidos e que vêm escrito no relatório não foram objeto de análise, não foi objeto de discussão, até se piorou. No meu ponto de vista, o processo de autoavaliação piorou, agravou. Portanto, nós podemos pegar detalhadamente nesse relatório, o relatório que vem, e vamos aos aspetos menos conseguidos um

> por um e não se vislumbra medida nenhuma de melhoria, não há plano de melhoria nenhum e já se vão vários anos, três anos, pelo menos. (...) Nós recebemos esse relatório, fez-se esse contraditório, muito bem, nós já sabíamos que eles não iam alterar, apesar disso, mormente nós não concordemos com a avaliação, o que é que nós vamos fazer? Não se fez nada. Portanto, poderia servir, poderia, de facto, ter um impacto grande, mas esse impacto só tem grande se a direção quiser ter esse impacto. (D6)

Por fim, no extremo oposto, em termos de classificações na AEE, docentes da Instituição 1 reconhecem que a AEE, materializada através do relatório de avaliação, foi capaz de reconhecer as particularidades da Instituição, o trabalho que é realizado diariamente, assimilando positivamente as informações que constam no relatório de avaliação, além de demonstrarem disponibilidade em mudar e melhorar os aspetos apontados no relatório.

> Pronto, o facto de ter quatro Excelentes deixa-nos muito orgulhosos, como é óbvio, não é? Mas, também, com um peso acrescido porque ... pronto, temos que manter o nível, mas, lá está, o que eu acho é que nós realmente adquirimos e temos esses Excelentes nos quatro domínios, mas, mesmo na observação de aulas e durante o momento da observação de aulas, eu acho que foi tudo muito fluido e, portanto, não andamos aqui a maquilhar nada, fizemos o nosso trabalho como normalmente fazemos, sem haver aquele peso ou aquela coisa de andarmos aqui ... não. Isso deixa-nos, de alguma forma, tranquilos, não é? Ao mesmo tempo, tentar perceber ... então, estamos a trabalhar bem, mas há sempre coisas que podemos melhorar e agora a nossa dificuldade, ou o nosso desafio, no fundo, é tentar manter o nível e melhorá-lo de alguma forma. (D1)

> Olha ... já com a presença dos inspetores aqui na escola e o desenvolvimento dos painéis eu fui apercebendo que as pessoas que constituem as equipas de avaliação externa devem ser, de facto, pessoas com conhecimento vastíssimo, com uma capacidade de lerem, de interpretarem, de se aperceberem o que é que está aqui à volta delas e quando li o relatório senti isso mesmo, senti que nos dias que cá estiveram, são quatro mais dois da observação das aulas, eles perceberam a escola, sentiram a escola. Portanto, eu gostei muito de ler o nosso relatório, como deve imaginar, e constatei que, de facto, perceberam as nossas forças, os nossos pontos fortes e também identificaram algumas situações, pouquinhas, que nós podemos investir e tentar fazer um bocadinho diferente. (D2)

Com efeito, esta subcategoria demonstra que os professores conhecem os relatórios de avaliação externa das instituições em que trabalham, especialmente o relatório do 3.º ciclo, alguns afirmam já terem lido e conhecem com maior profundidade, indicando, inclusive, aspetos que já foram alvo de transformação e melhoria, outros professores dizem conhecer o relatório por conta da divulgação realizada pelas lideranças e, também, existem casos em que os professores conhecem o relatório de AEE, mas por não concordarem com a avaliação que foi feita, o desvalorizam. Assim, é possível concluir que, acima de tudo, a relação que os professores têm com o relatório de AEE é moldada, principalmente, pelas classificações que a Instituição tem, isto é, os professores cuja instituição tem boas classificações nos domínios avaliados reconhecem a importância do relatório, enquanto os professores que estão numa instituição com classificações medianas em termos de AEE tendem a desvalorizar o relatório. Neste caso, estas perspetivas iniciais são fundamentais para compreender como é que são formadas e moldadas as perspetivas dos professores em relação à AEE, por isso, a próxima categoria de análise está focada em conhecer as perspetivas destes docentes relativamente ao 3.º ciclo de AEE.

CATEGORIA 3 - 3.º ciclo de AEE

Esta categoria, de forma geral, tem por intuito identificar as perspetivas que os docentes têm do 3.º ciclo de AEE. Para isso, outras subcategorias emergiram em função das respostas – e, certamente, das questões – dos docentes. Portanto, esta categoria é estruturante para esta investigação, pois concentra as perspetivas gerais que os docentes têm acerca do 3.º ciclo de AEE, as categorias e subcategorias anteriores, de certa forma, dão sustentação às perspetivas aqui apresentadas. De forma geral, o 3.º ciclo de AEE é validado e reconhecido pelos docentes, por exemplo:

> Eu suponho que não seja possível simplesmente ignorar [a avaliação externa], não é? É um referencial que é feito com base em investigação, não sai assim do nada, portanto, está validado, está mais que validado, é externa. Agora, nós também temos de atender aos contextos. (D5)

Neste sentido, considerando a validação do 3.º ciclo de AEE pelos docentes, o que se afere é que tal validação está diretamente relacionada com as classificações que cada instituição obteve na avaliação externa. Tal perspetiva também foi abordada anteriormente, isto é, os professores sentem uma responsabilidade positiva em função de classificações reconhecidamente positivas na avaliação externa, especialmente no 3.º ciclo, além disso reconhecem que tais classificações causam o interesse de outras instituições, provocando, então, a partilha das boas práticas evidenciadas e reconhecidas pela avaliação externa:

> E nós, também, como intermédio, sentimos que a nível local a escola tem mais respeito, mais ... no fundo ... olham pra nós e têm uma procura diferente. (...) É assim ... nós passamos a ser vistos como a escola, não só a nível local, mas a nível nacional ... nota-se pelos projetos que ... os convites que nos vão chegando, não é? E nota-se que há, de facto, outro tipo de ... abrem-se outras portas e aparecem outros convites que, possivelmente, não teriam chegado se ... ou teríamos mais dificuldades em ... isso nota-se (...). Uma referência. E até como uma referência e até a partilha de algumas práticas que acho que isso também é importante, é salutar, não é? Se tivemos Excelentes em determinados domínios, como é que estamos a fazer? Como é que conseguimos? Que práticas é que temos? Portanto, passar essas boas práticas, também, para outras escolas vizinhas, não é? E estamos a tentar também ... mesmo a nível local e regional, tentar partilhar essas práticas com outras escolas o mais possível, sim. E fomos convidados já para partilhar, aliás, a direção acho que até foi à Universidade, também, falar sobre a avaliação. (D1)

Sob esta lógica, o processo de avaliação externa é legitimado pela sua organização e pelos critérios que promovem um olhar cuidadoso sobre a realidade de cada instituição, tal perspetiva pode ser analisada através do posicionamento da Docente 2, que pertence a uma Instituição que obteve Excelente em todos os domínios de avaliação. Aliado a isso, a ideia de mudanças e melhorias de práticas em função da avaliação externa também se coloca:

> Temos de mostrar, efetivamente, o que fazemos e não ensinar, não é? Porque eu acho que isso muito rapidamente se desmonta, a forma como o referencial está feito de entrevistas em painéis, textos de apresentação, os questionários que são feitos, as observações das aulas, desmorona qualquer coisa que, a anteceder a avaliação externa, foi feita assim "deixa eu ver se cola", rapidamente desmorona. E, portanto, continuo a achar sempre que o pós, o relatório, o que vem a seguir é um ponto de partida para um novo ciclo. (D2)

Deste modo, o 3.º ciclo de AEE é alvo de diferentes conceções por parte dos docentes, que passam, certamente, pelos locais em que estão inseridas as instituições, pelos cargos que ocupam ou não, especialmente, no que diz respeito à equipa de autoavaliação e, também, pelas classificações que suas instituições têm nos domínios de avaliação externa. Todos estes fatores são cruciais para o envolvimento ou alheamento do docente para com a avaliação externa, o que molda as suas perspetivas em relação à mesma. Por conta disso, além de conhecer e analisar as perspetivas gerais dos docentes em relação ao 3.º ciclo de AEE, também é importante conhecer e analisar as perspetivas destes docentes em relação aos domínios específicos do 3.º ciclo de AEE, isto é, se a AEE promove a melhoria das práticas no âmbito de cada um dos domínios avaliados, para depois conhecer as conceções gerais que têm sobre a possibilidade que a AEE, especificamente o 3.º ciclo, tem para promover a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e, consequentemente, da escola. Contudo, a primeira subcategoria que emergiu está relacionada, justamente, com as perceções que os docentes têm acerca do referencial do 3.º ciclo da AEE.

Subcategoria: O Referencial

Esta subcategoria é contextualizada no âmbito de uma categoria de análise que se debruça sobre as perspetivas dos docentes entrevistados em relação ao 3.º ciclo de AEE, subdividida, principalmente, nos domínios de avaliação. Contudo, é igualmente importante conhecer as perspetivas destes sujeitos em relação ao referencial que estabelece o 3.º ciclo de AEE. Primeiramente, os docentes foram questionados se conhecem o referencial do 3.º ciclo e, consequentemente, demonstraram algumas opiniões acerca dele.

Por um lado, alguns docentes afirmam conhecer o documento: "Conheço" (D6); "Sim, sim" (D7); "Tenho sempre alguma curiosidade em saber, são coisas que nos dizem respeito, dizem respeito à educação e, então, quando sei que as coisas estão a sair eu tento antecipar-me e, pelo menos, ler e estar mais por dentro" (D5). Por outro lado, também é demonstrado algum desconhecimento em relação ao referencial: "Não, não vi, não por culpa, provavelmente, de ninguém, mas porque provavelmente não vi" (D4); "Um bocadinho mal, para lhe dizer a verdade. Não o conheço muito bem. Quando enviaram eu li, mas não posso dizer que estou muito por dentro" (D3).

Simultaneamente, também é possível identificar um conhecimento parcial do referencial do 3.º ciclo de AEE, isto é, de docentes que tiveram acesso em algum momento, tendo sido partilhado pela própria instituição, também há casos em que os entrevistados indicam que têm um conhecimento superficial porque não se aprofundaram na leitura e análise do referencial, por exemplo: "Ah, sim, sim.

Vi, foi analisado, na altura ..." (D9); "Tenho conhecimento, já li. Devo dizer que, se calhar, não analisei tanto ao pormenor como devia, mas li quando saiu, aliás, foi enviado pela direção para todos os professores" (D3); "Tenho conhecimento desse referencial e analisei de forma simplificada, pois entendo que a Inspeção intervém de maneira pedagógica e reguladora. Não trabalho com base numa Inspeção punitiva, mas sim construtiva" (D8);

> Sim, eu lembro-me de termos visto antes da avaliação, sim. Agora, lá está, para já ... não era nada na escola, nunca pensei que fizesse parte da avaliação em si, não é? Tinha conhecimento do referencial, tinha conhecimento da avaliação, mas não de uma forma muito minuciosa. (D1)

Outra perspetiva recorrente em relação ao referencial do 3.º ciclo de AEE está relacionada ao facto de os docentes referirem que conhecem o documento, mas não identificaram nenhum aspeto interessante ou diferente, por exemplo: "Se nada me surpreendeu é porque não havia nada completamente desconhecido ou completamente surpreendente, no mau sentido ou no bom sentido" (D3); "Não notei no referencial nenhum aspeto que fosse 'ih, não está a fazer nada disso', não. Nessa parte acho que está indo ao encontro disso, sim, do que está a ser analisado" (D9) e continua "Vimos o que é que estava para ser trabalhado, não é? Mas, também já estava tudo a ser ... é o que eu digo, não senti grande modificação no tempo de trabalho quando soube que ia existir a avaliação" (D9).

Além disso, foram ainda identificadas algumas perceções relacionadas com as expetativas que o referencial causou nos docentes e, também, no trabalho quotidiano das instituições, especialmente pelas questões sobre a inclusão: "Eu penso que vem, um bocadinho, também de acordo com aquilo que eles esperam que se faça com os alunos, não é? Que a escola seja o reflexo, um bocadinho, disso ... a escola inclusiva é mesmo isso, não é?" (D1);

> Eu não posso jurar, não tenho assim uma noção muito clara do referencial anterior – poderia ter ido buscá-lo, mas não o fiz – parece-me que este é diferente, por exemplo, ao nível das políticas relacionadas com a inclusão, talvez também a questão da inovação, não tenho a certeza ... não sei, eu estive a olhar para ele e tentar recordar aquilo que era importante nos anteriores, mas não ... talvez ... não sei, posso estar a dizer asneiras, talvez, por exemplo, quando se fala "iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais" não sei se no anterior isto era valorizado. (D5)

A autoavaliação também é referida quando questionados acerca do referencial deste ciclo, demonstrando que os docentes reconhecem a importância deste domínio no atual referencial de avaliação externa:

> Sim, eu conheço. Tive contacto com ele mal ele foi publicado, eu não sei se terá sido em 2019, 2020 ... 2018/2019! Por que? Porque nós, também, neste caminho que temos feito, temos aproximado nossos procedimentos de autoavaliação aos domínios e aos referentes e aos campos de análise do próprio referencial da avaliação externa. (D2)

> Agora que é importante ... e a autoavaliação aparece em primeiro lugar e depois os resultados, se calhar vai um bocadinho na linha daquilo que também é importante passar para as escolas que é mesmo aquilo que nós fazemos com os alunos, não é? Portanto, a avaliação, a autoavaliação, o perceber se estão num bom caminho ou não, fazer uma reflexão constante daquilo que está a ser feito, das práticas. (D1)

Em geral, os docentes entrevistados demonstram diferentes graus de conhecimento do referencial do 3.º ciclo de AEE, sendo possível identificar perspetivas que demonstram maior entrosamento com o documento:

> E, portanto, temos tido esta proximidade com o trabalho que a Inspeção Geral tem feito no âmbito da Avaliação Externa das Escolas e, talvez, este último ciclo seja mais objetivo, esteja mais claro porque parte de domínios, de campos de análise, de referentes, de indicadores e que, no fundo, um olhar atento à metodologia que está patente neste referencial acho que orienta o trabalho das escolas. (D2)

É importante ter em consideração a proximidade e o conhecimento que têm acerca deste documento, para que seja possível realizar uma análise contextualizada das suas perceções acerca de diferentes aspetos deste ciclo de avaliação externa. É possível concluir que os docentes, de alguma forma, conhecem o referencial e os domínios de avaliação do 3.º ciclo de AEE, considerando, inclusive, que também conhecem os relatórios de avaliação das suas instituições no contexto deste ciclo avaliativo, já tendo sido demonstrado na Subcategoria *Relatório de AEE*. Portanto, as perspetivas dos professores entrevistados sobre o 3.º ciclo de AEE estão situadas e contextualizadas em função do conhecimento dos documentos principais de um ciclo de avaliação externa: i) o referencial; ii) o relatório de avaliação.

Subcategoria: Melhoria das práticas de Autoavaliação

Considerando o papel central que a Autoavaliação desempenha no referencial do 3.º ciclo de AEE, nesta categoria estão agrupadas as perspetivas dos docentes em relação a duas questões centrais no contexto da Autoavaliação situada nos processos de avaliação externa: i) de forma geral, se o 3.º ciclo de AEE contribuiu/contribui para a melhoria das práticas de Autoavaliação; ii) se a avaliação externa, neste caso o 3.º ciclo de AEE, contribui para a consolidação da avaliação interna/Autoavaliação. De modo geral, é mais difícil identificar um tipo de resposta padrão para tais questões, pois as perspetivas dos docentes são muito diversas.

Relativamente à consolidação dos processos de Autoavaliação em função das práticas de avaliação externa, o Docente 6 (''Não, não'') é muito taxativo ao afirmar que a avaliação externa não contribuiu para a consolidação da Autoavaliação. É importante salientar, para a análise, que este docente pertence à equipa de autoavaliação da sua instituição, além disso, o domínio da Autoavaliação, nesta instituição, foi atribuída a classificação de Suficiente, factos que, certamente, influenciam as perspetivas dos docentes relativamente a este tópico. Assim, para este docente:

> Não consolidou, continuamos a fazer uma autoavaliação muito fragmentada, pouco coerente e imprecisa. Repara, uma escola não pode avaliar tudo, não é? Mas em cada ano devia de selecionar nichos para avaliar, ver aquilo que está bem e ver aquilo que não está bem e a partir daí fazer planos de melhoria. (...) Não acontece! Não há planos de melhoria. (D6)

Esta opinião é reforçada pelo docente quando afirma que ainda não existem planos de melhoria – algo que poderia ter sido implementado em função do *feedback* da avaliação externa –, ou seja, "eu estou cá há oito anos e não há um plano de melhoria, não se vislumbra nada" (D6). Neste sentido, a ausência ou debilidade de práticas de Autoavaliação manteve-se mesmo depois de terem sido avaliados, no contexto do 3.º ciclo de AEE, e de terem recebido algum tipo de *feedback*, através do relatório. Desta forma, quando questionado se a avaliação externa, de alguma forma, contribuiu para a melhoria das práticas de Autoavaliação, a opinião é categórica:

> Não, não, não. Começa logo na estruturação da equipa, não há essa preocupação, não há. Mas eles sabem disso, a direção é que quer ter essa metodologia, etc. Mas, não há essa preocupação. O que é que se faz? Faz-se, um bocadinho, agora no final do ano uma reunião, compilam-se uma série de documentos e depois faz-se esse relatório que é assim muito fragmentado, muito pouco coerente, muito ... Eu acho que sobre a avaliação interna aqui não há uma avaliação estruturada, é isso que falta. Repara, eu que faço parte da equipa de autoavaliação não conheço os outros elementos da equipa de autoavaliação. Portanto, isso é grave, não é? Falta essa coerência e, depois, temos de saber ... nós ao elaborar esse [relatório], o que é que nós pretendemos avaliar? Obviamente temos que fazer um plano e esse plano tem que ter uma lógica coerente, uma estruturação coerente e não há. É tudo muito desgarrado, "tu fazes isso, tu fazes aquilo", mas depois não há uma formalização, "muito bem, estes foram os aspetos que nós este ano avaliamos, a realidade é esta, os aspetos positivos são estes, os aspetos a melhorar são estes e depois vamos, a partir disto, elaborar um plano de melhoria", não há. Onde é que estão os planos de melhoria? Nós não temos plano de melhoria nenhum, o agrupamento, que eu saiba, não há e isso também é uma das fragilidades do agrupamento e que na avaliação externa é referido isso, a ausência de planos de melhoria, não há. (D6)

As perceções deste docente sobre o processo de Autoavaliação são, de alguma forma, adversas em relação ao processo e, mais ainda, à sua estruturação, sendo que na sua perspetiva nem mesmo a avaliação externa foi capaz de promover alguma mudança/melhoria destas práticas. Em contrapartida, ainda no contexto da mesma instituição, a opinião de outra docente sobre a contribuição da avaliação externa para a melhoria das práticas de Autoavaliação é mais branda, além de considerar que a Autoavaliação pode ser consolidada através dos processos de avaliação externa, "Eu acredito que sim. Não tenho conhecimento do (...) mas acredito que sim, a escola também não se pode fechar, tem que aceitar e tentar consolidar essas práticas" (D4), continua:

> Pois, eu penso que foi mesmo neste domínio que nós tivemos o resultado mais baixo. Foi nesse domínio o Suficiente eu recordo-me, foi, não foi? Eu penso que essas classificações e essa avaliação faz, depois, a escola, posteriormente, tentar apostar nas áreas mais fracas, por assim dizer, as áreas de melhoria, é aí que há uma tentativa de apostar nessa equipa, essa equipa que existe, essa equipa de autoavaliação que existe e que me passa um bocadinho ao lado, não faço parte, que reúne com frequência, não é? E que penso que deve elaborar, ou tem que elaborar, instrumentos para que essa própria autoavaliação seja feita dentro do agrupamento e depois eles chegarem a alguns resultados. Mas, sim, claro, o resultado tem impacto, depois, nas práticas da escola, do agrupamento. (D4)

A Docente 4 assume que a avaliação externa causa algum impacto e, consequentemente, favorece a melhoria das práticas de Autoavaliação, mesmo que ela não esteja diretamente implicada neste processo. Do mesmo modo, a Docente 5, também reconhece a possibilidade de algum impacto positivo para a melhoria das práticas de Autoavaliação, em função da avaliação externa, simultaneamente assume que esta melhoria só pode ser verificada com o tempo, portanto, não é imediata:

> Pergunta difícil! Por que? Porque para que haja impacto é preciso tempo ... e é preciso pessoas atentas para medir esse impacto, não é? Porque não podemos só ficar pelo campo das perceções e eu não sei até que ponto é que houve tempo para percecionar essa influência, essas consequências que está aqui a solicitar ... de qualquer das formas, assim, parece-me quase impossível que a escola fique indiferente, não é? Portanto, ainda que eu não tenha uma noção muito clara – até porque eu já não estou na escola desde 2020/2021 –, assim, clara, objetiva, parece-me que, de certeza absoluta, houve ... que teve um impacto. (...) Eu penso que há ainda um caminho muito grande a ser feito, muito longo a ser feito e isto tem a ver com o tempo para se fazerem estas coisas, não é? Os professores terem tempo para fazer estas coisas, para se criarem equipas e as equipas terem tempo para se articularem, para se juntarem, para se organizarem e, no fundo, aprofundarem o que é que é isto de autoavaliação, não é? Porque, como disse anteriormente, a autoavaliação está muita centrada nas questões dos resultados académicos e então a autoavaliação de escolas, fazer o processo de autoavaliação de escolas é muito mais do que isto, mas eu lembro-me que quando liderava a equipa era um processo moroso, difícil, que requer apoio. (D5)

As perceções dos docentes da Instituição 2, podem ser consideradas mais céticas em relação à melhoria das práticas de Autoavaliação por conta do processo de avaliação externa. Em geral, reconhecem que há margem para a melhoria, mas admitem implicações para isso:

> Agora, o que é que falta fazer para concretizar o referencial, não é? Para cumprir os indicadores? Faltam recursos, nomeadamente, os recursos humanos e isso também é preciso pensar. Porque eu acho que ainda há muita burocracia nas escolas e este processo não pode ser mais um, não é? Porque se não é muito fácil de fazer. Mais burocracia, mais um papel para preencher, mais um inquérito para responder e as pessoas estão a receber muitos inquéritos e muitas coisas para fazer, muita coisa que não tem importância, muito relatório, muita coisa, decerto se começarmos por aí, tentar desburocratizar – há coisas que são realmente fundamentais, como é este processo – vão começar a assumir uma relevância, vão começar a ter espaço para serem concretizados. (D5)

Nesta subcategoria, a análise dos dados permite visualizar uma diferença clara entre as perceções dos docentes da Instituição 2 e os docentes das outras instituições, mais uma vez, é possível associar esta discrepância, especialmente, às classificações que as instituições tiveram no domínio da Autoavaliação no 3.º ciclo de AEE. Para os docentes das Instituições 1 e 3, que tiveram classificações mais positivas no domínio da Autoavaliação, as perspetivas são, também, mais positivas em relação à contribuição da avaliação externa para a consolidação e melhoria de práticas de Autoavaliação. Por exemplo, quando perguntado se a AEE contribuiu para a melhoria das práticas de Autoavaliação, o Docente 7 não hesita: "Obviamente!", vai além, "Contribui e eu, essencialmente, acho que complementa". Na mesma perspetiva, a Docente 8 reconhece a lógica de regulação da AEE, "Sim, isso sim. A avaliação externa funciona com um regulador", por isso, reconhece a sua contribuição para a consolidação da Autoavaliação.

Relativamente à melhoria das práticas de Autoavaliação por meio dos contributos da AEE, a Docente 1 volta-se à reflexão como o caminho para a melhoria: "Eu penso que sim, porque tudo que é reflexão, não é?" (D1). O Docente 9 também concorda que a AEE é/foi capaz de contribuir para a melhoria das práticas de Autoavaliação, mas reconhece que esta melhoria é mais visível em alguns domínios: "Acho que sim. Reflete sempre mais em alguns parâmetros, em alguns domínios, sim" (D9), inclusive refere que este processo de melhoria já está em curso, isto é, "penso que *o outro professor* (...) digamos que está a fazer alteração no referencial da autoavaliação, há uma mudança sim". Da mesma

maneira, a Docente 3 admite a contribuição da AEE para a melhoria da Autoavaliação: "Eu penso que sim, da maneira que está feito, inevitavelmente, penso eu, inevitavelmente, nem que não quiséssemos" (D3). A Docente 2 reforça:

> Sim. É o que eu estava a dizer, a forma como está estruturado e, nomeadamente, o domínio da Autoavaliação em que depois vai subdividindo em campos de análise, referentes e indicadores vai nos mostrando, também, um caminho. Não é o único caminho, como em tudo na vida, mas, em particular, na educação nunca há só um caminho, nós nunca podemos explorar todos os outros, mas vai nos apontando e vai nos mostrando ... eu acho que é um bom documento sim. (D2)

A Docente 8 também reconhece os contributos da AEE para a melhoria das práticas de Autoavaliação, referindo-se, diretamente, à classificação da instituição neste domínio de avaliação, isto é, "Terá inevitavelmente que contribuir. Além de que foi esse o parâmetro em que tivemos a nota mais baixa. (...) Sim, mas foi a mais baixa. Neste momento, este será o domínio a delinear um plano para a melhoria" (D8). Portanto, neste caso, a melhoria dos processos de Autoavaliação está diretamente associada à classificação na avaliação externa. Outras perspetivas que associam a melhoria da Autoavaliação à AEE também são elucidadas: "Confrontando, por exemplo, o domínio da Autoavaliação com o domínio dos Resultados, o que nos move a nós no campo da autoavaliação é, no fundo, tentar respeitar as orientações do referencial de avaliação externa" (D7);

> Tem sempre causa e efeito, melhora sempre porque algum parâmetro que ... quando foram analisados os resultados, algum parâmetro que estava tudo excelente, mas a um parâmetro estava muito bom e o objetivo é melhorar o parâmetro que está pior, não é? Pior não é pior, mas em relação aos outros, sim, contribui sempre. (D9)

Os impactos da AEE na melhoria dos processos de Autoavaliação são assumidos, mesmo que não seja de uma forma tão direta ou objetiva:

> Penso que tem sempre algum impacto, tentar perceber de que forma é que podemos sempre otimizar ... de que forma é que podemos validar e otimizar essas práticas, não é? Lá está, acho que tudo que seja para refletir se, de facto, aquilo que foi feito na autoavaliação, se foi de encontro, se ajudou, de alguma forma, a espelhar ou a demonstrar aquilo que a escola faz .... (D1)

Neste sentido, verifica-se que os docentes reconhecem a importância da AEE para a melhoria das práticas de Autoavaliação, bem como o seu impacto na reflexão destas práticas, mas não conseguem elucidar de forma clara quais são as mudanças provocadas. Tal perspetiva é corroborada pelo posicionamento da Docente 4, por exemplo:

> E porque essa equipa de autoavaliação já existia e foi avaliada, o trabalho deles foi avaliado, não tendo sido muito positiva a avaliação que foi feita, eu sei que a escola continua a ter uma equipa de autoavaliação. O que eles fazem? Não sei, eu lamento. Quais foram as práticas que mudaram? Não sei, mas acredito que pegaram naquilo que era pontos a melhorar e que estão a trabalhar no sentido de melhorar. (D4)

Ainda sobre a consolidação dos processos e práticas de Autoavaliação em função da AEE, a Docente 1 recorre à capacidade de reflexão e monitorização elucidada no processo de AEE, como formas de consolidação da Autoavaliação: "Sim, porque ajudou a monitorização, no fundo, não é? E a reflexão

das práticas" (D1). Já a Docente 3 reconhece que a AEE foi capaz de validar os processos de Autoavaliação adotados na Instituição: "Validou-os, pelo menos. Porque fez-nos ver que estamos no caminho certo, foi a validação daquilo que temos vindo a fazer. Portanto, penso que sim" (D3).

A AEE pode contribuir para a melhoria das práticas de Autoavaliação, consolidando-as e validando-as. Tal perspetiva também é difundida pela Docente 2: "Sim, sem dúvida. Acho que é muito bom uma entidade externa validar um processo que acho que é determinante para as escolas se conhecerem, fazerem a sua autoanálise e terem forma, perante esse autoconhecimento, de delinear estratégias para melhorar". Além do facto de a AEE promover a validação da Autoavaliação, a Docente 5 assume que o envolvimento dos docentes nos processos de Autoavaliação é o motor para a promoção de melhores práticas e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da escola:

> Sim, é como a questão dos alunos, não é? Quando os alunos são envolvidos no processo de autoavaliação são competências para a vida, é a mesma coisa com a escola, são competências para a vida, a escola fica muito mais autónoma também, muito mais autodirigida, autorreguladora, é muito mais fácil, não é? (D5)

Por este ponto de vista, a Autoavaliação é reconhecida como uma atividade que envolve a comunidade educativa como um todo, especialmente os docentes, estando focada na melhoria da qualidade, baseada num processo rigoroso e organizado:

> A autoavaliação, sim, como um processo central de melhoria e de evolução. É o compromisso das escolas com a qualidade, o compromisso das escolas com a qualidade faz-se através de uma política de qualidade em que a autoavaliação, o autoconhecimento, esteja no centro e a aplicação do ciclo de garantia de qualidade, não é? Diagnosticar, estabelecer planos, implementar, avaliar, reformular, portanto, este ciclo sempre contínuo. (D2)

A Docente 1 explica que a melhoria nos processos de Autoavaliação, apoiada pela avaliação externa, pode ser observada durante o período de preparação para a avaliação externa, isto é, nos momentos em que a instituição se organiza para receber as atividades de avaliação externa, bem como a partir do momento que já conhecem os resultados da avaliação, as classificações por domínio e o *feedback* mais qualitativo, através do diagnóstico dos pontos fortes e das áreas de melhoria e da descrição dos juízos avaliativos.

> Eu penso que acontece nos dois momentos. A autoavaliação não é feita exclusivamente para [a avaliação externa], vai sendo trabalhada e melhorada de acordo com aquilo que se pretende, mas faz-se, como é óbvio, depois uma avaliação pós-avaliação externa no sentido de perceber se aquilo que está a ser feito está bom, o que precisa de ser melhorado e o que não vale a pena e é trabalho que ... não é? A nível de avaliação, a equipa de autoavaliação é fantástica. (D1)

Por fim, uma ideia que é capaz de resumir esta categoria é exposta pelo Docente 7 quando cita o referencial de AEE como uma espécie de guia para boas práticas de Autoavaliação, mesmo que não o assumam como única orientação para o desenvolvimento da Autoavaliação. O docente afirma que o referencial de AEE é um documento de fundamental relevância para a Autoavaliação, mas que este

processo está fundamentado, especialmente, nas demandas específicas do contexto institucional, revelando um processo de Autoavaliação consistente, coeso, fundamentado e aberto à melhoria.

> Não existe desfasamento ou um grande desfasamento entre o que é feito aqui, os nossos procedimentos de autoavaliação e os procedimentos de avaliação externa. A nossa avaliação interna, isto está assumido logo na introdução dos nossos relatórios, assenta no referencial de avaliação externa e, depois, claro que há coisas onde a escola tem a capacidade de se afirmar, ou seja, nós não vamos fazer isto porque o referencial diz que temos de fazer. Nós fazemos muitas coisas que não estão no referencial, evidentemente, porque dão qualidade à escola, entendemos nós. Mas, as regras que nós tentamos pôr em prática, enquanto equipa de autoavaliação, têm a montante o referencial de avaliação externa. (D7)

Em suma, os dados desta categoria, e consequentemente a sua análise, revelam que há uma discrepância relativamente às perceções dos docentes das Instituições 1 e 3 aos docentes da Instituição 2. Os docentes da Instituição 2 demonstram uma posição mais crítica, em alguns momentos cética, em relação à contribuição da AEE para a melhoria das práticas e consolidação dos processos de Autoavaliação, embora assumam que a AEE pode, efetivamente, contribuir para tal, não identificam claramente alguma mudança. Por outro lado, os docentes das Instituições 1 e 3 revelam um posicionamento mais positivo face ao impacto que a AEE pode causar na melhoria das práticas de Autoavaliação, referem, inclusive, que a AEE promove a reflexão, logo, possibilita a mudança e, consequentemente, a melhoria, apontando também a elaboração de planos de melhoria em função do *feedback* da AEE.

Subcategoria: Melhoria das práticas de Liderança e Gestão

Numa perspetiva semelhante à da subcategoria anterior, esta subcategoria reúne os dados relativos às perspetivas dos docentes entrevistados relativamente à possibilidade de o 3.º ciclo de AEE gerar alguma melhoria nas práticas e processos de Liderança e Gestão das respetivas instituições. Com base nisso, algumas respostas reiteram as perceções em relação à Autoavaliação, por exemplo: "Também, a mesma coisa" (D1); "Também, também. Ajuda-nos a clarificar ... sei lá ... e a ver como é que podemos, de facto, potenciar a escola como uma organização, uma instituição" (D2), até mesmo:

> É muito difícil responder essa pergunta. Primeiro ponto, porque a liderança mudou na nossa escola, portanto, a escola foi avaliada ano passado, o ano passado, em junho, o diretor mudou. Portanto, obrigatoriamente, as práticas de liderança, mudando-se a liderança, iriam ser ... mesmo que fosse ligeiramente, iriam ser alteradas. Agora, eu acho, em relação a essa pergunta, a minha resposta seria, à partida, a mesma que em relação a outra, quando somos obrigados a confrontar ponto A, B, C e D, vamos ver, será que estamos mesmo ... vamos analisar, vamos questionar, e vamos fazer a nossa própria autoavaliação. Portanto, quero crer que sim, que melhorou a partir do momento ... se havia algum défice antes, a partir do momento que tivemos conhecimento do referencial e daquilo que é realmente valorizado, houve outra forma de olhar para esses aspetos. (D3)

Com perspetivas similares às expostas pela Docente 3, alguns docentes afirmaram que, inevitavelmente, o 3.º ciclo de AEE foi capaz de causar mudanças e melhorias nas práticas das figuras que assumem cargos de liderança e gestão em suas instituições: "Acho que sim. Não tenho, assim, uma

ideia tão clara sobre isso, mas acho que existe preocupação de estar constantemente a melhorar e a tentar chegar a certos objetivos, isso nota-se" (D9);

> Assim, daquilo que eu conheço das lideranças da escola eu creio que eu posso afirmar que sim. Porque conheço a visão que eles têm da escola e conheço o perfil profissional, e mesmo ao nível das lideranças intermédias e, portanto, eu não posso jurar, mas posso afirmar que sim, que alterou alguma coisa, pelo menos, ao nível da reflexão e da tentativa de melhorar. Estava aqui a olhar para alguns destes indicadores e estou a lembrar-me de alguns documentos internos e eles foram melhorados também em função disso, em função da legislação, mas também em função do *feedback*. (D5)

Deste modo, as perspetivas relativamente à mudança que o 3.º ciclo de AEE causou nas práticas assumidas pela Lideranças e Gestão das instituições são, maioritariamente, positivas: "Acho que sim, acho que concordo. O primeiro impacto será precisamente aí, não é? Precisamente porque também é mais fácil de medir e de verificar esse impacto e essa mudança, parece-me que sim" (D5);

> Eu, em relação a mim, posso falar sempre que a relação com a nossa liderança e com a gestão foi sempre muito positiva, sempre muito cordial, sempre muito corretos. Provavelmente, acredito que o senhor diretor e vice-diretor que tentem estar mais atentos e mais ... eles próprios, não sei quais foram os pontos que lhes foram apontados no sentido de menos positivo e eu acredito que eles estejam a tentar colmatar e para até que quando vier uma nova avaliação aquilo que foi pontos a melhorar, realmente, a escola e a liderança tenham melhorado. Qual é a minha visão relativamente à liderança? Eu penso que ... está tudo muito bem ... nada está sempre muito bem ... há sempre aspetos positivos e aspetos negativos, mas da avaliação que eu faço em relação a ... – eu, como funcionária – é positiva. (D4)

Além disso, uma perspetiva recorrente associa a Liderança e Gestão à responsabilização, isto é, os docentes reconhecem que a AEE causa alguma mudança, promovida por certa reflexão, porque o exercício de cargos de liderança e gestão é diretamente responsabilizado pelos resultados, inclusive da avaliação institucional. Portanto, é possível identificar algumas perspetivas docentes que reconhecem que o 3.º ciclo de AEE promove mais mudanças nas práticas de Liderança e Gestão do que nas suas práticas docentes quotidianas. Assim, a responsabilização docente que foi averiguada nas categorias anteriores, abre espaço agora para a responsabilização das lideranças, identificadas pelos próprios professores:

> Talvez porque as lideranças também assumam mais essa responsabilidade, não é? E os professores são os professores, fica mais diluído ... ou os alunos são os alunos, fica mais diluído ... as lideranças são aquelas, não é? Há aqui também uma responsabilização, não é? E quando nós olhamos para este referencial, a seguir ao domínio da autoavaliação, as lideranças estão em segundo lugar, portanto, se estão em segundo lugar é porque elas são importantes, é porque elas são estruturais para as outras mudanças que podem ocorrer na escola. (D5)

> Sim, eu acho que isso é importante: a avaliação externa, no seio de um agrupamento, poderá ter um peso fundamental devido aquelas duas situações, primeiro, preocupação por parte da liderança e segundo, por parte das chefias intermédias, se não houver essa responsabilização e essa preocupação tudo cai por terra e isso se o exemplo não vem de cima, obviamente, não vão ser as estruturas intermédias e, depois, que está ao nível das superfícies, professores e alunos, que vão ter em conta isso. É nuclear. (D6)

> Eu, pessoalmente ... melhoria ... hum hum [negação]. Provavelmente eles valorizam aspetos com os quais eu não trabalho, pormenores da liderança com os quais eu não contacto. Espero que estejam a melhorar, obviamente, naquilo que foi apontado como menos positivo, no que a mim diz respeito tudo se mantém tranquilo, de forma natural. (D4)

Por outro lado, algumas conceções sobre este tópico são menos positivas, isto é, não reconhecem margem para a mudança e melhoria das práticas de Liderança e Gestão em função do 3.º ciclo de AEE, por exemplo: "Não. Sinceramente, não" (D6); "Já funciona assim há imenso tempo e também não havia muito o que melhorar" (D8). Outra perspetiva identificada associa a efetividade das indicações dos relatórios de Autoavaliação para a mudança e melhoria de práticas às indicações constantes nos relatórios de avaliação externa, isto é, "Os relatórios da autoavaliação. Então, se estes relatórios já contribuem para a melhoria, de modo algum podíamos marginalizar os relatórios externos, não é?" (D7), o Docente complementa:

> Eu acho que isso fica logo patente. Uma coisa não anda desfasada da outra, os nossos relatórios internos mencionam aspetos desses, relacionados com a gestão de conflitos, por exemplo, relativamente à liderança e gestão. O primeiro relatório que nós produzimos, que era relativo ao ano de 2021/2022, faz também um apanhado disto e estabelece algumas correlações relativamente aos anos anteriores que não eram da nossa responsabilidade. (D7)

Por fim, uma noção que cruza a generalidade das perspetivas é a de que as mudanças e, consequentemente, a melhoria das práticas verifica-se, essencialmente, num momento pós-avaliação externa, materializado pela divulgação do relatório e, também, pelo período de análise e reflexão da avaliação:

> Sim, do pós, depois do relatório. Antes, tentamos mostrar o que fazemos naquele âmbito, não é? No pós, sempre é importante chegar à conclusão "ok, ainda não estamos a mostrar exatamente aquilo que pretendíamos neste, neste, neste indicador", há que trabalhar, há que definir dinâmicas, há que definir planos de melhoria, como queiramos chamar, para continuarmos a melhorar nessa senda. (D2)

Assim, da análise dos dados desta subcategoria é possível verificar que os docentes assumem que as práticas de Liderança e Gestão são diretamente intersetadas pelo processo de avaliação externa, especialmente o 3.º ciclo de AEE, assumindo um grau de responsabilização pelos resultados. Inclusive, um dos docentes refere que depois da Autoavaliação, o pilar do referencial para o 3.º ciclo de AEE inclui a Liderança e Gestão, o que demonstra o papel fundamental que desempenham nas instituições. De forma geral, as mudanças só podem ser reconhecidas num momento posterior à avaliação, mais ainda, à divulgação dos resultados de avaliação externa, sendo que tal mudança é mais percecionada neste âmbito do que nas práticas docentes.

Subcategoria: Melhoria das Prestação do Serviço Educativo

Em busca de uma análise pormenorizada acerca das contribuições do 3.º ciclo de AEE em cada um dos domínios avaliados, esta subcategoria está centrada nas perspetivas dos docentes relativamente ao domínio da Prestação do Serviço Educativo. Considerando a natureza deste estudo, bem como os dados apresentados nas categorias e subcategorias anteriores, as perspetivas dos docentes, dificilmente, são unânimes em relação a um assunto, o que também se verifica nesta subcategoria.

Questionados se o 3.º ciclo de AEE contribuiu para a melhoria da Prestação do Serviço Educativo, são identificadas duas linhas opostas de respostas: "Não, não de todo" (D6) e "Eu penso que sim. É óbvio, para mim" (D7). Tais tendências podem ser explicadas, objetivamente, através de duas ideias principais. Por um lado, não houve melhoria porque: "Não, não conseguiu. Continuamos a trabalhar sempre da mesma forma. Isto é polémico" (D6). Por outro, a melhoria contínua é explicada como algo intrínseco à instituição: "Já é tentada naturalmente, de uma forma natural, era uma prática já habitual da escola" (D4). De todo modo, uma terceira via também é constatada: "Não sei, não sei. É isso, é difícil de ... porque o processo pode estar em curso e a melhoria não ter ocorrido ainda" (D5). A afirmação da mudança causada pelo 3.º ciclo de AEE na Prestação do Serviço Educativo pode ser observada com base nas seguintes perspetivas: "Questionando aqui ou acolá, não ponho dúvidas de que o referencial ajuda a melhorar todos os domínios, seja a autoavaliação, seja a prestação do serviço educativo, seja a gestão ..." (D7); "Eu acho que está tudo ligado, porque a autoavaliação ... se nós fazemos uma reflexão devido à avaliação externa na autoavaliação, depois nós vamos aplicar na autoavaliação, se calhar, melhorias na prestação do serviço" (D1);

> É o que eu disse anteriormente, contribui sempre porque obriga a fazer sempre alguma reflexão, não é? Porque, mesmo que não se concorde, há uma avaliação, se é assinalado algum domínio ou parâmetro que está pior tem que se trabalhar para melhorar, por isso, é sempre importante, ajuda a melhorar, penso eu. (D9)

> Eu acho que contribui, tem que contribuir até porque nos obriga a olhar para, se calhar, alguns pontos que nós não estávamos, se calhar, a prestar tanta atenção ou que não estávamos a dar a devida importância e obriga-nos a olhar para todos os pontos que estão contemplados [no referencial] e que, se calhar, alguns, antes, podíamos não dar tanta importância, não quer dizer que não o fizéssemos, mas podíamos não estar a medi-lo, a medir, a avaliar e assim sabemos identificar todos aqueles pontos em que temos que prestar atenção, o que estamos melhor, o que estamos pior, identificar pontos mais fracos .... (D3)

Em compensação, alguns professores afirmam que a melhoria não se verifica consoante as atividades de avaliação externa, devido ao facto de que o trabalho docente sempre esteve orientado para a melhoria ou, até mesmo, porque esta melhoria em função da AEE simplesmente não foi alcançada:

> Eu acho que essa é uma preocupação por parte deste ciclo de avaliação, esse é um dos objetivos, mas não está a ser conseguido. Não sei onde é que está a falhar, se calhar, em muitos aspetos, mas não está a ser conseguido, de facto. Eu sei que este é um dos objetivos e eles quando vieram aqui, eles focavam muito no espaço da sala de aula, focam muito ... a interrogação, a interpelação que fazem ao painel – aos elementos do painel – é muito a sala de aula, a questão da sala de aula e a escola como um todo não está ainda a entrar muito na sala de aula, porque ainda há muita resistência, da nossa parte, para abrir a nossa sala de aula à A, B e C. Essa é uma resistência grande, não sei o porquê, mas existe essa resistência, até existe a resistência dos professores "eu não quero que o professor A, B ou C vá ver a minha aula", há essa resistência. (D6)

> Não. Em relação a isso, acho que conheço bastante bem o serviço educativo que a escola presta e eu considero que não houve mudança significativa porque aquilo que nós fazíamos ou aquilo que fazemos neste momento já o fazíamos e continuamos a fazê-lo. (...) Há uma articulação muito grande da escola com o exterior e do exterior com a escola e a oferta educativa que a escola fornece eu acho que é muito abrangente. Não senti que houvesse ... grandes alterações. Aquilo que se fazia, faz-se e continua-se a fazer, procura-se fazer cada vez mais, cada vez melhor, diversificar, mas essa ligação escola-exterior-comunidade e outras associações já existia e continua a existir. (D4)

> Está no ADN deste Agrupamento primar por uma boa prestação de serviço educativo; não é uma imposição ou sugestão da avaliação externa. (...) Leciono nesta escola há 15 anos e a prestação do serviço sempre se equiparou ao padrão do setor privado, tanto em termos de relações humanas quanto de oferta educativa e extracurricular. (D8)

Por fim, a análise dos dados sugere que, de forma geral, os docentes admitem que a AEE é capaz de gerar alguma melhoria na Prestação do Serviço Educativo, reconhecendo-se, inclusive, a importância deste domínio tanto para a avaliação externa, quanto para a instituição: "Agora, são muitos indicadores, não é? Também, digamos que é o cerne, é o núcleo duro, é a caixa-forte de todo o processo educativo, não é? A Prestação do Serviço Educativo! Mas é duro, esse domínio é muito duro" (D2). Entretanto, a melhoria é definida pela reflexão ao longo do tempo, isto é, "houve mudanças, mas, de certeza absoluta, que a reflexão sobre isso ocorreu" (D5), por isso, os impactos da avaliação externa na melhoria da Prestação do Serviço Educativo só podem ser vistos e aferidos com o passar do tempo, segundo a perspetiva dos docentes:

> Agora, também temos de dar tempo ao tempo. Claro que se não houver instrumentos que meçam, possam medir, estas perceções e possam, por exemplo, medir estas mudanças nunca vamos ter a noção do que é que está a acontecer, não é? (D5)

Sendo que, mais uma vez, tais mudanças verificam-se num momento posterior à avaliação externa, principalmente após a divulgação do relatório, favorecendo momentos de partilha e reflexão em busca de melhores práticas.

> (...) eu acho que o pós é o mais importante, porque o pós é aquilo que nos permite continuar a trabalhar e evoluir mais e ajustarmo-nos, sim. Porque a preparação antes é aquilo que a escola fez, só temos que evidenciar de acordo com o que é pedido, mas o resultado depois de vir é o que eu acho que é o mais importante que nós devemos valorizar, o que foi antes já foi. (...) só que eu continuo a achar que o pós é o mais importante, porque ... e eu tenho falado com outras pessoas, há uma tendência para se mascarar nesse pré e eu não acho que isso seja bom, porque só nos estamos a enganar, nós devemos ser o mais genuíno possível para termos a certeza de que aquela avaliação que está a ser feita foi mesmo sobre nós, não foi sobre coisas que nós montamos e que não vão estar sustentáveis, mas, também me parece que as equipas de avaliação externa não se deixam enganar com essas fachadas que, às vezes, podem montar uma pré-avaliação, eu acho que nesta altura, sim senhora, temos que mostrar o que fazemos. (D2)

> Pode ter originado a reflexão sobre e isso já é bom. Tenho certeza que originou, eu não estive presente nas reuniões, mas de certeza que originou uma reflexão sobre ... certeza não, absoluta. E isso é o primeiro passo para que haja melhoria, agora, esperarmos que depois de um processo que ocorreu em 2020 e que em 2023 que já se consiga medir resultados, parece-me que é um bocadinho precoce, tendo em conta, precisamente, a amplitude de todas as dimensões. (...) A melhoria vai acontecendo. A melhoria onde? A escola deve estar a começar por aquilo que é mais básico, aquilo que é mais importante e fundamental, também temos que dar tempo ao tempo para que a mudança seja percecionada, ela vai ocorrendo ali por baixo como algo que está escondido, mas que mais tarde ou mais cedo vai emergir, tenho a certeza que ela irá ocorrer, mas precisamos também dar algum tempo para que ela aconteça. (D5)

Com efeito, os dados desta subcategoria indicam que, de maneira geral, os docentes reconhecem que o 3.º ciclo de AEE pode gerar algum tipo de melhoria na Prestação do Serviço Educativo, embora também apareçam perspetivas contrárias a isso. De qualquer forma, a mudança na Prestação do Serviço Educativo não se verifica de maneira imediata, para melhorar é preciso reflexão e tempo, esta é uma perspetiva comum aos docentes que reconhecem que este domínio é central nas instituições

escolares, pois é o cerne de todo o trabalho. Também é importante salientar que, em comparação com a subcategoria anterior (Melhoria das Práticas de Liderança e Gestão), os docentes assumem mais facilmente o impacto da avaliação externa nas práticas de Liderança e Gestão do que em relação à Prestação do Serviço Educativo.

Subcategoria: Melhoria dos Resultados

Por fim, no que se refere às subcategorias de análise relativas aos domínios de avaliação do 3.º ciclo de AEE, esta subcategoria tem por base a análise das perspetivas dos docentes entrevistados relativamente à melhoria dos Resultados em função do 3.º ciclo de AEE. Assim como nas subcategorias anteriores, os docentes reconhecem que a avaliação externa pode causar algum impacto que gere a melhoria dos Resultados, baseados na ideia de que se a avaliação externa pode ajudar a melhorar a Autoavaliação, as práticas de Liderança e Gestão e a Prestação do Serviço Educativo, todas estas mudanças espelham-se, então, na melhoria dos Resultados, por exemplo: "e depois, ao melhorarmos todos esses pontos vamos impactar nos resultados dos alunos, claro, se não nem teria objetivo, não é? O objetivo final é a melhoria da educação, da instrução" (D3). Tal perspetiva é corroborada pelas conceções de outros docentes:

> Contribui no sentido de nos fazer refletir, analisar e questionar, resultando numa planificação com sugestões de melhorias. Contudo, reforço a ideia de que o trabalho e a dedicação dos docentes são os mesmos. A nossa orientação são os resultados de sucesso dos alunos e não o resultado para uma avaliação externa, mesmo que diretamente ligados. (D8)

> Eu penso que sim, que está espelhado isso a nível dos resultados. Sim, e mesmo ao nível dos projetos que são feitos ... esta escola tem muitos projetos e tem uma dinâmica, mas, lá está, apesar dos quatro Excelentes e dos quatro domínios da avaliação externa, a grande preocupação é ver ... fazer sempre melhorias, ver onde é que podemos melhorar nesse ponto, naquele, naquele ... (D1)

> Eu penso que sim. Eu acho que sim, tem que ser porque nós, a partir do momento que iniciamos o processo de autoavaliação, como estava a dizer há pouco, no fundo é uma análise daquilo que estamos bem, onde é que estamos bem e o que é que podemos melhorar. Portanto, o final do nosso trabalho é para os alunos, portanto, eu acho que não há outro resultado que não seja mesmo ... se a escola toda melhora, os resultados dos alunos têm de melhorar também, não é? E isso terá, com certeza, um impacto na comunidade educativa, na comunidade em geral. (D3)

Relativamente aos Resultados, uma ideia recorrente dos docentes em relação à sua melhoria em função da avaliação externa associa-se ao facto de que a melhoria dos Resultados não depende exclusivamente do trabalho docente. Além disso, também referem o impacto que os Resultados causam na comunidade educativa:

> Sim, académicos, sociais, internos, externos, por aí afora .... Sim, embora, lá está, os resultados, às vezes, não dependem só de nós, não é? Dependem muito dos alunos, dos momentos deles, do querer deles, dos objetivos deles, das expetativas deles, não é? (D2)

> Ajuda, como é óbvio, mas acho que depende sempre do sítio, da comunidade, em relação aqui, propriamente aqui, se calhar, ajuda, tem se feito muita comunicação com os pais, quando existem processos que há necessidade de avaliar em termos especiais, medidas educativas, apoio, (...). (D9)

Contudo, as perspetivas mais comuns referem-se ao facto de que a melhoria dos Resultados nem sempre se deve à avaliação externa, os docentes mencionam que o trabalho docente orientado para os Resultados não leva em consideração as ditas exigências da avaliação externa. Portanto, mesmo que, de alguma forma, assumam que é possível que a avaliação externa provoque alguma melhoria nos Resultados, não conseguem concebê-la de forma objetiva e direta.

> Eu acho que, quando nós estamos a trabalhar em termos de resultados, nem pensamos na avaliação externa. Isso é um assunto tão particular, tão ligado às pessoas, neste caso aos professores e aos alunos, que o princípio que vigora aí é exatamente este: é tentar fazer o melhor possível. Este melhor possível vem, de uma certa forma, da reflexão exaustiva que nós fazemos sobre o que vai acontecendo ao nível dos resultados da escola, da preocupação com o bem-estar dos alunos, com a melhoria dos resultados académicos, com a redução dos conflitos, com os procedimentos de indisciplina, etc. O próprio reconhecimento da comunidade acaba por ser a consequência de tudo isso, não é? E quando nós estamos a trabalhar, num contexto como o nosso, em que tentamos personalizar o ensino, não estamos minimamente preocupados com o que diz o referencial de avaliação externa, sabendo que o que estamos a fazer nunca poderia ser negado por qualquer referencial. (...) Quando estamos a falar dos resultados e de pessoas, especialmente dos alunos, nós preocupamo-nos mais com a pessoa em si. Nós estamos preocupados em fazer o melhor com qualquer aluno, acreditando, digo eu, que tudo aquilo que se possa fazer nunca contraria nada do que está no referencial. A parte da inclusão, por exemplo, a lei define, o referencial diz, mas nós vamos analisar o problema do menino e fazer com ele aquilo que parece ser mais adequado, dentro do enquadramento legal, mas nunca pensando se estamos a cumprir ou não um determinado indicador, só porque está no [referencial de avaliação externa]. É mais fácil isso acontecer num domínio como o da autoavaliação. (D7)

> Eu acho que os resultados melhoraram, mas não vejo ligação com a avaliação externa. Melhoraram porque, naturalmente, há trabalho desenvolvido pelos professores e pelos alunos. Regra geral, aquilo que se observa nas diferentes disciplinas é que os resultados têm vindo a melhorar. Melhoraram em termos, penso que também, de *ranking* nacional, mas eu não vejo ligação qualquer com a avaliação externa. (D4)

> Os resultados já eram tão bons. Sim, talvez quando eu olho para aqui, para indicadores como ... ou para referentes como, por exemplo, "iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais", talvez para tranquilizar a comunidade para o facto de sentirem que isto de resultados e de sucesso não é só sucesso a nível académico, não é só ficar muito bem no *ranking* ou tirar muito boas notas, é outra coisa também, tem a ver com outras coisas, tem a ver com o bem-estar dos alunos, com o bem-estar dos professores, tem a ver com outras dimensões e decerto o impacto da avaliação externa a este nível pode ser muito importante, é de realçar esta perspetiva de uma escola que acolhe todos, que valoriza a participação de todos, que permite não só o acesso, mas também a participação, a realização, o sentido de realização de todos, independentemente dos resultados académicos ... se nós olharmos para o referencial e se a avaliação externa também valoriza estes aspetos, de certeza absoluta que isso vai dar tranquilidade também à comunidade no sentido "ok, desta vez não ficamos tão bem em termos de *ranking* ou de resultados" ou "este ano, por exemplo, nossas turmas não estiveram tão bem, nossos alunos não estiveram tão bem, mas decerto estão bem numa outra perspetiva", não é? (D5)

Os docentes reconhecem, ainda mais, que as mudanças e melhorias nos Resultados não necessariamente estão atreladas aos contributos da avaliação externa, indicam que tais melhorias são mais fáceis de se materializarem em outros domínios, como o da Autoavaliação, segundo um dos docentes. O que se verifica é que o trabalho dos professores já está naturalmente orientado para a melhoria dos Resultados (académicos e sociais) dos alunos, de acordo com suas perspetivas, e que, por isso, a avaliação externa não causa uma melhoria tão significativa neste domínio, funciona mais como um balizador de boas práticas. Tal conceção é exemplificada por um docente:

> Eu acho que os resultados escolares não melhoram pelo facto de vir cá a avaliação, acho que não. De facto, os professores têm essa preocupação, isso sim, os professores têm a preocupação que, de facto, os alunos tenham bons resultados. Embora, depois, a equipa da avaliação externa, quando veio cá, chamou atenção para o seguinte,

> porque eles vão sempre às aulas, eles vão às salas de aula e observam, e o que acontece? Porque, nós, no relatório de avaliação externa [entregue pela escola à Inspeção] diz que a escola era uma escola que estava virada para as metodologias ativas de ensino, para o uso das tecnologias e etc., eles foram à escola e não notaram essa realidade, havia numa ou noutra turma essa preocupação do professor de utilizar as metodologias ativas e as tecnologias de informação, mas não era uma ... isso não se constatou na generalidade, isso não se constatou. Houve essa chamada de atenção e a escola, tanto quanto possível, e os professores têm tentado, e também através do centro de formação, temos tentado aqui, o agrupamento, introduzir essas ferramentas digitais, mas, também, a adoção de metodologias inclusivas e aprendizagens ativas, isso tem sido feito. Não quer dizer que os professores face aquilo que foi documentado no relatório ... eles veem "temos que mudar, temos que alterar", mas acho que não foi porque a equipa de avaliação externa chamou atenção para isso. Obviamente que a escola, depois, através do centro de formação também tentou proporcionar formação aos professores nesse âmbito, o centro de formação tem dado capacitação digital. (D6)

Assim, mais uma vez se afirma que os Resultados não melhoram, exclusivamente, por conta do 3.º ciclo de AEE. Contudo, as atividades de avaliação externa produziram *feedback* sobre práticas que podem ser melhoradas e, em função disso, colaborar para a melhoria dos Resultados. No trecho acima o docente refere que no momento da visita da equipa de avaliação à Instituição foram apontados determinados aspetos em relação às práticas educativas e letivas, como já foi apresentado em capítulos anteriores, o 3.º ciclo de AEE introduziu uma mudança significativa no processo de avaliação externa, nomeadamente, a observação da prática educativa e letiva. Os dados desta subcategoria associam a melhoria dos Resultados às práticas de sala de aula, por isso, a próxima subcategoria emergiu para dar conta das perspetivas dos docentes relativamente à observação de aulas no contexto do 3.º ciclo de AEE, tendo em consideração, inclusive, as perspetivas dos professores que tiveram suas aulas observadas.

Subcategoria: Observação da Prática Educativa e Letiva

Na sequência das subcategorias anteriores, esta subcategoria tem por intuito apresentar os dados relativos às perceções dos docentes entrevistados sobre a implementação da observação da prática educativa e letiva no contexto do 3.º ciclo de AEE. Tendo em consideração, inclusive, que um dos critérios para a seleção da amostra de docentes a serem entrevistados foi justamente o facto de ter, em cada instituição, pelo menos, um docente que tenha tido aula observada no âmbito do 3.º ciclo de AEE.

É possível destacar perceções comuns relativamente à observação de aulas por parte da equipa de avaliadores, os docentes afirmam que não prepararam uma espécie de aula especial para ser observada, isto é, "nesse aspeto não, não foram aulas preparadas para isso, ou seja, não tivemos aquela mentalidade de 'eles vão estar cá, podem entrar na minha aula, então eu tenho que preparar aqui algo extraordinário', não" (D3). A observação de aulas foi encarada com certa ansiedade, mas também com alguma naturalidade, de acordo com os professores entrevistados:

> Uma ansiedade, mas nada que não seja normal em qualquer situação. Aquela coisa ... os inspetores ... nós não sabíamos se era um inspetor ou se eram os quatro inspetores a assistir e isso não sabíamos, eles é que se organizam, não é? Eles é que dizem como é que querem, quando querem, onde, que horas. Nós não controlamos nada disso. E isso causa ... e nós percebíamos que havia vários inspetores a observar várias aulas diferentes, mas acho que correu

> tudo normalmente, não houve nada ... como eu digo, não houve nada preparado, foi tudo fluido e natural. E isso é o que nos traz também, pelo menos a mim, traz-me grande confiança e tranquilidade, saber que esses Excelentes que nós tivemos foi fruto do nosso trabalho, sim. Mas não é nada mascarado, nada trabalhado de alguma forma, como eu já senti noutras escolas, curiosamente, não senti nesta, como eu já dou aulas há 26 anos, portanto, já senti essa preocupação e esse peso esse dourar a pílula, um bocadinho, noutras escolas, mas nesta, efetivamente, não senti isso, foi uma coisa muito fluida, muito natural. O que me deixa muito feliz, não é? (D1)

O facto de haver uma aula observada foi encarado como uma maneira de demonstrar o trabalho que se tem feito na instituição, de forma natural, mas com o reconhecimento de tal responsabilidade:

> se eu tinha uma aula observada, eu quis que a minha aula representasse aquilo que se faz na escola, não foi uma aula que foi planeada, desenhada para impressionar a avaliação externa, foi uma aula absolutamente normal ... podia ser diferente, ainda por cima, na altura, estávamos com contentores, portanto, a escola estava a sofrer uma reformulação na parte de cima, estávamos todos em contentores, isso também condiciona o espaço, muito mais reduzido. (D5)

> Mesmo quando foi da observação de aulas, foi uma coisa muito natural. Foi bom porque é sempre bom termos a validação e o *feedback* de quem nos observa, não é? Eu sei que nem sempre acontece, mas o inspetor até foi bastante simpático e no final deu o *feedback* do que ele achou da aula. É evidente que é sempre um momento diferente porque há um elemento estranho, não é? Mas, mesmo isso, já estamos, um bocadinho, habituados porque nós estamos habituados a ter coadjuvação, coadjuvação de professores e estamos habituados a ter avaliação também ADD [Avaliação do Desempenho Docente], ou seja, observação de aulas para avaliar o professor e não ... e, portanto, os próprios alunos não se sentiram, assim ... e também não passamos nenhum peso para eles, nem pra nós ... fazer uma coisa normal e do que se costuma fazer, a aula não foi preparada em especial para ... foi uma aula normal, como as que eu costumo dar. (D1)

Por fim, é referida, por uma docente, a distinção entre uma avaliação da prática docente e a observação que se fez da sua aula no contexto da avaliação externa.

> Sim, é evidente que quando ... é sempre um momento de tensão, não é? De responsabilidade ... Eu sabia que não estava a ser avaliada, mas ... estava a ser avaliada, mas ... não estava a ter uma observação de aula com avaliador externo como já estive, mas é um momento que causa sempre alguma responsabilidade porque queremos deixar a escola, de alguma forma ... não sabemos muito bem se estamos num bom caminho e neste aspeto a avaliação externa é importante porque uma coisa é nós darmos aulas e sabermos e darmos nosso melhor e, depois, temos a validação de alguém que diz "gostei muito da aula". Pronto, ok, então estamos indo por um bom caminho, não é? Agora, antes pode causar, assim, alguma ... algum estresse ... (D1)

Deste modo, é reconhecido que a observação da prática educativa e letiva no âmbito do 3.º ciclo de AEE não se faz numa perspetiva de avaliação, como indica o próprio referencial para o 3.º ciclo (Abrantes, 2018), mas sim como um instrumento para conhecer e contextualizar o ambiente educativo, aliás, como mais um instrumento para a recolha de dados no contexto da avaliação externa. De forma geral, as perspetivas em relação à observação da prática educativa e letiva são positivas, pois os professores encaram como um processo mais formativo do que sumativo, isto é, reconhecem que a observação de aulas é um fator essencial para dar a conhecer aos avaliadores como se desenvolvem as práticas docentes em sala de aula. Neste sentido, considerando que a observação da prática educativa e letiva pode envolver, mais diretamente, professores que, de alguma forma, estariam mais alheados ao processo de avaliação externa, a próxima subcategoria tem por intuito apresentar as perspetivas dos docentes entrevistados relativamente à possibilidade de a AEE promover uma cultura de participação da comunidade educativa.

Subcategoria: Participação da Comunidade Educativa

Esta subcategoria apresenta as perspetivas dos professores entrevistados quando perguntados se a avaliação externa, em especial o 3.º ciclo, promove uma cultura de participação da comunidade educativa. Mais uma vez, as perspetivas podem ser divididas entre a afirmação e a negação, também se verifica um posicionamento mais neutro, isto é, do reconhecimento da existência desta participação da comunidade educativa nos processos escolares, independentemente da influência da avaliação externa, por exemplo:

> Não me parece, de todo, que isso tenha sido motivado pela avaliação externa, não. Isso já era algo que estava enraizado e que os pais participam, tanto quanto possível, os pais participam e envolvem-se. (...) Não. Obviamente que a avaliação externa chamou atenção e influenciou alguns aspetos positivos e etc., mas é algo que já estava enraizado e não me parece que isto tenha sofrido um maior incremento com a vinda da avaliação externa. (D6)

> Toda essa monitorização não noto que tivesse sido para a avaliação externa, continuamos a fazer exatamente os mesmos processos e usando exatamente as mesmas ... não é? ... avaliando, fazemos a reflexão do que é que se pode melhorar, aqui, ali, ali, pontualmente, não é, porquê é que queremos melhorar, o que queremos seguir. E, agora, com a nova direção há sempre coisas que vão alterando, não é? Mas a base está lá e esse envolvimento é uma prática comum, não me parece ... não me parece não, tenho certeza que não foi para a avaliação, não se fez isso para a avaliação externa, esse envolvimento existe e esse envolvimento acontece tanto a nível dos encarregados de educação, como a nível dos funcionários, toda a comunidade educativa, mesmo a Câmara, também, está sempre ... são parceiros que estão sempre presentes. (D1)

> Eu penso que nós temos essa cultura, já tínhamos essa cultura, não sei responder se promoveu ou se não promoveu porque este agrupamento, por si só, já vinha a trabalhar muito nesse sentido. Passaram a participar mais? Penso que não. (D4)

Neste sentido, em termos de não se notar um maior envolvimento da comunidade educativa na vida escolar, "para ser sincera, se esteve, não me apercebi" (D3), alguns docentes justificam o facto de a avaliação externa não ter sido capaz de promover este tipo de envolvimento de diferentes atores:

> Este aspeto tem sido dos mais difíceis de promover neste momento, a cultura da participação. Eu acho que os professores continuam muito isolados e a trabalhar muito sozinhos, não estou a dizer que não haja melhorias ... claro, é certo que há, é preciso de tempo para conseguir perceber isto, se está a acontecer ou não, mas eu acho que é aí que devemos investir nessa cultura mais colaborativa, mais participativa de ser uma cultura mais de ... não de *top-down*, mas exatamente o contrário para que a comunidade se sinta envolvida, nomeadamente ... as pessoas também, os alunos, toda a gente, parece-me que é por aí que temos que iniciar a mudança. (D5)

> A comunidade não tem conhecimento e não quer saber, digo eu, estou a generalizar, obviamente. A comunidade educativa sabe que nós tivemos quatro Excelentes, a comunidade, e é a isso que dá valor, não vai analisar pormenorizadamente, no geral, porquê é que tivemos, no geral não vão, penso eu, mas será, com certeza, um impacto. (D3)

> Não, não. A comunidade aqui é envolvida na escola, constantemente os pais/encarregados de educação vêm à escola, nós temos entrega de prémios para os melhores alunos, os saraus também que a escola organiza através da academia. (D6)

Por outro lado, alguns docentes admitem que a avaliação externa promoveu a participação da comunidade educativa. Além disso, reconhecem o interesse dos diferentes grupos em conhecer e participar mais do quotidiano escolar, por exemplo, durante o processo de avaliação externa foi reconhecida a sua participação abrangente: "Sim, para a avaliação externa, sim. A comunidade, tanto

os encarregados de educação, como os alunos, como os funcionários, como os professores, todos tiveram envolvidos ..." (D1);

> foi tido em conta a opinião e parecer dos alunos e Encarregados de Educação pelas entrevistas efetuadas. (...) Sim, senti muito essa preocupação, a de incluir alunos e Encarregados de Educação. E acho correto, pois os maiores interessados e intervenientes devem realmente ter a palavra. (D8)

Para alguns docentes foi mais fácil identificar os menos envolvidos: "Com os pais não se nota muito, não se nota muito essa preocupação. Em relação ao resto da comunidade educativa, sim" (D9). De forma geral, a perspetiva que afirma a promoção da participação da comunidade educativa no contexto escolar, por conta da AEE, pode ser resumida da seguinte forma: "Sim, promove. Promove porque traz sempre os processos de auscultação das várias partes com inquéritos a alunos, a pais, a funcionários, a professores, com painéis onde todos estes públicos têm assento, sim, envolve a comunidade" (D2).

Outra ideia que se verifica nas perspetivas dos docentes em relação à participação da comunidade educativa tem a ver com os resultados da própria avaliação externa, isto é, alguns docentes associam a participação da comunidade educativa, especialmente pais e encarregados de educação, quando são publicadas e comunicadas as classificações das instituições no contexto da avaliação externa, a partir disso, reconhecem que pode haver um maior envolvimento e participação da comunidade educativa, inclusive, em prol da melhoria da qualidade da escola.

> Sim. Na sequência daquilo que eu disse há pouco, todos os resultados da avaliação externa são analisados e não são só os da avaliação externa são, também, os da avaliação interna. E lá está, aí é mais fácil. Se nos perguntam se os pais participam na elaboração do projeto educativo e se não há essa prática, vamos tentar implementá-la. Cá está outro exemplo, é muito mais fácil nesse tipo de domínios que não têm, diretamente, a ver com a formação da pessoa, que não envolvem aspetos tão delicados quanto formar um aluno, seguir o referencial. Neste caso, é mais fácil implementar algo que seja sugerido pelo referencial, de reconhecido valor para a escola, e que não esteja a ser implementado. (D7)

Por fim, também se verifica uma associação direta entre as classificações obtidas na avaliação externa e o trabalho realizado na instituição escolar que, ademais, leva em consideração a participação efetiva da comunidade educativa.

> Eu acho que é resultado de tudo, é resultado do que fizemos antes, obviamente, é resultado do momento em que começamos a analisar o referencial e começamos a analisar ponto por ponto o que é que podemos melhorar, a própria avaliação, eu acho que o próprio momento da avaliação e o resultado que vem depois e que foi muito bom. (...) Eu acho que resulta de tudo que foi feito para chegarmos a essas classificações, ou seja, resulta do trabalho destes últimos anos. Agora, daqui para a frente, eu acho que muita coisa boa também poderá vir do facto de termos tido esses resultados. (D3)

Relativamente à contribuição da avaliação externa para a participação da comunidade educativa em todo contexto escolar, as perspetivas dos docentes ainda são divergentes. Se, por um lado, alguns docentes reconhecem que a avaliação externa, especialmente os resultados da mesma, é capaz de contribuir para a participação da comunidade educativa, muitos docentes assumem que essa

participação e envolvimento já existe e não atribuem nenhuma mudança significativa em função do 3.º ciclo de AEE. Por isso, a próxima subcategoria está associada justamente às perspetivas dos docentes acerca da consolidação dos processos de avaliação externa em decorrência dos processos e práticas do 3.º ciclo de AEE.

Subcategoria: Consolidação dos Processos de Avaliação Externa

Esta subcategoria reúne os dados relacionados com as perspetivas dos docentes sobre a consolidação dos processos de avaliação externa, ao longo do guião de entrevista foram abordados diversos aspetos acerca da avaliação externa, numa lógica mais abrangente, e, especialmente, do 3.º ciclo de AEE. Em função das perspetivas que os docentes apresentaram em relação a este processo, foram questionados se o 3.º ciclo de AEE pode ser encarado como um pivô de continuidade da avaliação externa: "Sim. Será uma tendência" (D8).

Para esta subcategoria, os dados recolhidos revelam um alto nível de concordância entre os docentes em relação à continuidade dos processos de avaliação externa, "Sim. Isso sim, acredito que sim" (D8), sendo admitida a relevância da AEE para as instituições, "Parece-me que sim. Não estou a ver isto a, de repente, não ser importante, não é?" (D5).

Os docentes reconhecem que o atual ciclo de AEE favoreceu a consolidação da avaliação externa, principalmente por conta do referencial, isto é, "O próprio quadro de referência, os campos de análise diversificados e os indicadores possibilitaram uma recolha de dados mais sustentável, o que permitiu a obtenção de um relatório muito mais enriquecedor" (D8), mas também referem que próximos ciclos de avaliação externa devem incorporar melhorias: "Eu acho que é um processo que vai continuar, talvez com mais melhorias ou com algumas mudanças, não sei, não faço ideia. Mas eu acho que é um processo que vai continuar e que é consolidado" (D5); "Exatamente! E creio que é fundamental que exista. Agora, não vamos aqui discutir se haveria melhores formas ou ferramentas para o fazer" (D7); "Na minha perspetiva? Provavelmente vem aí um 4.º ciclo, acho que vem pra consolidar, que é para continuar. Mas ... é indiferente na minha prática. Mas acho que sim, veio para ficar" (D4);

> Não sei, eu acho que a investigação e vocês próprios com certeza vão fazer isto e daqui uns anos haverá um 4.º ciclo, não é? Mudanças sociais, mudanças da escola, mudanças ... sei lá, em termos de investigação, não é? Acho que sim, acho que pode haver mudanças sim e com certeza serão para melhorar a função da escola, não é? (D2)

A continuidade da avaliação externa como um instrumento de prestação de contas é apontada, "Falando de prestação de contas, eu creio que esse referencial vai ter sempre de existir" (D7). Contudo, também se reconhece a avaliação externa como um mecanismo de busca incessante por bons resultados, numa perspetiva também de *accountability* escolar. Desta forma, mesmo que se admita a

continuidade e consolidação da avaliação externa, existe a ideia de que estando este processo distribuído ao longo do tempo, as práticas escolares não necessariamente serão moldadas pela avaliação externa, mas sim pela busca pela melhoria da qualidade da escola.

> Porque não é uma coisa com uma periodicidade, ou não tem sido até agora, mas quando apareceu obrigou-nos a refletir e isso é bom, isso é sempre muito bem. E, se calhar, agora estou eu a refletir, se essa periodicidade fosse menor podíamos cair nesse erro de viver para os resultados, de fazer porque isto vai ficar bem, porque vai ser bonito, vamos ter um ponto extra por causa disso, se a periodicidade fosse menor podíamos, de facto, cair neste erro. E, neste caso, não trabalhamos especificamente para isso, mas foi o resultado de um trabalho de anos, que é o que tem que ser. (D3)

Por fim, poucos docentes revelaram um posicionamento com menos expectativas em relação à continuidade da avaliação externa, recorrendo ao pouco conhecimento que têm dos processos e às especificidades de cada contexto escolar relativamente à importância que a avaliação externa assume, isto é, "Eu acho que é uma indiferença muito grande" (D6); "Pois, não sei ... lá está, eu acho que vai sempre depender, um bocadinho, de escola para escola, de ambiente para ambiente ..." (D1).

> Eu não me sinto muito capaz de responder a essa pergunta, porque, na realidade, se eu não tenho conhecimento muito a fundo deste, muito menos tenho do anterior, foi há bastante tempo, eu até estive no painel ... mas, se quer que lhe diga não me lembro minimamente o que é que me perguntaram ... portanto, não me sinto muito capaz de responder a essa pergunta. (D3)

Logo, os dados desta subcategoria podem ser compreendidos de forma mais homogénea, a perspetiva geral dos docentes é a de que os processos e práticas de avaliação externa foram consolidados através do 3.º ciclo de AEE, o que proporciona a continuidade da mesma em futuros ciclos de avaliação. Por fim, as próximas subcategorias apresentam os dados relativos ao núcleo dos processos de avaliação externa, numa perspetiva formativa, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, consequentemente, a melhoria da qualidade da escola.

Subcategoria: Melhoria da Qualidade das Aprendizagens e do Ensino

Considerando que um dos objetivos centrais do 3.º ciclo de AEE consiste em promover a qualidade do ensino e das aprendizagens, esta subcategoria apresenta as perspetivas dos docentes justamente em relação a este objetivo do 3.º ciclo, isto é, está centrada nas conceções relativamente à capacidade que o 3.º ciclo de AEE teve/tem na promoção da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Assim como em outras subcategorias anteriores, a maioria dos docentes assume que sim, isto é, que o 3.º ciclo pode, efetivamente, promover a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, mas muitas ressalvas são feitas, especialmente em relação ao tempo para que se verifique tal melhoria.

> Tendo em conta que os referentes são tão óbvios, parece-me que sim, que a potencialidade para promover a melhoria das aprendizagens e da qualidade do ensino é quase certa, não é? O potencial é enorme, mas nós estamos a falar de coisas que ainda estão a acontecer ... (D5)

> Não penso que seja assim automático ... aquela questão de, no fundo, validar um bocadinho, ao termos esses resultados validar aquilo que nós fazemos, claro que isso terá um impacto na ... terá que ter, obrigatoriamente, se não, não faz sentido. Agora, assim, essa relação direta e imediata, talvez não. (D3)

> A avaliação externa pode promover a melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino, mas não é garantida essa melhoria automaticamente apenas porque existe uma avaliação externa. A qualidade das aprendizagens e do ensino só irá melhorar se houver a tal análise crítica e reflexiva dos resultados, levando a ajustes e implementação de medidas de melhoria, a tal postura que o nosso Agrupamento adota. (D8)

Também se verificam perspetivas mais assertivas relativamente à promoção da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, por parte dos docentes entrevistados, isto é, "Eu noto melhoria na qualidade do ensino" (D5). Assim, os docentes reconhecem que o ensino e as aprendizagens podem melhorar em função da reflexão dos resultados apontados pela avaliação externa. Além disso, reconhecem que a melhoria global da escola, por conta da avaliação externa, reflete diretamente na melhoria do ensino e das aprendizagens.

> Sim, após a publicação dos resultados e do relatório da Avaliação Externa das Escolas, é possível que a avaliação externa contribua para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Isso pode acontecer se as escolas utilizarem os resultados e as recomendações do relatório de forma construtiva, identificando áreas de melhoria e implementando planos de ação. (D8)

> Sim, nomeadamente, o domínio da Prestação do Serviço Educativo, mas, também, sei lá, todos os outros indicadores, desde o reconhecimento dos resultados sociais ou académicos, todas as práticas de gestão e liderança, tudo que se faz numa escola só tem sentido se se fizer com o intuito de melhorar as condições de ensino para depois fazer reflexões nas aprendizagens dos alunos. Portanto, olha, eu acho que está tudo aí ... (D2)

Verifica-se, de igual modo, um posicionamento que já foi identificado anteriormente em outras subcategorias, isto é, é assumida a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, mas tal melhoria não é atribuída somente à avaliação externa, diversos fatores contribuem para isso, na perspetiva docente:

> Pode ser uma delas. Porque, eu já disse e falei sobre isto, o que aconteceu nos últimos anos potenciou a melhoria da qualidade do ensino, a formação direcionada para determinadas áreas que estavam mais fragilizadas, a formação de professores – claro – um bocado agilizadas pela pandemia e por aquilo que a pandemia exigiu. Mas, eu acho que não podemos dizer que foi a avaliação externa, acho que é um conjunto de fatores que fez ... mas isso eu sinto, que há uma grande melhoria a nível da forma como se ensina, há investimentos que estão a acontecer e vejo porque temos estado a fazer, a promover formação, ACD, partilha de práticas, tenho assistido também a outras ações também neste âmbito e vejo que fala-se muito mais sobre metodologias ativas agora, fala-se muito mais sobre outros métodos – sala de aula invertida, trabalho por projeto, estratégias de gamificação – portanto, há aqui um investimento enorme ao nível da tentativa de tornar o ensino mais motivador, mais centrado no aluno, como eu já disse há um bocado. Depois, ao nível dos resultados das aprendizagens, das aprendizagens em si, só pode melhorar, não é? Só pode melhorar! Se temos professores mais preocupados com a forma como preparam as suas sequências didáticas parece-me que o resultado será aprendizagens muito mais bem conseguidas, por exemplo, ao nível do desenvolvimento de competências. (D5)

> Eu aí não consigo olhar para o referencial como um documento especial de regulação de práticas. Não consigo ... porque, se calhar, eu hoje estou a tomar um tipo de atitude ou a implementar uma determinada estratégia que, provavelmente, na próxima semana já vou substituir por outra. Aliás, isto pode acontecer na própria aula, mudar de estratégia a meio, devido a circunstâncias particulares. São casos tão particulares que é impossível existir um referencial que me diga "olha, vamos fazer assim". (D7)

Por fim, também é possível identificar perspetivas menos positivas em relação à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o 3.º ciclo de AEE, geralmente associadas à ideia de que a

avaliação externa não interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem: "Não sei se é função da avaliação externa. Eu sei que é função de várias coisas" (D5). De forma geral, os professores até reconhecem que a avaliação externa tem como objetivo a promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens, mas não validam melhorias neste campo em função do 3.º ciclo de AEE:

> Provavelmente, deveria conseguir promover. Relativamente ao meu caso, não há qualquer tipo de alteração, toda a melhoria que eu, no dia a dia, tento introduzir, toda a qualidade que eu, no meu dia a dia, quero dar aos meus alunos, parte de mim, só de mim, nada em função da avaliação externa. (D4)

> Não notei, não. Da minha parte não, não notei porque é muito específico. Se calhar, a área que eu leciono não é muito ... [a mudança] fica mais para a parte de liderança e gestão do que propriamente para a parte pedagógica, mesmo com este terceiro momento de avaliação externa, nota-se mais isso. (D9)

> Eles vêm lá com esse objetivo, esse é o objetivo, saber se foi alcançado ... isso é muito redutor dizer, não sei ... obviamente que se formos pegar as fragilidades que a avaliação externa apontou para o trabalho do professor no contexto da sala de aula, aquilo que lá é constatado, eu julgo que não houve melhorias significativas. (...) Eu julgo que não ... eu acho que não é pelo facto de a avaliação externa alertar para determinados problemas que os professores mudaram, os professores podem melhorar, podem melhorar através da ação de formação, através da formação contínua, das ações de formação em que eles obtêm mais conhecimentos, outras competências ... é mais por essa via, não me parece que seja pela via do "vem cá a inspeção e eles estão com essa fragilidade e agora vamos tentar melhorar", não é por aí. (D6)

De modo geral, as perspetivas dos docentes relativamente à contribuição do 3.º ciclo para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens ainda são díspares. Uma leitura generalista destes dados permite identificar que os docentes ainda têm dificuldades para aceitar e reconhecer a contribuição da avaliação externa neste quesito, quando reconhecem algum tipo de melhoria não associam diretamente à avaliação externa e defendem que este tipo de melhoria acontece continuamente. Por fim, a próxima subcategoria é mais abrangente do que esta, tem como intuito conhecer as perspetivas dos docentes em relação à melhoria da qualidade da escola promovida ou facilitada pelo 3.º ciclo de AEE.

Subcategoria: Melhoria da Qualidade da Escola

Esta subcategoria apresenta as perspetivas dos docentes relativamente a um dos objetivos centrais do processo de avaliação externa: a melhoria da qualidade da escola. Neste sentido, configura-se como uma subcategoria central para a análise dos impactos da AEE no quotidiano escolar, nas conceções e práticas educativas. Ao serem perguntados se o 3.º ciclo de AEE contribui para a melhoria da qualidade da escola, surgem respostas categóricas: "Sim" (D2). Porém, a maior parte das respostas envolve alguma reflexão acerca da AEE e das possibilidades de promoção da melhoria da qualidade da escola. As afirmações a esta questão são expressas da seguinte forma: "Acho que sim, porque engloba toda a gente e obriga a refletir nas coisas que estão menos bem. Acho que nesse aspeto, sim. Por muito que se faça, sempre obriga a refletir de outra forma, penso eu" (D9);

> Eu penso que a avaliação externa vem quase que como o fazer abanar, não é? Provocar um abanão e fazer-nos a todos refletir e a partir daí é para melhor, é para fazer melhor, daí acho que tem forte impacto, teve. (D4)

> Eu, por acaso, a essa acho que diria que sim, logo à partida. Sim, porque ... e por todo o processo e por coisas que já falamos aqui. Por todo o processo, por nos obrigar a olhar para campos que, se calhar, não estávamos a ver com tanta atenção, portanto, antes da avaliação externa. Durante a avaliação externa, também, por nos obrigar a estar mais atentos a tudo que pudesse não estar bem e corrigir. E agora, também, aquele aspeto da motivação que já falamos, por nos sentir parte dessa escola que teve tão bons resultados. Portanto, sim, penso que tem diretamente um impacto na qualidade da escola. (D3)

> Aí sim, claramente. Eu não retiro a importância da avaliação externa nas aprendizagens dos alunos, na Prestação do Serviço Educativo, apenas considero que não tem o mesmo peso. Há pouco falou da Autoavaliação como domínio independente neste 3.º ciclo. Como a Autoavaliação nunca tinha sido objeto de estudo e tendo nós priorizado esse domínio, precisamente por causa dessa ausência (e tudo isto foi feito antes da vinda da equipa de avaliação externa), é obvio que o referencial foi muito importante para nós. No fundo, o que está lá é aquilo que deve ser e fazer uma equipa de autoavaliação, deixando margens para outras opções. Lá, por exemplo, não diz que o presidente da junta deve integrar a equipa de autoavaliação. É um documento que nos ajuda a pensar. A questão do serviço educativo, da melhoria dos resultados... já são assuntos muito mais particulares, mais contextualizados. (D7)

Os docentes reconhecem que a AEE, especialmente o 3.º ciclo, promove a melhoria da qualidade da escola, mas também afirmam que tal melhoria envolve reflexão e exige tempo, validam e legitimam a centralidade da AEE como um mecanismo de mudança e melhoria da escola. Em contrapartida, outros docentes não associam diretamente a melhoria da qualidade da escola ao processo de avaliação institucional por não reconhecerem tal efetividade ou por defenderem um trabalho de qualidade que não depende das influências da AEE. Os seguintes trechos demonstram tais perspetivas: "Não é por causa da avaliação externa que seremos melhores ou piores docentes. Todos prezamos pela qualidade do nosso trabalho" (D8);

> O que eu senti nesta escola, efetivamente, o que me deixa muito feliz é isso, é um processo, é uma preocupação constante, mas não fazemos para ... e peço desculpa à avaliação externa e aos inspetores e que são sempre bem-vindos, mas não trabalhamos para eles, trabalhamos para a escola. Agora, se eles quiserem ver e vêm e avaliam e dizem "estão a ir num bom caminho, não estão a ir num bom caminho", nós também agradecemos por poder fazer o nosso trabalho cada vez melhor, não é? É isso que eu sinto e que eu sinto como preocupação da escola. (D1)

> Não. Não me parece. Não me parece que tenha melhorado ... aquilo que se constatava antes, mais ou menos, continua no mesmo tom. Não se notam melhorias significativas. Em alguns casos, até algum retrocesso, por exemplo, eu acho que no processo de autoavaliação há um retrocesso. (...) Mas, podia funcionar como um ponto de partida para a escola melhorar algumas das suas práticas, não podemos melhorar tudo de uma vez só, tinha que ser por secções "vamos avaliar isto, agora vamos melhorar isto e etc.", poderia ser, mas para isso tinha que haver: primeiro, uma visão estratégica, a escola tem que definir qual é a sua política educativa, o que é que eu quero para este agrupamento mediante, e sobretudo, tendo como ponto de referência alguns aspetos menos conseguidos no relatório e, mais, responsabilizar as estruturas intermédias, assim "nós temos que melhorar isto e isto, mas temos de fazer isto", isso tem que ser feito e, depois, tem que haver um acompanhamento sistemático por parte das lideranças e isso não há. É sugerido que se faça melhorias, mas, depois não há esse acompanhamento constante "muito bem, nós temos isto para melhorar isto, isto e isto". O que é que foi feito? (D6)

Além disso, também se verifica uma opinião da AEE que se relaciona com as classificações obtidas pela instituição neste processo, isto é, se a instituição não alcança boas classificações, na perspetiva docente, a AEE não é capaz de promover a melhoria da qualidade da escola, pois os docentes não se reconhecem naquele resultado:

> Eu não sei se promove, porque eu sinto que a escola fica muito dececionada com os resultados. Em termos pessoais, as pessoas, o primeiro embate ... eu acho que os professores em si esforçam-se e procuram fazer o melhor que sabem e que conseguem, acredito que as lideranças também, e que naquele momento em que chega os resultados

> acaba por – no nosso caso concreto – sentir que é uma avaliação injusta que não traduz, não traduz o trabalho diário. Eu acho que cada um vai promovendo, a título individual ou em grupo disciplinar, por vontade, por tentativa de fazer mais e melhor. Se isso é fruto da avaliação externa? No meu caso, não. (D4)

Como tentativa para definir as perceções gerais acerca desta subcategoria, dois trechos são destacados a seguir: por um lado existe o reconhecimento de que a AEE é capaz de promover a melhoria da qualidade da escola, embora tal melhoria não possa ser verificada imediatamente, além de ser atravessada por outros processos que também contribuem para a qualidade da escola. Por outro lado, há a identificação do carácter de prestação de contas da AEE, o que pode levar à melhoria, uma perspetiva de *accountability* que conjuga a prestação de contas e a responsabilização a um processo de avaliação, assim como acontece no mundo das empresas, é apontada como instrumento para a melhoria da qualidade da escola, numa lógica de quase mercado.

> Eu acho que o objetivo da avaliação externa é esse, não é? É ajudar, não é? Se são definidos domínios e referentes e indicadores bem explícitos que nos dizem o que é ideal, ou pelo menos o ideal concebido, então, à partida o potencial está aqui, não é? As escolas já se podem situar, o objetivo final será precisamente melhorarem aspetos menos bons, mas eu continuo a dizer que eu acho que ainda é muito cedo para perceber, principalmente nesta época, nesta fase, nesta fase de tanta mudança é muito difícil para perceber se já há impactos ou não, mas parece-me que o objetivo aqui é esse, é a escola melhorar no seu todo, como organização, naturalmente com incidência na qualidade das aprendizagens, sempre nos alunos, no desenvolvimento dos alunos, é para isso que todos trabalhamos. (D5)

> a avaliação externa foi, de facto, importante, validou aquilo que estava a ser feito, evidente que causa sempre ... a entidade externa que vai fazer uma auditoria, como se fosse uma empresa, não é? E uma pessoa fica sempre ... as auditorias são sempre aquelas coisas, não é? Causam algum estresse, mas, por outro lado, também validam um bocadinho ... agora, que isso tenha tido ... é evidente que cada professor e cada funcionário se veste a camisola da escola sente esse peso, não é? De querer fazer sempre o melhor e de melhorar, de olhar para o lado e dizer "não, vamos continuar, vamos melhorar ainda" e sentem-se mais motivados para ... eu penso que sim, não é? Para o nosso trabalho, sentimo-nos mais motivados e é um desafio maior diariamente ... (D1)

De forma geral, é possível afirmar que os docentes reconhecem alguma contribuição da AEE para a melhoria da qualidade da escola. Embora, tal melhoria seja marcada por outros processos que se aliam à AEE na busca pela qualidade, o tempo e a reflexão são fatores essenciais para que esta melhoria da qualidade se concretize, mesmo que algumas opiniões não reconheçam tão diretamente a influência da AEE na qualidade da escola, pois afirmam que este já é um processo intrínseco às suas instituições, a promoção da qualidade da escola.

Por fim, a descrição e a análise da categoria *3.º ciclo de AEE* são necessárias para dar embasamento, isto é, contextualizar as perspetivas docentes em relação a este ciclo de AEE, às perspetivas relacionadas aos resultados e à inovação curricular no contexto do 3.º ciclo de AEE. A próxima categoria é central para esta investigação, pois está fundamentada nas perspetivas dos docentes em relação ao quinto objetivo deste trabalho.

CATEGORIA 4 – Resultados e Inovação

Nesta categoria são apresentados e analisados os dados referentes às perspetivas dos docentes sobre as questões dos resultados e da inovação curricular no contexto do 3.º ciclo de AEE. Como tem sido explorado ao longo deste trabalho, a relação entre a inovação curricular e a valorização dos resultados escolares pode ser dicotómica em contextos de avaliações institucionais orientadas por princípios transnacionais, regidos pelos ideais de uma globalização neoliberal. Além disso, se, por um lado, a valorização dos resultados é sempre reconhecida e compreendida por parte dos docentes, a inovação curricular – que tem notoriedade no referencial do 3.º ciclo de AEE – continua a ser indagada, sem ter uma definição clara por parte dos docentes, isto é, "o que é que é inovação curricular? O que é inovação? Porque inovação na minha aula pode ser que seja obsoleta na do colega, não é?" (D1). Esta relação, que pode ser dicotómica, mas também pode ser complementar, é traduzida através do seguinte posicionamento:

> Eu acho até que, às vezes, em detrimento – e agora falamos de prática de inovação – os professores dizem assim "pois é, isso é muito bonito, essas práticas pedagógicas são muito inovadoras, são muito bonitas, mas depois eu quero ver o resultado no exame", não é? E muitos deles dizem "eu não posso estar a implementar isso porque eu tenho que dar todos os conteúdos curriculares até o final do ano e não posso deixar nenhum pra trás e não tenho tempo para isso", muitas das vezes escudam-se nos exames nacionais, o que vale para tudo. (D6)

Assim, para que seja possível traçar alguma relação entre os resultados escolares e a inovação curricular no contexto da avaliação externa, torna-se imprescindível compreender como a prática docente é orientada para os resultados escolares e a importância que estes resultados assumem na AEE, na perspetiva dos docentes, bem como conhecer se os docentes entrevistados estão envolvidos no planeamento e na implementação de práticas de inovação curricular e, até mesmo, se a própria observação da prática educativa e letiva, durante o 3.º ciclo de AEE, potenciou a partilha de práticas de inovação curricular entre os docentes. Diante disso, duas questões centrais são colocadas, se a AEE pode ser encarada como um mecanismo de mudança dos resultados dos alunos e das práticas de inovação curricular. Tendo em consideração determinados questionamentos dos docentes:

> eu lembro-me de ter questionado, "mas o que é que é isto de inovar?", lembro-me perfeitamente como se fosse hoje, "mas o que é que é isto de inovar?", será que é preciso sempre estar a reinventar a roda, não é? O que é que é isto de inovar? Eu questionei-me: isso tem a ver com o que? Utilizar mais as tecnologias digitais? Tem a ver mais com as metodologias? Tem a ver mais com os métodos, com as estratégias que utilizamos, com os recursos, sendo eles digitais ou não? Lembro-me de ter questionado e ter falado sobre isso também no conselho pedagógico e isto ter ficado aqui ... lembro-me disso, isso eu lembro perfeitamente. (D5)

A partir disso, são apresentadas e analisadas as perspetivas docentes relativamente aos resultados académicos e à inovação curricular no contexto da AEE, verificando-se que a inovação curricular ainda é um conceito – ou uma ideia – pouco clara no imaginário dos professores, mesmo que se reconheçam como inovadores, enquanto os resultados académicos materializam-se como uma

métrica palpável, algo comparável, mesmo que estes resultados não dependam exclusivamente dos professores.

Subcategoria: Prática Docente e Resultados

Nesta subcategoria estão agrupados dados referentes às perspetivas dos docentes entrevistados relativamente ao tipo de impacto que a AEE tem nas suas práticas docentes orientadas para a melhoria dos resultados académicos dos alunos. É possível notar um maior grau de uniformidade nas respostas dos docentes, isto é, existe certa discordância relacionada ao impacto que a AEE pode causar nas suas práticas docentes, este aspeto já foi demonstrado anteriormente – a partir da análise de outras subcategorias – em que os docentes reconhecem um menor impacto da AEE em práticas de sala de aula, em geral, no domínio da Prestação do Serviço Educativo. Logo, as perspetivas convergem da seguinte forma: "Não, a preocupação que existia já existia nesse aspeto de tentar mudar, não foi a avaliação que me fez mudar" (D9), ainda mais:

> A minha prática tem sempre presente a tentativa da melhoria dos resultados académicos dos meus alunos, não tem nada a ver com o resultado da avaliação externa, a avaliação externa não alterou ... eu quero sempre mais e melhor dos meus alunos e não penso na avaliação externa, não teve esse efeito. (D4)
>
> Também não notei isso. Não notei porque, pelo menos, na minha opinião pessoal e do grupo que neste momento está a trabalhar comigo, o trabalho é feito da forma que tem que ser, não foi pela avaliação, porque tem a prova que se mudou nada, é o que eu digo: tenta-se melhorar para que os resultados sejam satisfatórios, só isso. (D9)
>
> Não. Aquilo que teve impacto na minha mudança da prática letiva tem a ver com a formação contínua, é isso que tem impacto, não é o facto de a avaliação externa chamar atenção, não. É aquilo ... parte muito da investigação da pessoa que faz para melhorar, o que vai lendo sobre práticas pedagógicas e etc. e, depois, também o que é fundamental é a constante formação contínua dos professores nas áreas em que nós dizemos que é preponderante investir ali, portanto, é sobretudo nisso. Não me parece, de todo, que a avaliação externa tenha algum impacto. (D6)

Neste sentido, os professores afirmam que AEE, especialmente sobre o 3.º ciclo, não causou nenhum impacto nas práticas docentes, já que as suas práticas, geralmente, já são orientadas para a melhoria dos resultados dos alunos sem que seja necessário que a AEE aponte esta necessidade. Também é importante ressaltar que, quando se fala em resultados dos alunos, não somente os resultados académicos dos alunos são mencionados pelos professores, há uma valorização de todos os tipos de resultados, de qualquer forma, a AEE também não é muito associada a isso.

> Já falamos sobre isso. As práticas mudam, efetivamente, ao longo do percurso, em função dos sinais do próprio tempo. Eu não faço agora coisas que fazia no passado, mas... relacionar isto com a avaliação externa, não me parece adequado. Não penso que nós tenhamos de fazer um esforço extraordinário orientado para o sucesso, que se possa traduzir em dados quantitativos, falando dos resultados. Eu acho que os resultados académicos não devem prevalecer sobre os outros (os sociais e o reconhecimento da sociedade), não devem ser o pretexto para grandes transformações, porque eles nem sempre são possíveis da mesma forma em todos os contextos e, a ideia de há pouco era basicamente essa. Eu não sei se estou a ser claro naquilo que estou a dizer, mas trabalhar exclusivamente resultados académicos para ficar num bom lugar num *ranking* não me parece que seja positivo, nem para os alunos nem para a escola. (D7)

De modo geral, a AEE é reconhecida como um *mecanismo regulador* e, por isso, o impacto que causa na prática docente tem a ver com a reflexão que gera na comunidade docente, aspeto que também já foi mencionado em outras subcategorias de análise. De qualquer forma, a ideia que permanece é a de que a prática docente já é orientada para a melhoria dos resultados dos alunos, não tendo a AEE grande protagonismo neste contexto. O trecho acima é capaz de resumir as perspetivas dos docentes entrevistados. Portanto, já que os professores não reconhecem grande impacto da AEE nas suas práticas docentes orientadas para os resultados dos alunos, importa conhecer qual a importância que os resultados dos alunos assumem na AEE, de acordo com os docentes entrevistados.

Subcategoria: Importância dos Resultados na AEE

Esta subcategoria apresenta os dados referentes às perspetivas dos docentes acerca da importância que os resultados académicos dos alunos assumem nas classificações da instituição no âmbito da AEE, também foram questionados se, de alguma forma, os resultados dos alunos condicionam as classificações da AEE. Foi identificada uma perspetiva mais neutra (ou confusa) em relação a isso, isto é, "A perceção geral é que sim. (...) Não sei responder a isso, sei lhe responder a perceção geral" (D3), porém, a maioria dos entrevistados assumiu que os resultados dos alunos influenciam as classificações da AEE, bem como as condicionam, por exemplo: "Acredito que seja muito importante" (D8); "Eles têm. A avaliação externa valoriza muito os resultados escolares, embora eles digam que não é só os resultados escolares, mas têm um grande peso, eles valorizam muito" (D6); "É assim, resultados e números são sempre números, não é? Estatísticas são sempre estatísticas e eu penso que, de alguma forma, têm, porque os resultados são sempre resultados. E, dessa forma, sim" (D1); "Acho que sim, condicionam esta e todas. Quando depois saem os *rankings*, acaba por condicionar, mas há coisas que não se consegue – por muita avaliação que seja feita – é difícil dar a volta à situação ou resolver o problema" (D9). As associações entre a valorização dos resultados pela AEE à importância que os *rankings* assumem na sociedade como um todo também são referidas:

> Condiciona muito os outros. Portanto, este aqui é o foco, é o foco de toda a gente, professores, lideranças, famílias, toda a sociedade gira a volta disto. (...) Acho que sim. É isso que eu queria dizer, acho que condiciona. Porque é este o foco, no fundo, e é como se fosse contaminar todo o resto, por muito bem que esteja o resto. (...) Não sei, toda a sociedade valoriza muito os resultados académicos. Portanto, é inevitável. Existe o *ranking* e o *ranking* incide sobre os resultados académicos e quase ninguém fala do segundo *ranking*. Portanto, é quase inevitável que este seja o foco. (D5)

> Sim, sempre. E, às vezes, de uma forma até muito injusta porque, como já falamos antes também, uma forma bastante injusta porque nós temos alunos de todo o tipo, não é? Não temos só bons alunos aqui e quando um grupo de alunos não tão excelente consegue uma melhoria, a melhoria não é até aos 18, mas, por exemplo, é até aos 14, mas essa melhoria não é valorizada, valorizada é quando há muitos alunos com 18, não é? Portanto, sim, os resultados dos alunos continuam a ter um peso muito grande perante a comunidade, perante os próprios alunos, perante os próprios colegas professores. (D3)

Em geral, os professores reconhecem a influência dos resultados dos alunos nas classificações da avaliação externa, pois assumem que este é um processo irrefletido, já que os resultados são mensuráveis, dando a ideia de algo palpável, concreto.

> Eu acho que também influenciou, os resultados dos alunos aqui acho que, de uma forma geral, o bolo é bastante positivo, não é? Acho que não tenho, assim, alunos muito acima da média, mas, de uma forma geral, os resultados são bons. É obvio que isso depois vai se refletir na avaliação, não é? (D9)

> Embora, eles digam que também valorizam todas as políticas inclusivas, os aspetos sociais, mas a avaliação externa creio que valoriza, dá um peso relevante aos resultados escolares, nomeadamente as provas de aferição, mas mais significativamente nas provas finais de ciclo – português e matemática – e, depois, no secundário as provas de acesso à faculdade. Eles valorizam isso. (D6)

Neste sentido, também é referido pelos professores que as classificações obtidas na AEE podem originar melhores resultados dos alunos, isto é, se os professores refletirem sobre suas práticas e buscarem melhorias, esta mudança terá repercussão nos resultados.

> Eu acho que é essa a filosofia, não é? Eu acho que é essa a intenção, digo eu. Pelo menos, a avaliação externa ... se as escolas ... lá está, se nós fizermos essa reflexão, se analisarmos os pontos fortes, os pontos fracos, onde é que podemos melhorar, onde é que ... não é ... e depois aplicarmos essas melhorias e essas mudanças ... essas mudanças e essas melhorias, de alguma forma, vão sempre no sentido de chegar aos nossos alunos e chegar a melhores resultados, não é? (D1)

Contudo, também se verificou uma postura de negação face ao tópico discutido e analisado nesta subcategoria. Alguns professores manifestaram a ideia de não interferência dos resultados dos alunos em relação às classificações da AEE, isto é, esperam que não tenha tido algum impacto, pois, dessa forma, a AEE seria mais fidedigna ao contexto escolar. Por um lado, reconhecem que os resultados eram mais importantes em outros ciclos de AEE e que no atual ciclo já não são os protagonistas para a avaliação externa, por outro lado, acreditam que se os resultados forem extremamente valorizados pode ser que a responsabilização recaia sobre os professores, enquanto os alunos também são os agentes responsáveis pelos seus resultados académicos.

> Eu não ponho dúvidas nenhumas de que isso já foi preponderante, mas este ano, por exemplo, os resultados não interferiam. Eu espero que não tenha sido por isso que nós tivemos uma avaliação externa tão boa porque, se foi esse o caso, é mau. Eu acho que não devem interferir. (D7)

> Eu acho que não, da perceção que tive do trabalho que foi aqui feito pela equipa da avaliação externa, não me pareceu, pareceu-me que ... pronto, as coisas se entrecruzam, se tocam, mas acho que não ... quer dizer ... será que existe algum caso em que tem Excelente ou Muito Bom nos outros domínios e tem Suficiente nos Resultados? Se calhar, isso não é possível, não é? Como é que se faz tudo tão bem, tão bem, tão bem e depois aquilo que é o culminar ... os resultados é aquilo que eu estou a dizer, sempre o culminar, não bateria muito certo ... (D2)

> Eu espero que não, eu espero que não porque uma vez mais é tirar a responsabilidade dos alunos e é colocar a responsabilidade nos professores, nas lideranças. Faz parte desses quatro domínios, vem em último, vem em quarto lugar, ou seja, tudo vai levar àquilo? Tudo que está para trás é com o objetivo, depois, de mostrar resultados? Mas, espero que os outros domínios não sejam, de modo algum, afetados, em termos de avaliação, pelo resultado, porque esse resultado ... não pensam em nós, está em casa, está na família, está nos alunos e não há nada que nós possamos fazer para inverter essa situação. Ao longo destes anos eu tenho sentido que nós não ... claro que tentamos chegar, mas se não dá, se não é para ser, se o aluno não está interessado, se não quer ter melhores resultados, muito pouco a nossa prática letiva consegue alterar essa ideia que já vem de casa, do aluno. Penso que não, espero que não, que os resultados não condicionem. (D4)

Por conseguinte, as opiniões ainda são muito dicotómicas em relação à importância que os resultados académicos e escolares dos alunos têm nas classificações da AEE. Grande parte das perspetivas analisadas referem que os resultados ainda têm muita importância para a AEE, inclusive, condicionam as classificações da instituição na avaliação externa, sob outro ponto de vista, também é possível identificar alguns professores que não reconhecem tanta importância dos resultados na AEE. De qualquer forma, um indicativo da importância que os Resultados assumem neste ciclo de AEE pode ser associado à organização do próprio referencial e dos domínios de avaliação, no 3.º ciclo de AEE os Resultados aparecem como o último domínio de avaliação no documento, enquanto nos ciclos anteriores os Resultados apareciam em primeiro lugar. Contudo, a maioria dos professores continua a atribuir grande relevância aos resultados dos alunos no âmbito da avaliação externa. A partir dos dados que compõem esta subcategoria, torna-se mais compreensível a interpretação da próxima subcategoria, que reúne as perspetivas dos professores relativamente à AEE como mecanismo de mudança dos Resultados.

Subcategoria: AEE como Mecanismo de Mudança dos Resultados

Esta subcategoria tem por base a análise de uma questão central para este estudo, se os professores reconhecem a AEE como um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados dos alunos. Algumas respostas mais objetivas identificam uma tendência positiva relativamente a isso: "Eu espero que sim, é isso que esperamos" (D3); "Sim, a avaliação externa é um mecanismo que poderá levar à mudança" (D8). Contudo, relativamente a este tópico, as perspetivas dos professores não são tão objetivas, pelo contrário, envolvem algum tipo de reflexão sobre o que deveria ser e o que acontece, algumas dúvidas emergem neste contexto, não sendo possível definir um padrão dicotómico para as suas respostas – sim ou não, são respostas que mobilizam alguma reflexão, por exemplo: "Pode, claro que pode. Se o conseguimos ou não ..." (D4); "Eu acho que é vista como uma prestação de contas a avaliação externa, mas deve, também, contribuir, aliás, na sua grande parte deve contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos" (D3). Desta maneira,

> Depende, um bocadinho, da forma como a comunidade encara o peso da avaliação externa. Se encarar como um instrumento com indicadores bem claros sobre aquilo que é o desempenho de uma escola e se for encarada a este nível com carácter formativo para ajudar, eu acho que sim, pode influenciar os resultados. Estou aqui a pensar no caso da minha escola, mas a minha escola tem um corpo docente que é sensível a estas coisas, provavelmente influencia mesmo. (D5)

> Pode. Pode, se tivermos uma liderança da escola capaz ... isso depende muito. Mas, pode. Quando vem uma avaliação externa obviamente que eles vão detetar, tanto quanto possível, algumas fragilidades, conseguem detetar fragilidades e obviamente que isso poderá ser um ponto de partida para a escola tentar melhorar, mas isso parte primeiro da direção e, depois, da direção se munir de equipas, de estruturas intermédias capazes de fazer face a esses problemas. Mas isso tem que haver vontade, tem que haver vontade e isso não há. Não está a ser feito. (D6)

Neste sentido, a mudança e a melhoria dos resultados tendem a não ser assumidas, pelos docentes, como o foco principal do processo de avaliação externa, pois reconhecem que, ao provocar mudanças e melhorias em outros aspetos da instituição será capaz de as causar também nos resultados dos alunos. Tais perspetivas corroboram esta perspetiva:

> Eu acho que é a melhoria de todo o processo, é a melhoria de todo o processo. Os quatro domínios fazem um todo e os resultados são o culminar desse todo. Portanto, acho que o processo de avaliação externa não é com o intuito de melhorar os resultados, é com o intuito de melhorar todo o sistema, todo o processo educativo, toda a vida de uma escola que se se conseguir alterar vai ter consequências positivas nos resultados, mas acho que não é o foco nos resultados. Eu acho que isso não cria alicerces, o que cria alicerces no trabalho de uma escola são todos os outros domínios, o da Liderança, o da Gestão, o da Prestação do Serviço Educativo, que é fundamental, o da Autoavaliação como sendo capaz de regular os outros dois, de Liderança e Gestão e de Prestação, e, depois, se tudo isto estiver a funcionar, naturalmente, os resultados surgem. Porque se formos trabalhar só em função dos resultados, eu acho que não se criam alicerces, às vezes, cresce-se muito rapidamente e depois rapidamente se desmorona, acho que tem que haver esse alicerce e esse alicerce é trabalhando na prestação do serviço educativo, na liderança, na gestão, a autoavaliação a ajudar esses processos, numa ótica de promover a melhoria, e depois de tudo isto estar bem alinhado, surgem os resultados, naturalmente. (D2)

> Eu acho que nós não podemos dividir a escola ... nós somos todos uma máquina, não é? Não dá para ... tudo bem, somos avaliados por domínios, mas é tudo uma engrenagem, se alguma coisa não está bem tem que se melhorar ali que é para a máquina ficar ainda mais oleada, não é? Mas a máquina está lá ... a mim me causa um bocadinho de ... eu acho que a grande dificuldade é pôr a máquina bem oleada e a funcionar, porque ou falta óleo aqui ou falta óleo ali ou falta mudar aquela peça ali, mas eu vejo como um todo, há alguma dificuldade em ver assim, dividir "agora tens isto, este domínio, aquele e agora tens o domínio dos Resultados". (D1)

> Tudo que promova o conhecimento, o aumento do conhecimento, não é? Tudo que promova a melhoria dos resultados dos alunos ao longo do ano promoverá, à partida, a melhoria dos resultados quando eles vão para exame, não é? Portanto, não sei se já provocou impacto, mas tenho a certeza que provocará, porque ao melhorar a qualidade do ensino, ao melhorar a qualidade da prestação do serviço tem que melhorar também os resultados dos alunos, não só no final do ano letivo, internamente, mas também as suas prestações ao nível dos exames nacionais, penso que sim. (D3)

É possível identificar uma tendência de reflexão, dúvida e ponderação sobre esta questão nas respostas dos professores entrevistados, isto é, mesmo que assumam um determinado posicionamento em relação à possibilidade de a AEE atuar como um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados dos alunos, assumem sempre que esta é uma questão difícil, um assunto complicado, não identificam claramente esta pretensão no processo de avaliação externa, remetendo sempre a um processo longo e demorado, que envolve diversos fatores para que se identifique alguma mudança nos resultados dos alunos:

> Também não sei como lhe responder a isso, sinceramente. Eu penso que é um processo, não é assim imediato e penso que vai acontecer. Se já aconteceu? Não sei se eu serei a melhor pessoa para perguntar, penso que é um processo, estamos a meio do processo. (D3)

> Pois, não sei se isso tem um impacto tão direto ou se terá impacto, não é? Não sei se consigo responder essa pergunta, assim, de uma forma tão ... lá está, como fazemos as coisas de forma fluida, acho que é muito precoce ainda eu poder atribuir "ah, isto é resultado de ...", não é? (D1)

> Eu não sei se existe tampouco essa pretensão por parte da tutela. No entanto, embora de uma forma pouco representativa, acredito que talvez possa contribuir para essa melhoria dos resultados, na medida em que nos faz pensar sobre práticas e sobre as diferentes dinâmicas da escola. (D7)

> Se calhar é aí que se é chegar, não é? Poderá ter estado a assistir ... uma hipotética desvalorização dos resultados por valorização de outros aspetos que, no fundo, vão levar à melhoria dos resultados. Então, é difícil, nós dizemos "ah não, ok, eles não querem saber dos resultados", eles, se calhar, querem saber dos resultados, só que não estão a atacar pelos resultados, estão a atacar pelos outros processos que podem garantir o alcançar de melhores resultados de uma forma mais consistente. (D2)

> Essas perguntas são tão difíceis. Penso que se produzem a nível interno, também irá produzir a nível externo, não é? Uma coisa não pode ficar desgarrada da outra, tem que haver aqui uma articulação entre aquilo que se faz a nível interno e aquilo que se faz a nível externo, não é? Não se trabalha para que os alunos tenham bons resultados em provas finais ou isso, mas é uma consequência eles terem, portanto parece-me que há aqui ... se há um resultado a nível interno também que haver um resultado a nível externo. (D5)

Há também a compreensão de que a avaliação externa é concebida para promover melhorias nas escolas, por isso, com os resultados dos alunos o mesmo deve acontecer, já que as mudanças e melhorias provocadas em diversos aspetos do contexto escolar acabam por refletir em mudanças nestes resultados. Da mesma forma, a AEE é encarada como uma validação do trabalho desenvolvido, especialmente pelos professores, além de ser um mecanismo que promove a autoavaliação de práticas curriculares e pedagógicas, de acordo com a perspetiva de docentes entrevistados, sendo capaz de indicar e orientar para a utilização de novas práticas, por exemplo:

> Sim, em termos de orientações, por exemplo, para a necessidade de apostar mais em técnicas de avaliação formativa, provavelmente, e isto tem sempre impactos, depois, também na avaliação interna dos alunos. Se nós estamos a diversificar mais e não só a nível de instrumentos, mas também a nível de técnicas, necessariamente, estamos a produzir melhores resultados, porque estamos a abranger um leque maior de alunos, parece-me que sim e a avaliação externa, de certeza absoluta, que incide também sobre estes aspetos e, portanto, tem influência, direta ou indiretamente tem. (D5)

> Mais no sentido de validação, de não ter medo de arriscar, de centrar ... ou seja, o caminho que eu venho a seguir ... validar que estou num bom caminho e, portanto, não ter medo de arriscar novas práticas, de chegar aos alunos de ... lá está, a tentativa e erro faz parte do processo e ter essa consciência, não é? A reflexão constante das práticas também é importante, assim como a avaliação também faz, a avaliação externa obriga-nos, não é obriga-nos, induz-nos a ... ou deveria, pelo menos, nós fazermos uma avaliação das nossas práticas, mas isso já é natural, não sei se foi a avaliação ... (D1)

> Pode. Porque os resultados dos alunos são sempre o nosso objetivo, o objetivo final é esse, não é? A avaliação externa é para a escola melhorar e poder prestar melhor serviço para os alunos aprenderem mais, para saberem mais, para tirarem melhores resultados, é assim que eu vejo, pelo menos. (D3)

Por outro lado, também foram identificadas perspetivas mais negativas em relação à AEE como mecanismo de mudança dos resultados, por exemplo: "Não. Não me parece" (D6). Neste sentido, a crítica está centrada, principalmente, no facto de que a pressão por melhores resultados é anterior à preocupação com a AEE, isto é, alguns docentes não atribuem à avaliação externa a melhoria dos resultados académicos dos alunos, pois esta já é uma preocupação inerente à escola em si. Reconhecem, porém, que existe uma possibilidade de mudança e melhoria dos resultados já que outros domínios são afetados mais diretamente e podem refletir nos resultados, mais uma vez, a ideia de que os resultados académicos dos alunos são, efetivamente, apenas o resultado de um trabalho mais abrangente é defendida para justificar a pouca interferência da AEE nos resultados dos alunos. Além disso, também se evidencia uma perspetiva mais crítica em relação à AEE, especialmente às

classificações da instituição neste ciclo, que acaba por desmotivar os professores porque não se reconhecem naquelas classificações e, por isso, não causa impactos positivos na comunidade educativa:

> Nessa altura as pessoas falam muito, quer dizer, os professores falam muito desses resultados. Agora, se isso depois – porque há esse estudo comparativo ou essas comparações – tem impacto? Se é fruto da avaliação externa? De facto, os professores têm essa preocupação, eles têm essa preocupação, sobretudo aquelas disciplinas clássicas, português e matemática, que são sempre rodeadas no final do ciclo, os professores, sobretudo dessas disciplinas, vivem ali um período de estresse e, então, quando se avizinha a publicação dos resultados os professores andam mais nervosos, mas não acho que seja pelo facto da avaliação externa, não. Os professores têm essa preocupação. (D6)

> Não sei ... isto é um ciclo ... e se esse ciclo estiver bem montado ao mexermos num determinado ponto estamos a contribuir para que toda a engrenagem funcione melhor e se o objetivo final da engrenagem é que os alunos aprendam e melhorem as suas aprendizagens e, consequentemente, os resultados, há sempre alguma interferência, nomeadamente, quando se valorizam aspetos que não têm, simplesmente, a ver com a classificação e se valorizam aspetos como a avaliação formativa, como metodologias, como práticas capazes de envolver cada vez mais os alunos. Portanto, a avaliação externa também suscita a reflexão, poderá trazer para a escola o motivo de nós conseguirmos ter práticas que melhorem as aprendizagens dos nossos alunos e, logicamente, os resultados. Porque eu nunca encaro os resultados como uma coisa sozinha, isolada, o resultado é a consequência do tal processo, é aquilo que temos vindo a falar desde o início, mas, provavelmente, não é o domínio mais importante, no fundo, é o mais visível ... a escola tem x% de sucesso, tem x% de sucesso de qualidade, tem x% de alunos que entraram nos cursos A, B e C de elevada média ... mas, isto só se consegue se houver o outro trabalho todo, os outros domínios todos é que poderá levar até aí. Portanto, uma interferência direta ... se me perguntasse se era importante a avaliação externa ter uma interferência direta nos resultados ou nos outros domínios, eu acho que escolheria os outros domínios, porque, depois, os resultados é só o culminar, são só os resultados. (D2)

> Se a avaliação externa viesse para a escola, para dentro da escola, com uma atitude mais positiva e não tão castradora, se a avaliação externa reconhecesse o mérito do trabalho e do próprio envolvimento da comunidade educativa, como eu já disse, os alunos e a comunidade também trazem muita coisa de fora, aí eu penso que poderia. Também, se o resultado fosse bem mais positivo isto poderia ser um alento também aos próprios professores que também estão cansados, estão desmotivados por uma série de fatores que está tudo fora da avaliação externa, mas que, depois, consideram que o seu trabalho não é devidamente valorizado, não estou a dizer com isso que, depois, a qualidade do ensino vai piorar ou não vai ser melhor, mas eu acho que isto é tudo uma bola de neve, todos os domínios estão interligados e a positividade da avaliação externa poderia ser um motor de mudança, porque aquilo que eu sinto é que parece que quando vem a avaliação externa para as escolas vem o bicho papão e há uma ideia que eu sinto e percebo já entre os próprios docentes que é: eles quando vêm, vêm a procura do que está mal, não vêm valorizar o que está bem. Essa é a ideia que eu tenho. E a ideia que se conversa um bocadinho. Quando eles estão aqui, fala-se mais sobre os inspetores, sobre a avaliação e parece que já vêm quase que com uma matriz que é mais procurar o que não está tão bem, não significa que isso não seja válido, porque tem que ser aquilo que a escola tem que melhorar, mas, ao mesmo tempo, também valorizar muito e de forma positiva tudo aquilo que está bem e muito bem. (D4)

Na análise dos dados desta subcategoria – que é central neste estudo – verifica-se que, para os docentes entrevistados, de maneira geral, a AEE pode ser encarada como um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados dos alunos, especialmente os resultados académicos. Entretanto, esta mudança não é associada apenas à AEE, os professores reconhecem que a busca pela mudança e melhoria dos resultados dos alunos já é uma característica do trabalho docente, a AEE pode ser mais uma ferramenta que auxilia neste processo, através da identificação de pontos fortes e áreas de melhoria no contexto institucional, especialmente em relação às práticas docentes, mas, principalmente, por ser capaz de influenciar a mudança de outros aspetos institucionais – não relacionados diretamente com as '*práticas de sala de aula*', mas que influenciam positivamente na mudança dos resultados dos alunos.

Também foi evidenciada a ideia de que a AEE é fundamental para promover a reflexão e discussão de questões no contexto escolar que podem influenciar a mudança dos resultados dos alunos. Portanto, na generalidade, a AEE é assumida como um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados dos alunos, embora não seja identificado um aspeto objetivo em relação a isso, é reconhecida como um mecanismo de mudança e melhoria porque provoca a discussão e reflexão e, principalmente, porque atinge diretamente outros domínios no contexto educativo que reverberam na melhoria dos resultados dos alunos.

Subcategoria: Planeamento e implementação das práticas de inovação curricular

Considerando o foco deste trabalho nas práticas de inovação curricular desenvolvidas em contextos de avaliação institucional, é fundamental conhecer como é que os professores entrevistados estão envolvidos com estas práticas, especialmente se colaboram no planeamento de tais práticas ao nível do departamento, por exemplo, e se implementam práticas de inovação curricular nas suas aulas. Neste sentido, esta subcategoria apresenta dados relativos às seguintes questões: i) Colabora no planeamento de iniciativas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia?; ii) Implementa iniciativas de inovação curricular ao nível da sala de aula?; iii) Considera que a AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia?; iv) Considera que a AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula?

Relativamente ao planeamento e à implementação de práticas de inovação curricular, as respostas são, globalmente, positivas. Os professores reconhecem que colaboram no planeamento de práticas de inovação curricular e que as implementam em sala de aula: "Sim, é sempre uma preocupação" (D1); "Enquanto coordenadora de departamento, sim, colaborei" (D5); "Implemento em sala de aula e partilhamos em Departamento. (...) Sim, faço parte do PADDE. Nesta área, o PADDE, promove microformações em inovação de práticas pedagógicas, partilha novas ferramentas digitais e fomenta o trabalho colaborativo" (D8); "Sim, sim, tanto quanto possível, implemento sim. Sou viciado nisso" (D6); "No seio dos departamentos surgem essas ideias, depois são propostas, são selecionados temas/pontos de interesse e vão ao conselho pedagógico" (D7).

Outro aspeto relevante no que se refere às práticas de inovação curricular, é que os professores geralmente associam essas práticas à utilização de diversas tecnologias, inclusive novas ferramentas digitais, isto é, associam a inovação curricular às tecnologias. Além disso, também são identificados casos em que os professores assumem a inovação curricular como um sinónimo de práticas pedagógicas

inovadoras, é certo que o limite entre práticas de inovação curricular e práticas de inovação pedagógica é extremamente ténue e, em muitos casos, são complementares. Assim, neste trabalho é possível identificar que as perspetivas dos professores ainda são ligeiramente confusas na delimitação das práticas de inovação curricular: "Sim, de vez em quando, sim. Portanto, utilizo algumas ferramentas digitais como os quizzes, os kahoots, quer numa situação de avaliação formativa, quer sumativa ..." (D2);

> Sim, o que posso sim. Tento, muitas vezes, usar os manuais digitais neste momento, envio vídeos e recursos e pô-los próprios a fazer, a verem, a trabalharem, a elaborar, que eles percebam o que estão a fazer e não chegar lá e só fazer cópia. (D9)

> Inovação pedagógica, sim. Foi através dela que conheci muitas ferramentas digitais e, lá está, pela formação contínua e temos partilhado, muitos materiais que eu faço partilho com o departamento e partilho, depois, nesse repositório que estão lá muitos trabalhos produzidos com esses alunos. (...) A inovação pedagógica fala-se muito, mas, também, é um processo que demora a entrar. Agora, eu sei que também há professores que até dinamizam atividades interessantes ao nível das ferramentas digitais, mas, depois, também não partilham, também há. Mas, a grosso modo, muita gente continua ainda a dar aulas pelo sistema tradicional, método muito expositivo, aposta-se, sobretudo, nisso. (D6)

> Mas, tenta-se inovar. É difícil trabalhar, por exemplo, na situação de aula invertida com o peso de responsabilização dos alunos, o trabalho ser produzido por eles, em sentido oposto, é um trabalho difícil porque nem todos aderem e têm essa responsabilidade. Em termos de outros materiais inovadores, eu quero inovar porque ao fim de 26 anos eu quero dar aulas diferentes com instrumentos diferentes, no caso da minha disciplina, a história, procuro muito, – inclusive a história não é uma seca – muitos vídeos, muitas indicações de filmes associados com os conteúdos. As editoras também estão a trabalhar muito bem agora nesse sentido e criam ali um manancial de instrumentos e de materiais inovadores que eu procuro utilizar e vou utilizando, porque também, às vezes, não é preciso inventar o que já está inventado e hoje em dia essa guerra das editoras faz com que eles nos entreguem uma série de instrumentos inovadores que nós utilizamos e que eu procuro utilizar muito na sala de aula. (D4)

Por outro lado, alguns professores referem que o planeamento e a implementação de práticas de inovação curricular constituem-se como tarefas complexas e trabalhosas, além disso, também assumem que a inovação curricular pode ser mais difícil de ser alcançada considerando que precisam seguir uma definição curricular estreita que não permite muitas variações, isto é, inovações: "Mas tento inovar um bocadinho. Também só tenho três aulas por semana, só tenho uma turma ... introduzir essas práticas de inovação é muito tempo retirado dos professores, muito tempo" (D2); "Inovação curricular ... inovação pedagógica, sim, muitas. Inovação curricular procuro fazê-lo, mas nem sempre, não posso me desviar muito daquilo que está institucionalmente normatizado. Portanto, procuro fazer, sim" (D3). Ademais, também se identificam perspetivas de professores que conseguem apontar práticas mais objetivas de inovação curricular, além disso, conseguem situá-las em termos da legislação portuguesa que normatiza a existência de práticas de inovação curricular nas escolas:

> Sim, em termos de direção, sim, nomeadamente, a possibilidade que o Decreto-Lei 55 abriu, nomeadamente, com os domínios de autonomia curricular, a criação de disciplinas e nós procuramos, em termos de direção, abrir a escola a esta possibilidade e depois incentivarmos, também, os departamentos a darem contributos. (...) Portanto, sim, tenho tido essa intervenção, nomeadamente, potencializada pelo 55 nos veio dar de oportunidade e, depois, também, damos muita abertura às várias estruturas, à biblioteca, às equipas de promoção de educação para a saúde, aos departamentos para proporem e vermos como é que esses projetos podem andar para frente. (D2)

> Está a ser implementado, estas alterações estão a ser implementadas. Houve alteração da carga horária de algumas disciplinas, que não foi muito consensual e fácil, e depois, também, a criação de alguns projetos de ... eu não me estou a lembrar de mais nada, porque, entretanto, eu fugi lá de cima e está a ser difícil (...). Depois, a única coisa que eu me lembro é a alteração das cargas horárias das disciplinas, a criação de uma nova disciplina, mas não é nada que seja assim *boom*, uma coisa muito diferente. Ah, a questão dos projetos, não é? São relevantes. Mas, inovação curricular eu vejo acontecer aqui [escola secundária em que se localiza o centro de formação]. (D5)

Além de identificarem a legislação que regulamenta práticas de inovação curricular nas escolas, alguns docentes entrevistados também fornecem exemplos mais práticos de como é que essas práticas são elaboradas e implementadas em suas instituições. Também se identifica a perspetiva de que tais práticas já existiam antes da AEE, especialmente do 3.º ciclo que valoriza a inovação curricular, além de demonstrarem, mais uma vez, certa dificuldade em assumir a AEE como um mecanismo de promoção de práticas de inovação curricular.

> Sim, sim. Como é que isso é feito? Nós, até na escolha das formações, temos essa intenção presente. Para além das formações externas, temos aqui formações internas de curta duração que são, normalmente, orientadas por colegas nossos. É dada a toda a gente a possibilidade de orientar ou frequentar essas pequenas formações, que versam sobre temas da atualidade. (D7)

> (...) algumas iniciativas já foram antes da avaliação externa, por exemplo, a alteração da carga horária não está relacionada, necessariamente, com a avaliação externa. É por isso que eu estava a dizer que é muito difícil estar a atribuir ao impacto da avaliação externa em alterações, sejam elas a que nível for, porque o que tem acontecido é um conjunto de outras situações que obrigam a mudanças efetivas nas escolas e que podem estar, ou não, relacionadas com ela e são independentes da avaliação externa. (D5)

> Não por causa da avaliação externa. Lá está, é evidente que a avaliação externa tem um peso significativo, tem o seu peso, não é? Mas não trabalhamos para a avaliação externa, a avaliação externa, de facto, tem esses domínios e tem essas ..., mas nós não trabalhamos para. Se melhoramos o que tem lá no referencial ... lá está ... não me parece que ... que nunca fiz nem nunca senti os meus colegas a fazer do género "ai, nós vamos ter que fazer práticas inovadoras porque na avaliação externa tem lá ...", não! (D1)

Em geral, os professores reconheceram o envolvimento no planeamento de práticas de inovação curricular e a sua implementação em contexto de sala de aula. Neste sentido, demonstraram que a inovação curricular, de alguma forma, faz parte do contexto educativo em que estão inseridos, isto é, tais práticas são discutidas, elaboradas e implementadas na perspetiva de melhoria contínua, mais uma vez, sem uma influência isolada da AEE:

> Sim, nós fomos escola-piloto no projeto MAIA, por exemplo, e eu fiz parte dum primeiro grupo de formandos do projeto MAIA. Já está completamente assimilado nesta escola, a nossa avaliação é de acordo com o projeto MAIA, os critérios de avaliação e outros. Até a própria formação está vocacionada para a inovação e, depois, temos projetos, como por exemplo o ERASMUS, que agora contempla não só alunos, mas também professores e vamos este ano, pela primeira vez vão 11 professores, incluindo nosso diretor, para fazermos cursos de formação no exterior, sempre procurando a inovação pedagógica e curricular. (D3)

> Agora, que há essa preocupação de, lá está, de mudança, de tentativa e erro, de não estarmos só colados ao manual e fazer exatamente o que lá está e experimentarmos coisas novas, que temos o apoio tanto da biblioteca, nessas atividades que vamos fazendo, temos o apoio de vários professores, temos também a partilha a nível de secção e não só de secção, mas, depois, também a nível de departamentos e de secções, não dentro da nossa secção, mas de secções de práticas, tudo que seja práticas inovadoras nós tentamos sempre ... ouvimos e "ah, isso é boa ideia", e com a formação, com a capacitação digital também ajuda, não é? Para que não estejamos colados muito à parte expositiva, porque isso já não vamos conseguir chegar ... (D1)

> Nas reuniões de departamento são debatidos, na ordem de trabalho, sempre esses aspetos a melhorar, aproveitar tudo que seja novo e novas estratégias e até material, tudo que seja ... o departamento é complicado porque não é aquela aula teórica da cadeira – e aqui já não é bem assim em todas as salas, é tudo interativo, acho mais prático – mas, tentamos tudo que seja mais atrativo e seja mais motivador para os alunos é sempre debatido e tentamos arranjar formas de melhorar nesse aspeto, os alunos estão numa fase além do ensino tradicional, mesmo na nossa área dar só as modalidades clássicas, já passou. (D9)

Por fim, mesmo que reconheçam a importância e implementação das práticas de inovação curricular, também são identificadas perspetivas que indicam a burocracia envolvida no trabalho que se destina à promoção da inovação curricular, bem como a dificuldade em envolver os docentes em iniciativas desta natureza. Portanto, a promoção e implementação de práticas de inovação curricular, mesmo sendo amplamente difundida e utilizada, ainda carece de maior envolvimento dos docentes e da desburocratização de alguns processos escolares que limitam estas práticas, de acordo com os docentes entrevistados:

> às vezes as ideias surgem, a vontade também existe, mas, depois, esbarram com questões burocráticas e falta de tempo e falta de disponibilidade dos professores porque eles estão assoberbados com outras coisas e, depois, normalmente são sempre as mesmas pessoas a serem chamadas para essas coisas, sempre os mesmos professores, sempre o mesmo perfil e as pessoas não podem fazer tudo e, às vezes, ficam mesmo ali no papel ou então tem um ano e depois morrem. Eu estou a falar, por exemplo, não sei se é este o caso, não sei se a pergunta abarca também este tipo de inovação, por exemplo, a questão do ensino bilíngue, havia planos, fez-se formação, mas, depois, acontecem um monte de coisas e a escola é confrontada com outros desafios e as pessoas ou ficam doentes ou abraçam outros projetos e as coisas acabam por ficar por ali mesmo, numa intenção ou então num ano de projeto que depois não tem sequer uma avaliação e, pronto, não tem consequências. (D5)

> Olha, acontece porque o nosso departamento – o departamento de educação especial – nós tínhamos cerca de 13 ou 14 professores, nessa tal plataforma somos, praticamente, os únicos a colocar uma série de atividades feitas nas ferramentas digitais e colocamos lá. Mas, nós temos também a chamada intervisão pedagógica que é: dois professores planificam uma atividade pode ser para um aluno, mas pode ser para um grupo de alunos, planificam esta atividade com estratégias, conteúdos e etc. e, depois, o professor implementa e, depois, há um diagnóstico feito desta atividade. Portanto, isso é feito e isso também é uma das questões que a avaliação externa chamou atenção, a falta de análise da prática pedagógica dos professores por parte dos coordenadores de departamento. Portanto, isso não está a ser implementado, mas isso também fazemos. Basicamente, é isso que fazemos. E no seio do grupo, do departamento, também partilhamos grande parte dos materiais, produzidos, agora, falta, de facto, trabalhar ... e essa é uma perspetiva futura, tanto quanto possível, fazer trabalhos interdisciplinares, trabalhar de forma interdisciplinar com diferentes disciplinas, com matemática, com português, etc. Embora nós já temos alguma espécie de colaboração aqui com o departamento de matemática, mais com uma professora de matemática, em que os nossos alunos já fazem projetos com o clube de matemática. (D6)

A análise dos dados desta subcategoria permite aferir que, de maneira geral, os professores entrevistados colaboram no planeamento de práticas de inovação curricular, além disso, implementam estas práticas em contextos de sala de aula. É importante referir que as menções às práticas de inovação curricular geralmente são acompanhadas por ideias que se associam às práticas pedagógicas, mais ainda, ao uso de ferramentas digitais em sala de aula. Em contrapartida, também foram identificados casos em que os docentes reconhecem e dão exemplos de práticas concretas de inovação curricular, levando em consideração, inclusive, a legislação vigente no âmbito da inovação curricular. Assim, importa conhecer e analisar de que forma o 3.º ciclo de AEE pode contribuir – ou tem contribuído – para a

disseminação da inovação curricular, especialmente no âmbito da observação da prática educativa e letiva que foi adotada neste ciclo.

Subcategoria: Observação da prática letiva e práticas de Inovação Curricular

No contexto do 3.º ciclo de AEE, a observação da prática educativa e letiva (OPEL) emerge como uma metodologia para recolha de dados, que favorece a contextualização e promove um conhecimento mais aprofundado da realidade educativa avaliada, tal prática ocorre na esteira de recomendações transnacionais e supranacionais no âmbito da avaliação institucional. Considerando que a observação de aulas pode proporcionar um ambiente de partilha de boas práticas entre os docentes, esta subcategoria está centrada nas perspetivas dos professores sobre a possibilidade de a OPEL, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, favorecer a partilha de práticas de inovação curricular, inclusive, tendo em conta as perspetivas de professores que tiveram aulas assistidas durante o 3.º ciclo de AEE.

Em vista disso, as opiniões dos professores entrevistados são díspares, por exemplo, por um lado alguns professores não veem a OPEL como um fator que promove a partilha de práticas de inovação curricular, além disso, afirmam que esta troca de experiências acontece independente da avaliação externa: "Não. Essa partilha já existia" (D8); "É uma coisa que acontece constantemente" (D9);

> Não sei se isso foi propriamente ... há o hábito de partilha dessas práticas. Se foi propriamente porque íamos ter aulas observadas? Claro que toda a gente falava nisso, toda a gente, de certa forma, tinha algum receio: "será que vai ser na minha aula?". Mas, não penso que seja por causa disso que essas práticas existiam, já existiam antes, se calhar, talvez até no período antes do momento da avaliação externa, talvez aí tivéssemos até olhado para elas com maior cuidado, mas não propriamente porque íamos ter aulas observadas, não, não me parece que seja essa a razão, digamos assim ... (D3)

> Não há partilha, o problema é esse ainda, não há muita partilha. Não há partilha ainda ... os professores ainda estão ... não sei se por medo ou por humildade, ainda não partilham isso, têm muita dificuldade em partilhar, alguns com receio de "estou a partilhar uma coisa que, lá está, não presta para nada", também há esse receio, mas também há pessoas que fazem até trabalhos bem conseguidos – não só pelas ferramentas digitais, com outros processos, até em suporte de papel – mas que não partilham e isso é um passo ainda que ... O trabalho colaborativo dos professores dentro da escola ainda é pouco, obviamente, tem havido um esforço e a direção tem feito esse apelo, honra seja feita também, a direção do agrupamento tem feito esse apelo para que cada vez mais haja um trabalho colaborativo e um trabalho de partilha. (D6)

> Não, não tem interesse nenhum. É capaz até de provocar alguns constrangimentos nos professores e, muito honestamente, acho que há tantas evidências, tantas formas de analisar aquilo que se passa numa escola, tantos documentos, questionários de satisfação, etc. que tornam desnecessária a observação de aulas. (D7)

Para mais, também é de referir a perspetiva de uma professora que não teve aula observada no contexto da avaliação externa e que, em sintonia com as perspetivas anteriores, não reconhece que houve algum tipo de partilha de práticas de inovação curricular em função da observação: "Eu não senti. Não senti, não tive aulas observadas. Sei que vai entrevistar alguém que teve, talvez tenha uma outra visão, uma outra perspetiva. Eu, pessoalmente, não senti" (D4).

> Não tenho uma opinião devidamente consolidada sobre o assunto. A partir do momento em que a avaliação externa suscita reflexão, ela é sempre vantajosa, nem que seja para se chegar à conclusão a que cheguei agora: a observação de aulas, por parte dos avaliadores externos, não tem vantagem nenhuma. (D7)

Por outro lado, alguns professores reconhecem que há algum tipo de partilha de práticas, principalmente pela curiosidade entre os colegas, isto é, os professores que tiveram aulas observadas acabam por contar e dividir estratégias de ensino porque os colegas tiveram algum interesse em saber como correu a observação: "Sim, exatamente. As pessoas perguntam: 'e, então, como é que foi feito?'; 'o que é que foi feito?'; 'o que é que foi observado?' e as pessoas partilham" (D5); "Sim, porque acabamos por partilhar, principalmente com colegas da secção, do grupo, acabamos por partilhar como fizemos, o que fizemos, a dinâmica da aula, não é?" (D1);

> Sim, não é que fosse uma coisa ... mas acabou por ser, pelo menos ao nível de grupo, eu senti não com todos os colegas, mas com colegas mais chegados, sim. Houve a partilha do "olha, o que é que fizeste? Eles gostaram? Como é que fizeste?" e até, intuitivamente, "olha, fiz assim, assim, começamos por fazer isto, aquilo, os alunos" ... (D1)

Além da partilha de práticas, com foco na inovação curricular, os professores entrevistados também manifestaram as suas opiniões relativamente à possibilidade de a OPEL contribuir para a promoção e implementação dessas práticas no contexto de cada instituição:

> Eu acho que a partir do momento em que há um *feedback* sobre as aulas que foram observadas e depois há um painel e depois diz-se bem e diz-se mal, o que é que esteve bem, o que é que esteve mal e depois essas coisas vão a conselho pedagógico e vão aos departamentos, portanto, os pares quando se diz assim "as aulas observadas foram bem neste, neste e neste aspeto" ou "estiveram muito mal neste, neste e neste aspeto", naturalmente que isto influencia, não é? (D5)

> A título de exemplo, consideremos a observação da prática letiva, uma das áreas de melhoria sugerida no relatório de avaliação externa. O que se tem verificado é a observação entre pares, em que o professor A assiste à(s) aula(s) do professor B e vice-versa. Para tentarmos melhorar o processo e envolver um maior número de docentes, surgiu a ideia de criar "pontos de interesse" (incrementação de trabalhos de grupo, utilização de uma determinada *APP*, avaliação de uma rubrica através do *Teams*, a implementação de uma aula invertida, de uma atividade de gamificação, etc.) que possam estimular mais as pessoas a envolvê-las mais diretamente nestes mecanismos de mudança e inovação. (D7)

Neste sentido, alguns docentes reconhecem que a OPEL pode potenciar a partilha de práticas de inovação curricular. Contudo, a dificuldade em definir o que são práticas de inovação, especialmente curricular, também esbarra na compreensão das indicações e orientações no contexto do relatório de avaliação externa.

> Eu lembro-me, por exemplo, desta questão da inovação de os inspetores terem dito que era necessário investir mais em práticas inovadoras e eu ter ficado a pensar no assunto e ter feito esta discussão com os meus pares: "mas o que é que é isto?" em conselho pedagógico, depois com os meus pares "o que é isto de inovação pedagógica?", "o que é que é isto de inovar?", não é? E, naturalmente que, a tentativa é "ok, se inovar for utilizar mais as tecnologias digitais para potenciar as minhas práticas de ensino e para melhorar as aprendizagens dos alunos e, no fundo, termos melhores resultados, então vai ser por aí". Ou, então, "se for utilizar metodologias mais ativas, aprendizagem ativa, então será por aí". Mas, portanto, há aqui sempre uma influência e uma espécie de disseminação por outros grupos e pelos pares, em particular. (D5)

Em suma, em termos de OPEL, no contexto do 3.º ciclo de AEE, as opiniões dos professores parecem não estar totalmente consolidadas em relação a esta prática para a recolha de dados mais

consistentes para a avaliação externa. Aliás, a observação de aulas por si só é um tema que pode ser controverso, especialmente em situações de avaliação externa com valorização das práticas de inovação curricular:

> Não é pelo facto de vir a avaliação que os professores inovaram. Alguns professores que foram observados andaram preocupados e a selecionar conteúdos e até arranjaram uma ferramenta qualquer para implementar, outros não. Outros deram aula como davam. Mas não creio que seja movido por isso, né? (D6)

> Temos de lhe retirar o estigma, porque penso que existe, de se tratar de um momento de avaliação e encará-la numa perspetiva de colaboração e reflexão. Eu acredito que a observação de aulas, nos moldes em que lhe falei lá atrás, poderá mobilizar mais docentes, no meu ponto de vista, este tipo de supervisão só faz sentido assim. (...) No contexto da avaliação externa, há dois cenários possíveis (o meu mestrado é em supervisão pedagógica): o professor tentar dar uma aula para impressionar o observador e ser bem-sucedido ou dar continuidade ao que vinha fazendo nas aulas anteriores. Na minha opinião, só a segunda hipótese faz sentido, mas também pode ser comprometedora para o professor, pois, se tiver de concluir algum conteúdo que ficou por concretizar, se tiver de introduzir outros conteúdos, atender a problemas específicos de alguns alunos, etc. pode passar a ideia de ingestão, desorganização ou insegurança para o observador. O problema começa com o desconhecimento que existe entre os dois intervenientes, designadamente ao nível das intenções. (D7)

> Lá está, o facto das aulas observadas, nem nós poderíamos dirigir aquelas aulas que foram observadas para isso, não é? Porque nós não sabíamos quem é que eles ... nós somos 120 professores, não era fácil estarmos 120 a fazer uma aula extremamente inovadora só para mostrarmos ... não sabíamos onde é que eles iam. Portanto, não, penso que é um fator impulsionador, de melhoria, de querermos continuar, não foi o fator que nos levou a começar. (D3)

Por fim, é importante referir a perspetiva de uma das docentes entrevistadas que, de forma geral, é capaz de resumir os objetivos da OPEL no âmbito do 3.º ciclo de AEE, tendo em consideração que a observação de aulas é uma ferramenta para a recolha de dados que permite conhecer com mais profundidade o ambiente educativo. Porém, a docente também reconhece que tal observação pode não ser um fator determinante para a mudança de práticas educativas, curriculares e pedagógicas:

> Portanto, esta observação pode não ser determinante para a mudança de práticas de sala de aula, mas eu acho que é importante para a equipa de avaliação externa perceber dinâmicas e poder perceber, também, depois, o que se fala nos painéis, o que vem nos resultados dos questionários, no que está nos documentos estruturantes da escola. (D2)

Da análise desta subcategoria é possível concluir que os professores ainda não conseguem atribuir diretamente à OPEL, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, um papel de promoção da partilha de práticas de inovação curricular ou, até mesmo, de mudança das práticas de sala de aula (que englobam práticas curriculares e pedagógicas). Neste sentido, mais uma vez, nota-se uma dificuldade, por parte dos professores, em assumirem a influência da AEE no cerne da escola, a sala de aula, mesmo que a OPEL neste contexto auxilie na identificação da interação pedagógica dentro de sala de aula, das formas de inclusão neste contexto e da mobilização de competências, isto é, mais numa perspetiva formativa do que sumativa. Logo, as duas subcategorias de análise que se focam, de maneiras diferentes, nas práticas de inovação curricular no contexto de avaliação externa, dão embasamento à próxima subcategoria que está centrada justamente na perspetiva dos docentes relativamente à AEE enquanto mecanismo de mudança com vista à melhoria das práticas de inovação curricular.

Subcategoria: AEE como mecanismo de mudança das práticas de Inovação Curricular

Os dados desta subcategoria situam-se precisamente nas perspetivas dos docentes entrevistados relativamente à ideia que têm da AEE como mecanismo de mudança com vista à melhoria das práticas de inovação curricular. Mais uma vez, as respostas mais diretas possuem alguma variação, por um lado, uma das entrevistadas é taxativa "Eu penso que, diretamente, não" (D4), por outro lado, complementa sua perspetiva: "Espero que sim, espero que traga alguma coisa de positiva" (D4).

Nesse sentido, de forma geral, as perspetivas dos professores são positivas relativamente ao potencial da AEE como mecanismo de mudança com vista à melhoria das práticas de inovação curricular, mesmo que assumam que a avaliação externa não é determinante neste quesito, reconhecem que há uma possibilidade de mudança e melhoria em função da AEE: "Potencia, mas acho que já é um trabalho que vinha a ser desenvolvido" (D9); "Potencia quando valida a nossa atuação e experienciamos o resultado" (D8); "De melhoria, não diria de mudança, mas sim de melhoria, de querermos fazer mais, de querermos fazer melhor, sim, nesse aspeto, sim" (D3);

> Deve ter potenciado, deve ter. Acredito que sim, que já se faziam algumas delas, mas sei lá, levar a cabo como concretizar "ok, é preciso agora concretizar mais e fazer e deixar o papel só e vamos pôr esta ideia em prática", acredito que sim. Não sei se ... mas pode ter tido a sua influência. (D4)

> Pode, pode! Pode, porque está lá a valorizar essas práticas e ao estar lá a valorizar poderá incutir nas pessoas a dizerem "ok, isso, de facto, é um ponto que eu tenho que mudar, se calhar, tenho que fazer com que me aproxime mais da forma com que os alunos, atualmente, gostam de aprender", não é? (...) Sim, eu acho que sim. Porque os inspetores não vêm aqui (inspetores e os avaliadores externos, porque não são todos inspetores) mostrar-nos nada, não é? Vêm verificar se nós utilizamos e se verificam se utilizamos é porque valorizam, portanto, poderá ser uma indução de práticas, induzir a mudança de práticas. (D2)

> Sim, eu acho que sim, até porque a avaliação externa valoriza-as, muito. Se as valoriza é natural que a escola também se organize no sentido de as promover, parece-me que sim, pode ser uma forma de potenciar a inovação, seja a ela a nível pedagógico, seja ela a nível curricular, valoriza e ao valorizar também está a dizer que há meios para o fazer, que há liberdade, autonomia da escola para o fazer. (D5)

Novamente, repete-se uma perspetiva já demonstrada pelos professores anteriormente, em outras categorias/subcategorias de análise. Neste caso, referem que a implementação de práticas de inovação curricular já é um hábito das escolas e, por isso, não assumem uma influência direta da AEE como um mecanismo de mudança e melhoria destas práticas ou reconhecem alguma influência, afirmam que a AEE não é fundamental para a promoção e potenciação da inovação curricular em suas atividades: "Portanto, isto sobre as práticas inovadoras: nem sempre, nem nunca, sabermos o que existe, sabermos para o que existe e utilizar quando é adequado" (D2);

> Aqui potenciou alguma coisa, mas não foi assim ... como já tinha o hábito, não notei muito, mas claro que potencia, não é? (...) Acho que sim, de alguma forma, acaba por mexer ... nalguns casos mais que outros, nalguns professores mais que outros, o que é natural, é muito subjetivo, mas, acaba sempre por ... por muito pouco que seja contribui para melhorar, penso que sim. Fica muito difícil de dizer que é só por causa da avaliação externa que se melhora, claro que é um processo que ajuda, tem no final um relatório, tem uma avaliação, tem parâmetros que são avaliados por outras pessoas e que, se calhar, às vezes, ajuda até alguém de fora ver o processo "olha, tem que melhorar aqui

> e ali", se calhar, às vezes passa despercebido para quem está aqui há mais tempo, mas é muito difícil estar a dizer que a avaliação externa que implica tudo isso. É muito difícil dissociar de toda a transformação que tem acontecido é difícil dizer "ah ok, é só a avaliação externa". (D9)
>
> De melhorar, sim. Agora, se foi especificamente por causa disto? Não, não foi especificamente por causa da avaliação que começamos esse processo de procura de inovação curricular e pedagógica. (...) Não me parece. Não me parece que nós, estando na sala de aula, estejamos a pensar "isto foi da avaliação externa, vou utilizar por causa da avaliação externa ou como resultado da avaliação externa", não. Mas, que sempre houve, pelo menos desde que eu aqui estou, sinto que sempre houve a procura dessa inovação, sim, sinto, sinto que faz parte da cultura da escola, digamos assim. (...) Eu penso que pode ser um impulsionador, um fator impulsionador de continuar a .... Não foi por causa disso que a inovação pedagógica começou nesta escola, já antes era, pelo menos desde que eu aqui estou, um objetivo nosso, da escola em geral. Pode é ... mais uma vez, talvez pela motivação, talvez por olharmos para aqueles pontos que estavam mais esquecidos, ser uma forma de nos impulsionar a querer fazer mais, a querer fazer melhor, nos motivar. (D3)
>
> Eu acho que isso tem muito a ver com a própria estratégia da escola e essa estratégia, no nosso caso concreto, está definida, é intrínseca, nem consigo aproximá-la ou relacioná-la com a avaliação externa, ela vai acontecendo e acho que há um reconhecimento externo das nossas práticas. (...) Lá está, se por um lado o referencial pode ser importante para os domínios que já mencionamos, neste caso concreto tudo o que aconteceu aqui foi iniciativa da escola e nunca por influência da avaliação externa. O que eu tenho mais ou menos presente é que os avaliadores externos reconheceram a importância destas iniciativas. (D7)
>
> Pois, eu diria que, no geral, eu acho que sim. No geral, não é? Aqui nesta escola, especificamente, poderá ter algum impacto, mas não sei se será um impacto direto ou se vai ter um peso, lá está, porque isso é uma filosofia de escola, é uma preocupação de escola e não porque vem um inspetor A, B ou Z ver se estamos a usar essas práticas. Agora, que noutras escolas ... penso que sim. Mas, lá está, aqui ... é aquilo que vem muito no sentido do que eu disse até agora que é um processo, há uma máquina que funciona e depois o auditor vem ver se a máquina está a funcionar ou não e se é preciso levar peças ou não, se estiver a funcionar, valida. Mas nós não preparamos a máquina para os inspetores. (D1)

Além disso, os docentes entrevistados também refletem sobre a valorização das práticas de inovação curricular no referencial de AEE, bem como nos relatórios de avaliação. Assim, eles interpretam como cada escola, especialmente as de que fazem parte, incorporam as recomendações e a valorização da inovação curricular em um contexto de avaliação externa: "Eles, tanto quanto possível, chamam atenção para isso, não é? Para a necessidade de inovar e de introduzir, cada vez mais, as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, eles chamam atenção pra isso" (D6);

> Mas eu acho que o facto de as equipas de avaliação externa apresentarem é para valorizar essas práticas e é para levar que, de facto, as escolas se modernizem um bocadinho e tornem o ensino mais apelativo e mais envolvente para o aluno. Quando os alunos se envolvem na aprendizagem e gostam de aprender aprendem, eu, às vezes, digo aos professores que nós temos que os fazer aprender, ensinar é fazer o outro aprender e que goste de aprender. (...) Ao aparecer lá como indicador vai lembrar as pessoas: "se calhar, isso é importante, para estar aqui é porque é valorizável, é porque as pessoas valorizam". Portanto, poderá lembrar, poderá suscitar que isso aconteça, mesmo quando fazem muita referência à articulação vertical e horizontal, às vezes, é preciso alguém de fora vir nos dizer "olha, atenção, isto é importante". Portanto, eu acho que a inclusão desta referência no referencial, as práticas de inovação, acho que sim, é positiva, porque pode levar "ok, nunca fizemos, é um vetor de melhoria, é uma área que podemos começar a investir e a melhorar". Depois, é assim, nós não temos que fazer essas práticas em todas as aulas e em todos os momentos, porque depois há esses exageros de que quer se inovar para tudo e para mais alguma coisa e, no meu entender, não é assim, há momentos que se justifica a utilização de determinadas ferramentas, de determinadas plataformas, de determinadas situações, não é ... que vão inovar, outras não, mais vale estar quieto e utilizar as mesmas metodologias. (D2)

Todavia, da leitura dos dados anteriores verifica-se, mais uma vez, que os docentes associam a inovação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, mesmo que o tópico discutido seja o da inovação

curricular, o uso de ferramentas digitais é – quase sempre – um sinónimo de inovação para os professores. Em compensação, o processo rigoroso de análise e reflexão sobre os dados gerados pelos relatórios de avaliação externa também é mencionado como uma prática que conduz à mudança e melhoria de práticas, inclusive de inovação curricular: "É, acho que sim, é sempre mais um ato de reflexão e que ajuda a melhorar certos aspetos e funcionalidades, acho eu, não é uma coisa penalizadora, acho que contribui sempre positivamente" (D9);

> Aqui prima-se pelo melhor; levamos o processo da Inspeção e análise do relatório à exaustão. (...) Nesta escola, tudo é tratado com muito rigor e monitorizado com frequência. Desta forma, e pelos resultados obtidos neste 3.º ciclo, julgo que estamos a trabalhar no bom sentido. (D8).

> Espero que sim, espero que sim. Alguma coisa de positivo tem que se tirar disto, nem que seja para a próxima avaliação ... nós vamos em busca de melhores resultados, só isso é um fator de motivação e de pensar no que fazer de diferente ou melhor, porque se nós não nos revemos ... então temos que mostrar que vamos continuar a trabalhar, vamos tentar inovar, vamos tentar mudar. Espero bem que sim, eu acho que sim. (D4)

> Eu acho que sim, eu creio que sim. Pelo menos na perspetiva daquilo que eu conheço da minha escola e da forma como a escola encara a sua melhoria, parece-me óbvio que sim, não é? É preciso ter a consciência da necessidade de mudança e é preciso aceitar, também, bem ... aquilo que ... a forma como nós encaramos este tipo de avaliação, se as encaramos com caráter formativo e eu acho que na escola isso acontece, no agrupamento isso acontece, acho que sim, tem influência. (...) Como eu lhe disse, no meu caso, a avaliação externa produziu mais efeitos ao nível das questões relacionadas com a inovação, eu fiquei a pensar naquilo. Claro que, se nós pensarmos que, se conseguimos adotar outro tipo de estratégias, se conseguimos ser mais inovadores, se nosso ensino for mais inclusivo, se integrar outro tipo de métodos os resultados vão ser, necessariamente, melhores, não é? A expetativa é sempre esta, melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos, os alunos terem melhor resultados, sejam eles de que tipologia for. Portanto, eu acho que sim, que teve impacto e que tem impacto. (D5)

Por fim, também surgem perspetivas que relacionam o impacto que a AEE pode causar na mudança das práticas de inovação curricular mais à forma como cada escola interpreta e legitima os resultados da avaliação externa, isto é, "Poderá ser esse o caso e tem essa mesma intenção, mas dependerá de como cada escola interpreta todo o processo de atuação da Inspeção" (D8). Mais ainda, "Poderia ser, poderia funcionar, mas para isso tínhamos que ter duas estruturas fundamentais. Primeiro, a liderança da escola e segundo, as estruturas intermédias, sem isso nada feito. Poderia funcionar!" (D6).

Assim, de forma geral, os docentes entrevistados assumem a AEE como mecanismo de mudança – e melhoria – das práticas de inovação curricular. Mas, na maior parte dos casos, referem que a cultura de inovação já é intrínseca às suas escolas, portanto, a AEE é capaz de potenciar algo que já existe e, por isso, melhorar tais práticas. De qualquer forma, simultaneamente, também é verificada certa resistência, por parte dos docentes, ao assumirem alguma interferência mais direta da AEE nas suas práticas de sala de aula, especialmente as práticas pedagógicas que incluem a adoção de ferramentas digitais como artefacto de inovação.

Deste modo, a análise geral desta categoria permite concluir que os professores assumem a relevância da AEE como um mecanismo de mudança e melhoria dos resultados, pois reconhecem que,

ao promover a mudança e melhoria em outros aspetos da organização escolar, automaticamente esta melhoria é refletida nos resultados académicos dos alunos. Além disso, também reconhecem o potencial da AEE como um mecanismo de mudança e melhoria das práticas de inovação curricular, mesmo que tal manifestação não seja assumida apenas em função da AEE.

Nesse sentido, considerando o contexto atípico que atingiu toda a sociedade global – pandemia de Covid-19 – fez-se necessário introduzir mais uma categoria de recolha e análise de dados. Tal inserção teve o intuito de conhecer as perspetivas dos docentes relativamente à suspensão da avaliação externa durante o período pandémico e compreender como essa suspensão impactou suas perceções acerca da AEE, em particular, e do quotidiano escolar em geral.

CATEGORIA 5 – AEE e Pandemia

Considerando os motivos já explicitados anteriormente neste trabalho, esta categoria de análise de dados surge em função de uma indagação que se colocou nesta investigação relativamente aos impactos que a suspensão da avaliação externa, durante o período de pandemia de Covid-19, causou nas perspetivas dos professores em relação à avaliação externa. Assim, esta categoria divide-se em quatro subcategorias que serão posteriormente descritas e analisadas. Os dados apresentados neste ponto referem-se, essencialmente, às perspetivas dos docentes entrevistados em relação às perspetivas sobre a AEE durante o período de pandemia.

As reflexões sobre a suspensão da AEE no contexto da pandemia constituem, basicamente, os dados deste ponto. De forma geral, quando questionados sobre o interesse e o envolvimento na AEE durante o período de suspensão das atividades de avaliação externa, grande parte das respostas dos docentes aproximam-se de uma ausência de relação entre estes dois factos, por exemplo, "Nem mais nem menos, acho eu" (D6); "Não consigo estabelecer qualquer relação relativamente a isso, acho que não" (D7);

> Não. Entre a suspensão e agora, em relação à avaliação externa, não consigo ver nenhum impacto ... agora, todo o resto do processo teve impacto é óbvio que sim e houve alterações, umas que ficaram, outras não, mas ... em relação à avaliação ... (D9)

> Mas nós não nos preocupamos assim tanto com a avaliação externa. Encaramo-la como um processo, faz parte de um processo, é como quando recebemos visitas em casa, gostamos de ter a casa arrumada, não é? Mas, de resto, não mais do que isto, é o que está. (D2)

> Acho que ... os problemas eram outros e que, também, se calhar, esses problemas pelos quais passamos, nós, professores, durante a pandemia, também podem ter contribuído para os bons resultados [da avaliação externa], porque nós evoluímos muito aí, evoluímos muito mesmo e na inovação, então, foi mesmo assim ... Mas, se me pergunta se foi uma preocupação nossa a avaliação externa ter sido suspensa, não foi assunto sequer. (...) Eu penso que a suspensão não teve ... pronto, mais uma vez é a minha perspetiva ... essa suspensão não teve nenhum efeito nesse aspeto, ou seja, agora que conseguimos ... agora que vimos os resultados que conseguimos obter acho que, a partir de agora, sim, a avaliação externa da escola vai passar a ser extremamente importante. Se calhar, estou a falar por eu não estar num cargo no conselho pedagógico ou não estar num cargo de liderança ou não ser diretora, se

> calhar estou a falar por isso, mas a verdade é que até nós percebermos que podíamos ter um resultado deste não dávamos grande valorização à avaliação externa, agora que conseguimos vamos querer mantê-lo. Portanto, agora vai ser importantíssimo para nós daqui pra frente e eu penso que nesse aspeto sim, os professores daqui pra frente vão dar extremo valor à avaliação externa das escolas. Porque conseguimos atingir aquele patamar e, obviamente, agora não queremos, de forma alguma, descer, não é? Agora, se a suspensão, se o adiamento, se na altura nos causou algum impacto? Não, na altura não nos causou nenhum impacto, a nós, professores comuns, não nos causou nenhum impacto ... nem positivo, nem negativo ... nem dissemos: "ah pronto, agora vou descansar porque, afinal, não há avaliação", nem isso, nem o contrário: "vou tentar melhorar para quando vier a avaliação isto ...", não pensamos sequer nisso. (D3)

Neste sentido, uma perspetiva dos docentes sobressai, durante a pandemia a AEE não era um interesse dos professores, independente de estarem em instituições que já tivessem sido avaliadas no 3.º ciclo de AEE ou se ainda seriam. Tal ideia é reforçada através dos dados das seguintes subcategorias.

> Eu penso que não. Aliás, durante esse período, a suspensão não é ... o foco e a valorização eram os alunos. (...) Menos importante, provavelmente, não é? Já passou, já está, não há nada que possamos alterar em relação ao relatório que vem aí, mas ... eu falo por mim, passaram a ser os alunos e como é que vai ser agora em casa? E com uma redução drástica da carga letiva, com filhos em casa também, a pensar nos alunos e nos nossos. (D4)

> estávamos na expetativa, mas sem valorizar nem desvalorizar, nem acho que foi nem valorizada nem desvalorizada, pronto (...). Exato. Nós somos um exemplo disso, nós tínhamos a avaliação externa prevista para 2020 e ... pronto, quando em março de 2020, vai agora fazer três anos, foi tudo fechado, ficou suspensa ... pronto, estávamos sempre a ver ... depois passou para 2021 e depois 2022 foi. (D2)

> Não, não me parece, as pessoas nem sequer pensam nisso. Tanta coisa a acontecer, as pessoas não pensam nisso, as pessoas pensam em desenvolver a sua atividade de uma forma o mais profícua possível, acho que ... não creio que pensem nisso muito. (D5)

Relativamente ao facto de a AEE ter sido mais ou menos valorizada após ter suas atividades suspensas no período de pandemia, as opiniões são as seguintes: "Mais valorizado. Pode ser mais valorizado sim por isso" (D1); "Não sei. Não consigo fazer a ligação a isso, de estar parado e agora se dar mais relevância, importância à avaliação externa" (D9);

> Não, não, acho que não. É sempre oportuna, é sempre bem-vinda no sentido de que nos vai auxiliar a ter uma visão sobre nós de um ângulo externo e nos pode ajudar, mas acho que não foi nem valorizada nem desvalorizada ... pronto, não aconteceu ... ficou em suspenso. (D2)

> Neste momento nós estamos cientes de que temos que estar sempre bem em todas as áreas. É uma responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, é uma motivação, não é? Eu acho que seria valorizada fosse o resultado que viesse, seria muito valorizada, sim. (D3)

> Nunca pensei nisso, nessa perspetiva, mas, agora que pergunta, de facto, com tantos desafios e tantas mudanças que houve, tivemos que nos adaptar a situações infinitas e neste período tão conturbado, não é? Tão de oscilações, conseguirmos manter o barco, manter a máquina a funcionar e, depois, ainda conseguirmos quatro Excelentes eu acho que é muito bom, não é? Foi valorizado mais o trabalho que foi feito, penso eu, e que ... porque eu acredito que muitas escolas tenham tido, todas as escolas tiveram dificuldades e mantermos esse nível mesmo com todos os constrangimentos que tivemos com o período pandémico ... como eu disse, não foi num ano, foi um processo e termos conseguido ser avaliados logo a seguir à pandemia com quatro Excelentes, penso que, também, mostra o trabalho da escola, não é? (D1)

Deste modo, existem opiniões divergentes relativamente à pandemia e AEE. Por um lado, existem professores que reconhecem que a AEE pode ter sido mais valorizada após o período de suspensão, além disso, também consideram que a AEE pode ter valorizado mais suas práticas em função dos esforços durante a pandemia. Por outro lado, alguns professores não reconhecem nenhum tipo de

valorização a mais das atividades de avaliação externa em função da sua suspensão durante a pandemia. Em contrapartida, as perceções acerca de mudanças nas escolas em função da AEE são confundidas com mudanças causadas pela própria pandemia:

> Eu não sei se foi o ... se teve impacto da avaliação externa ou se teve impacto também da pandemia, percebe? Porque é claro que houve mudanças, houve mudanças a nível da transição digital, houve mudanças ao nível da perspetiva da forma como os professores encaram a avaliação, houve mudanças ao nível das práticas de ensino menos centradas na figura do professor, numa tentativa de as pôr mais centradas no aluno, portanto, mais centradas na aprendizagem e com metodologias mais ativas, por exemplo. Agora, eu não posso fazer aqui uma relação direta com a avaliação externa ou se isso tudo junto com a pandemia e com formação e com outras mudanças, nomeadamente, ao nível da legislação que, entretanto, começou a fazer sentido e a impactar as atividades na escola, nomeadamente o Decreto-Lei nº 54, da educação inclusiva, tudo isso também influenciou (...). Eu lembro-me de uma coisa, decerto foi aquilo que mais me ... isso não esqueci ... que num dos painéis, portanto, no painel no qual estive presente de terem dito, portanto, os inspetores terem dito que havia necessidade, ao nível das práticas de ensino, de se apostar em inovação e eu acho que isso, entretanto, aconteceu. Agora, não sei se foi potenciada pela questão da pandemia que obrigou as pessoas a arranjarem ferramentas digitais para, no fundo, apoiar o seu ensino e apoiar a aprendizagem ou se, também, foi tudo associado ... não sei, não posso dizer, afirmar perentoriamente que foi por causa da avaliação externa, que é um impacto da avaliação externa, decerto foi tudo junto. (D5)

Assim, as transformações causadas pela pandemia no ambiente escolar e nas políticas educativas são um dos fatores a que os professores associam as mudanças nas escolas. Ao longo da descrição e análise dos dados anteriores, uma característica que se manteve em, praticamente, todas as categorias e subcategorias de análise, especialmente naquelas que se focam sobre as mudanças causadas pelo 3.º ciclo de AEE em determinados aspetos da vida escolar, foi a dificuldade dos professores entrevistados em assumir que tal mudança/melhoria se devia diretamente à AEE, sendo referida diversas vezes. Neste sentido, em função da análise dos dados desta categoria é possível compreender que um dos fatores que assumiu protagonismo como condição para a mudança foi a pandemia de Covid-19, por isso, para os professores, durante a suspensão das atividades de AEE a avaliação externa não era uma questão, especialmente porque assumiam um grau de autonomia que, em alguns casos, relacionava-se à capacidade de autorregulação, mesmo que não houvesse atividades de avaliação externa.

> Eu acho que a cultura de escola parte, precisamente, daí, de ser quase uma cultura autorregulada, eu sinto que na minha escola nós não ... a maior parte das vezes, precisamos de referenciais, precisamos de saber o que é que é isso de inovação, precisamos perceber o que se pede, mas somos muito autorregulados, sabemos muito bem o que temos que fazer, muitos entraves nas aprendizagens dos alunos e no bem-estar dos alunos, muito focados aí ... não precisamos de entidades externas .. elas existem, ótimo, dão-nos os referenciais, elas vêm, dão-nos o *feedback*, excelente, é ótimo termos isso ... mas, não é isso que nos move, não move a mim e não move a maior parte dos meus colegas lá em cima e não move as lideranças. (D5)

> No meu caso, nunca me preocupei com a avaliação externa em relação ao meu trabalho. Faço o mesmo que teria que fazer com avaliação externa, sem avaliação externa, claro que nalguns pontos ajuda a refletir e a tentar melhorar, porque nunca nada está perfeito, nem nunca nada está totalmente bem, mas não é aquela coisa de dizer "ah, está aqui a avaliação externa" e de preocupação de melhorar o que se tem que melhorar, como é óbvio, mas não é aquela coisa de viver para a avaliação, não sei se me estou a explicar bem, não é aquela coisa "ah, vem a avaliação externa", mudou, há estratégias diferentes, coisas melhores, mas, poderia ter outro nome ... "melhorar a prática pedagógica", ok, se calhar, era exatamente igual, mas é óbvio que tem impacto, mas não é o que eu tenho que seguir é a avaliação externa, não é por aí que vou mudar. (D9)

> Portanto, quando cheguei aqui em 2020 para 2021 e fomos avaliados em março de 2022, eles tiveram esse trabalho todo que eu não presenciei, mas sei que houve, não é? Trabalho logístico que é uma coisa completamente ... fora o outro trabalho de não deixar ficar nada para trás e de pôr tudo operacional, isso também não é nada fácil. Eu acho que foram vários desafios e que eles conseguiram e nós conseguimos superar muito bem. (D1)

Portanto, os dados aqui referidos demonstram um certo afastamento da AEE durante o período de pandemia, mesmo que muitos professores partilhem da ideia de que não se preparam para a avaliação externa, certamente, durante a pandemia o foco não esteve nestas atividades. Neste sentido, a próxima subcategoria apresenta os dados que demonstram, detalhadamente, o interesse dos professores pela AEE durante a pandemia.

Subcategoria: Interesse pela AEE

No contexto dos dados mais gerais apresentados anteriormente, esta subcategoria faz-se necessária pois apresenta os dados específicos relativamente ao interesse dos professores pela AEE durante a suspensão das suas atividades no período da pandemia. De forma geral, as opiniões dos docentes entrevistados concentraram-se na ideia de que não houve interesse pela AEE durante a pandemia, ou pouquíssimo interesse, tais opiniões são complementadas quando os docentes afirmam que tal ausência de interesse independia da suspensão das atividades de AEE, por exemplo: "Eu acho que não existiu interesse nenhum, basicamente" (D3); "Não, eu julgo que mesmo que não houvesse suspensão, havia sempre essa desvalorização" (D6); "Acho que sim, porque naquela altura a preocupação era outra, foi arranjar um processo de dar aulas, de fazer alguma coisa ... acho que não se estava muito preocupado com o aspeto da avaliação externa, nessa altura, acho que sim" (D9).

É possível verificar que as opiniões dos professores face ao desinteresse pelas atividades de AEE durante a pandemia também são justificadas pelo foco e pela atenção que tinham em relação às novas dinâmicas e desafios impostos pela pandemia:

> Não sei, não sei. Da minha parte, nem mais nem menos. Aliás, depois, entramos num processo tão esgotante, inovar, o que fazer em casa durante a pandemia, as aulas online, houve tanto trabalho e tanto foco em dar a qualidade aquilo que podíamos fazer através de casa com os nossos alunos, os professores virados para o acompanhamento aos alunos, a tentativa dos professores que não dominavam a parte tecnológica e de computadores a partir de casa e as ligações ... que o foco passou a ser outro, mas o foco era a escola, eram os alunos, era o apoio aos alunos durante a pandemia, como chegar até eles. (...) O foco era os alunos e o bem-estar e era um trabalho muito complicado, todo um novo paradigma. (D4)

> Na altura da pandemia, sendo sincera, se há algo em que nunca pensei foi na Inspeção, acho que ninguém pensou. O objetivo dos professores era comunicar de forma apelativa e produtiva para cativar os seus alunos. Acho que essa era a nossa verdadeira luta. (...) Naquela época, a escola estava focada em servir os alunos de forma a que ninguém ficasse descurado. Apesar de o mundo ter parado, todos tinham direito à escola. O Agrupamento demonstrou uma grande humanidade. Acredito que a avaliação externa não fosse uma prioridade naquele momento. (D8)

De toda forma, verifica-se uma tendência, por parte dos professores entrevistados, em demonstrar que a AEE não era um interesse da escola, especialmente no período de pandemia, e que

tais perceções são transversais aos docentes que estavam em instituições escolares que já tinham sido avaliadas antes da pandemia e aos docentes em que suas instituições ainda não tinham sido avaliadas no contexto do 3.º ciclo de AEE: "Não, não considero que tenha ficado menos interessada. Aliás, é uma novidade que me está a dar porque eu nem sabia que tinha sido suspensa a atividade de avaliação externa" (D7); "Não foi um assunto sequer, penso eu. Entre nós professores, volto a dizer, sem responsabilidades de liderança na escola, não foi algo que nos preocupasse sequer, não foi algo que comentássemos" (D3); "Não está sempre ali, ali na cabeça, uma preocupação constante, não. Acho que as pessoas querem mesmo desenvolver a sua ação da melhor maneira que sabem e conseguem, sempre no sentido de evolução" (D5);

> Mas, como é óbvio, a pandemia foi um período muito desafiante para todos e não só para a direção, mas para todos. E, portanto, não me parece que a preocupação número um, nem a número dois, fosse a avaliação externa. (D1)
>
> Os processos de avaliação externa. Penso até, não sei se estarei a exagerar, que não era valorizado. Não víamos ... lá está, talvez por ter sido há tanto tempo o anterior, não valorizávamos para aí além a avaliação externa da escola. (D3)
>
> Talvez não, talvez não. Talvez não porque eu acho que em 2020 nós tínhamos conhecimento que iríamos ser avaliados, mas como não tivemos a comunicação de quando seria estávamos, relativamente, tranquilos e ... acho que não, não tivemos desinteresse, acho que não. (D2)
>
> Eu acho que não. Acho que ... a minha perspetiva é esta ... a escola trabalha sempre no sentido de ser melhor, cada vez melhor, ver a sua ação para os alunos da melhor maneira que é capaz. Se, depois, há avaliação externa ou não, é outra coisa. Portanto, não me parece que haja influência ... se cessar a avaliação externa, cessou, olha, menos burocracia ou menos preocupação ... se ela vier, não é por causa disso que a nossa ação vai mudar. Parece-me que não, não me parece que seja assim tão determinante, tão valioso. Tem uma importância relativa. (D5)

Da análise geral dos dados desta subcategoria, é possível concluir que o interesse pela AEE, por parte dos professores, não se transformou em função das dificuldades trazidas pelo contexto de pandemia. A maioria dos professores afirma não ter tido mais interesse pela avaliação externa no momento da pandemia porque reconhecem que naquele momento o foco era outro, embora também afirmem que após a retomada das atividades de avaliação externa não sentiram que valorizaram mais a avaliação externa. Mais do que as ilações que se podem tirar destes dados em função do contexto pandémico, é importante conhecer e refletir sobre a ausência de interesse pelas atividades de avaliação externa demonstrada pelos professores em qualquer momento, independente de existir a pandemia. Ao considerar as perspetivas dos professores, quando referem que o foco do trabalho e de seus esforços durante a pandemia não era a avaliação externa, a próxima categoria visa conhecer as perspetivas dos entrevistados relativamente às práticas de autoavaliação e/ou avaliação interna durante a pandemia.

Subcategoria: Autoavaliação/Avaliação Interna durante a Pandemia

Considerando o papel central da Autoavaliação para a melhoria da qualidade educativa, mais ainda, o protagonismo que assume no referencial do 3.º ciclo de AEE, esta subcategoria reúne os dados

relativos às perceções dos professores sobre o envolvimento nas atividades de Autoavaliação durante o período de suspensão da AEE na pandemia. As perspetivas dos professores concentram-se, mais uma vez, em ideias que não valorizam a AEE como uma ferramenta ou mecanismo capaz de interferir fortemente nas práticas e atividades da instituição escolar, relativamente à Autoavaliação, alguns entrevistados revelam que a Autoavaliação continuou a existir durante a pandemia, com algumas limitações, mas que isso não se deve à AEE: "mas eu penso que essa autoavaliação foi sempre feita. Sim, a avaliação interna sempre esteve presente" (D1); "Provavelmente terá sido mais valorizada, sim, por causa da avaliação externa, nesse momento. Agora, os processos de autoavaliação sempre existiram nesta escola" (D3); "Internamente continuaram a ser feitos os trabalhos de autoavaliação, com algumas limitações que estão referidas nos relatórios da equipa anterior, que comprovam que se continuou a trabalhar" (D7); "Acho que não. Acho que é exatamente igual. Não muda nada, não me parece que seja a pressão da avaliação externa a mudar as práticas que se fazem a nível interno em termos de autoavaliação, não me parece" (D5);

> Não. Mantivemos sempre a equipa em funcionamento, fizemos sempre as análises trimestrais, divulgamos na página, houve um ano que fizemos a apresentação online, houve outro ano que acho que deixamos cair porque estávamos num misto, estávamos de regresso, mas de regresso sem juntar tanta gente e acabamos por não fazer, mas no primeiro ano de pandemia fizemos online. Portanto, mantivemos sempre as práticas, mantivemos sempre a construção dos relatórios, as dinâmicas de melhoria e tentamos sempre envolver as pessoas nisso. (D2)

> Eu acredito que a autoavaliação porque era para a avaliação externa tivesse um maior pormenor e maior cuidado, maior cuidado não é bem a palavra, que fosse mais pormenorizada, mas não teve mais valor do que tinha nos anos anteriores porque nós temos um órgão que é o observatório de qualidade da escola que sempre existiu, pelo menos nos anos em que eu cá estou. Portanto, esse não foi suspenso durante a pandemia e, portanto, a autoavaliação sempre foi feita, não nos mesmos termos, obviamente, mas sempre tivemos um processo de avaliação da qualidade da escola, da autoavaliação da qualidade da escola. Portanto, era um processo valorizado, sim. (D3)

A interpretação destes dados sugere que a avaliação externa, efetivamente, pode ter influenciado uma maior valorização das práticas de Autoavaliação, mas mesmo que estivesse suspensa durante um período não originou um menor envolvimento nas atividades de Autoavaliação. De qualquer forma, alguns professores não conseguem reconhecer uma ligação direta entre o envolvimento na Autoavaliação, a avaliação externa e sua suspensão durante a pandemia: "Não sei. A escola em si, não sei" (D9); "Não sei. Sei que este ano arrancou em força e a equipa de autoavaliação está formada e tem reunido, mas como eu estou fora ..." (D4); "tem a ver, sobretudo, com todas as questões e pelas dificuldades provocadas pandemia, é isso, mais isso" (D6). Aliás, tal perspetiva é complementada pela afirmação de um menor envolvimento na Autoavaliação durante a pandemia, por parte de um docente envolvido nesta equipa:

> Sim, sim. Até porque nós estávamos condicionados, nós tivemos muito tempo em casa e isso também ... a distância também provocou isso, essa dificuldade de trabalho em grupo, etc., também dificultou. E aí sim, aí notou-se um menor envolvimento, sim, aí sim. (D6)

Contudo, as perspetivas gerais, relativamente ao tópico central desta subcategoria, indicam que os processos e práticas de Autoavaliação se mantiveram, mesmo no período de pandemia, inclusive durante a suspensão da AEE (já que o referencial do 3.º ciclo enfatiza, valoriza e destaca a Autoavaliação), em alguns casos com alguns ajustes em função da nova realidade imposta.

> Com algumas limitações, a autoavaliação foi feita e o que ficou por fazer pela equipa anterior foi concretizado por nós. Para tal, contribuiu a cooptação do quarto elemento, de modo a não deixar de fora análises que estavam previstas no plano estratégico. (D7)

> Sim, fizemos o plano de contingência, como todas as escolas foram obrigadas a fazer, fizemos o plano de ensino à distância e no nosso relatório de autoavaliação está, também, a avaliação e a monitorização do plano de ensino à distância, do plano de contingência. Portanto, incluímos essas realidades também no nosso plano de autoavaliação. (D2)

Portanto, em termos de Autoavaliação, os dados indicam que os processos e práticas permaneceram nas instituições durante a pandemia e a suspensão da AEE, com alguns ajustes, demonstrando o enraizamento da cultura de Autoavaliação e que não depende exclusivamente da avaliação externa, de acordo com os docentes entrevistados. Neste sentido, a próxima subcategoria tem um objetivo similar em termos de análise, mas focada nas práticas de inovação curricular durante a pandemia.

Subcategoria: Inovação Curricular durante a Pandemia

Tendo em conta a valorização de iniciativas e práticas de inovação curricular, especialmente no contexto do 3.º ciclo de AEE, esta subcategoria apresenta os dados relativos às perspetivas dos professores sobre a possibilidade de um menor envolvimento na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia e, também, da sala de aula em função da suspensão das atividades de avaliação externa. De forma semelhante aos dados descritos na subcategoria anterior, relativamente às práticas de inovação curricular, os professores mantêm uma perspetiva parecida, isto é, não assumem um menor envolvimento na implementação destas iniciativas por conta da suspensão das atividades do 3.º ciclo de AEE, reconhecendo que tais práticas já faziam parte das escolas e, por isso, não foram deixadas de lado durante a pandemia, pelo contrário, alguns dados indicam que foram mais utilizadas, inclusive: "Não por causa disso. Até acho que estiveram mais envolvidos, não decorrente da avaliação externa, mas decorrente da pandemia" (D3); "Não, não de todo. São práticas que quando são feitas, são feitas por si e não pelo impacto que pode ter numa autoavaliação ou numa avaliação externa, são feitas por si" (D2);

> Não. A preocupação continua igual, independentemente de termos avaliação externa ou não. Não tenho essa perspetiva, eu não tenho e acho que as lideranças da escola não têm e ninguém tem. Querer inovar, querer fazer melhor está sempre presente, independentemente de termos avaliação externa ou não. (D5)

> Acho que não, que até, de alguma forma, teve que se agir mais rapidamente para arranjar estratégias de resolver a situação. Infelizmente, por causa da pandemia, mas acho que foi uma forma de ... aconteceu e teve que se arranjar forma de ultrapassar as dificuldades naquela altura ... coisas que não se faziam que até ficaram como prática. (D9)

> Não, não me parece. Aliás, exatamente, essas práticas de inovação curricular muitas delas surgiram exatamente pelo facto de estarmos na pandemia e essa troca de conhecimentos e de práticas e de ... acho que ainda se acelerou mais porque era preciso fazer diferente e então dentro dos grupos, dentro dos departamentos havia muito essa partilha. (D4)

> Não, eu acho que até, pela minha experiência, houve uma tentativa até de ... mais inovação, de mais desafios, de até ajustar aquilo que, depois, se fazia na pandemia com a sala de aula, fazer ali uma coisa mais híbrida, não é? E até práticas, às vezes, mais híbridas e isso veio da pandemia, portanto, não me parece que ... eu acho que até melhorou e ajudou, de alguma forma, a melhorar as nossas práticas. Mais práticas inovadoras, sim. (D1)

> Eu diria que não mudou nada, para além de os alunos não estarem cá. É aquilo de que já falamos, é muito difícil estabelecer, mais uma vez, uma relação de regulação do ensino por via do referencial. Estas práticas já estavam instituídas, todos nós já sabíamos fazer pequenos vídeos para explicar conteúdos aos alunos e utilizar outras ferramentas, sem que alguma vez nos tivéssemos preocupado com o eventual reconhecimento da equipa de avaliação externa relativamente a essa realidade. As coisas aconteciam porque tinham de acontecer, porque tinham sido úteis para os alunos, num determinado momento, fora ou dentro da sala de aula. (D7)

Portanto, relativamente às práticas de inovação curricular, os dados também demonstram que, além de tais práticas já estarem inseridas no quotidiano educativo, de acordo com os professores, a pandemia foi um motor que acelerou a discussão e implementação de novas estratégias de inovação. Certamente, a questão relacionada com o ensino à distância e a utilização de tecnologias digitais também foi referida pelos docentes: "Não. Nessa altura as práticas pedagógicas tiveram uma grande evolução. De forma autodidata, ampliei as minhas competências informáticas, a única forma possível de comunicar. Apostei, também, em metodologias ativas" (D8); "Não, não teve interferência nenhuma, embora eu não acredite muito na eficácia do ensino à distância. Nós, aqui, tínhamos instituídas já as práticas de trabalho *online* que nos permitiram interagir perfeitamente com os alunos" (D7). De forma geral, a dedução que se faz dos dados desta subcategoria pode ser resumida através do seguinte posicionamento:

> nós não trabalhamos especificamente durante estes anos todos para a avaliação externa, não trabalhamos especificamente para isso, foi um trabalho que foi feito e depois foi feita a avaliação externa e percebemos que nosso trabalho tinha sido bem feito, não é? Claro que isso traz coisas muito boas, mas não foi especificamente para a avaliação externa que nós o fizemos. (D3)

Neste sentido, relativamente às práticas de inovação curricular durante a pandemia, os professores assumem que tais práticas já eram implementadas e que a pandemia foi um fator de promoção da inovação curricular, tendo acelerado o processo de sua implementação, sendo que algumas das mudanças introduzidas naquele momento mantiveram-se mesmo com a retomada das atividades escolares após a retirada das restrições pandémicas. Além disso, neste caso, a avaliação externa foi considerada como um mecanismo para a adoção de práticas de inovação curricular, por isso, a inovação curricular existiu mesmo sem atividades de avaliação externa, reforçando a ideia de que o se faz dentro das instituições escolares não é moldado pela AEE. Por fim, levando em consideração que a suspensão

das atividades de AEE produziu pouco impacto ao nível da Autoavaliação e da inovação curricular, a próxima subcategoria centra-se, precisamente, na análise sobre a relação entre a valorização dos resultados académicos dos alunos e a suspensão da avaliação externa durante a pandemia.

Subcategoria: Resultados e Pandemia

Tendo em conta a relevância dos resultados académicos dos alunos, especialmente no contexto de três ciclos de avaliação externa, esta subcategoria está centrada na apresentação e análise das perspetivas dos professores em relação à possibilidade de os resultados académicos terem sido menos valorizados devido a suspensão da avaliação externa durante a pandemia. A perspetiva geral dos professores é de que os resultados não foram menos valorizados, alguns admitem a possibilidade de terem sido valorizados de uma forma diferente: "Também não, não. Porque a escola tem muito ... neste aspeto a comunidade é muito orgulhosa dos seus resultados e não tem nada a ver com a avaliação externa, tem a ver com a imagem que tem de si própria" (D5); "Não, não foram menos valorizados. Isso é sempre. (...) Continuou sempre da mesma forma, isso em toda a comunidade, seja nos professores, seja nos alunos e encarregados de educação, sempre valorizado" (D6); "Exatamente, valorizados de forma diferente. Tinha plena consciência, que eu não podia exigir o mesmo que exijo atualmente. (...) Não, eles não foram menos valorizados. Foi feita uma avaliação diferente, tendo em conta as condicionantes da situação em questão" (D8);

> Os resultados académicos não, não. Eu acho que nunca se desvaloriza os resultados académicos dos alunos, a pandemia teve seus efeitos no sentido que todo um conjunto de entraves fez com que ... eu acho que as escolas andaram a ritmos diferentes, umas conseguiram – até pela sua localização geográfica – continuar com um sistema mais parecido com o presencial, mesmo *online*. (D4)

> Sim, mas lá está, ela foi suspensa por um período completamente atípico. Portanto, lá está, ... a escola estava preocupada sim com os alunos e com a máquina e com ... eu acho que não tem grande relação uma coisa com a outra, porque a escola continuou o seu trabalho. (D1)

> Não, não foram menos valorizados. Para já, a única coisa que os desvalorizou, digamos assim, foi o período pandémico, não é? Porque os resultados ... os exames foram feitos de outra maneira, houve até acusações de um certo facilitismo nos exames. Portanto, isso é que desvalorizou os resultados dos exames, de certa forma, na opinião pública, na opinião de alguns professores, sim. Agora, se os resultados se tornaram menos importantes? Não, não se tornaram menos importantes por não haver avaliação externa, não. Toda a comunidade, como já disse há bocado, professores, pais, toda a comunidade, *rankings* das escolas, continua a valorizar e muito, havendo ou não avaliação externa. (D3)

Por outro lado, alguns professores relatam que houve uma mudança na perceção e valorização dos resultados no contexto mencionado, mais por conta da pandemia do que pela suspensão das atividades de avaliação externa: "Acho que por conta da pandemia, não pela avaliação externa, mas acho que sim, nessa altura teve que ser" (D9);

> Não sei. Eu acho que, pronto, no secundário os resultados académicos são sempre importantes para os alunos, porque ditam o prosseguimento deles na universidade. No ensino básico, é aquilo que há um bocado eu falava, os

> alunos estão com menos ... capacidade de esforço, de entrega, de empenho, estão mais displicentes, têm comportamentos que nos indignam às vezes e não mostram arrependimento. (D2)
>
> De alguma forma, impactou pelos alunos estarem em casa e não haver os exames nacionais, não saberem se faziam ou não faziam, quando faziam ... e os resultados, obviamente, de alguma forma houve miúdos que acompanharam mais outros menos, houve aqui, depois, nós notamos mesmo este retorno e no ano passado já começamos a sentir, este ano estamos a sentir também, que há uma instabilidade, há mais ansiedade, há mais problemas que estão a afetar a aprendizagem dos alunos, mas isso não tem a ver com a avaliação externa, tem a ver com o social, não é, com o contexto específico que não me parece que tenha nada a ver com ... não me parece não, tenho certeza que não tem a ver só com a suspensão ou não da avaliação externa. (D1)

Outra questão que atravessou este ponto diz respeito ao trabalho dos professores, especialmente, em relação à recuperação das aprendizagens, sendo que os resultados, mesmo neste cenário, continuaram a ser valorizados, num contexto de diversidade de métodos de ensino e adoção de novas ferramentas digitais:

> Mas, houve sempre a preocupação, por parte dos professores, na recuperação das aprendizagens, isso sim, e os resultados escolares continuaram a ser valorizados. (...) Não, isso continuou. Sabemos que a qualidade das aprendizagens não são as mesmas, isso refletiu-se quando voltamos ao ensino normal, presencial, havia muitos alunos com muitas dificuldades e ... pronto. (D6)
>
> Claro que sim. Novamente entra aqui a questão da eficácia do ensino à distância, das metodologias de ensino à distância, mas não é isso que está aqui em causa. A desvalorização dos resultados por causa da suspensão da avaliação externa não faz sentido. (D7)
>
> (...) os resultados são importantes para eles, até o fim do 3.º ciclo não são assim muito determinantes, às vezes até costumo dizer é que é até para satisfação pessoal e dos pais e é um orgulho ser bom aluno, mas objetivamente ... e para garantir uma coisa muito importante que é boas aprendizagens para o ensino secundário ... (D2)
>
> É que os resultados académicos não pioraram, mas que também não são totalmente fidedignos. Porque nenhum professor vai prejudicar um aluno porque estamos em pandemia, porque o aluno não assiste às aulas ou até porque "ah professor, a internet foi abaixo" e, depois, vemos de tudo, não é? Sabemos que uns não ligavam porque ... outros não ligavam porque não conseguiam e, no meio da dúvida, a tendência foi para valorizar e não prejudicar. (D4)

De forma geral, o posicionamento de uma docente entrevistada é capaz de resumir as perspetivas dos docentes entrevistados, ao considerar que a valorização dos resultados continuou a existir mesmo num momento de pandemia em que as atividades de avaliação externa estiveram suspensas, além de também refletir as ideias centrais desta investigação que consideram a *accountability*, revestida pela prestação de contas e responsabilização situada num contexto de avaliação em que os resultados são preponderantes, ao chamar a atenção para o facto de que o foco da prestação de contas foi alterado no momento de pandemia, mas a necessidade/obrigação da mesma continuou a existir:

> É um outro nível de *accountability* que é a *accountability* perante o país, perante a comunidade, perante o Concelho, perante as outras escolas, não quer dizer que não tenha deixado de haver essa prestação de contas. Mas essa prestação de contas dos *rankings* das escolas continua a pesar sobre as nossas cabeças, continua a ser preponderante. (D3)

Em síntese, os dados desta categoria revelam que, de forma geral, a suspensão das atividades de avaliação externa durante a pandemia não causou grande impacto no quotidiano escolar e no trabalho docente, de acordo com os entrevistados. Este posicionamento, por parte dos professores, deve-se ao

facto de que durante a pandemia o foco do trabalho não estava na avaliação externa, mais ainda, no que é valorizado pelo referencial de AEE, mas sim em promover um processo de ensino e aprendizagem o mais próximo possível do que era habitual antes da pandemia.

Nesse sentido, os processos e as práticas de Autoavaliação foram desenvolvidos durante este período, embora com algumas adaptações, as práticas de inovação curricular continuaram a ser implementadas, e até foram potencializadas por conta da pandemia, e os resultados também não deixaram de ser valorizados, mesmo que em alguns momentos tenham sido valorizados de forma diferente em relação ao contexto educativo sem as interferências da pandemia, de acordo com os entrevistados. Logo, apesar de a avaliação externa ter sido suspensa no início das atividades do 3.º ciclo, os professores entrevistados não reconhecem um efeito disto nas suas práticas e na organização das instituições durante a pandemia, devido as mudanças e transformações impostas pela mesma, e mais ainda, não evidenciam nenhuma mudança em relação às perspetivas que tinham da AEE antes da pandemia e depois dela.

5.4. Uma Análise Geral

Tendo em conta o vasto volume de dados recolhidos e analisados de forma geral, esta análise centra-se no esforço em atingir os dois últimos objetivos definidos nesta investigação, cujos dados apresentados, dão resposta*: Analisar as perspetivas de professores sobre o referencial de AIEENS, em Portugal*; *Analisar as perspetivas de professores sobre o referencial de AIEENS, em Portugal, enquanto mecanismos de mudança relacionados com os resultados escolares e as práticas de inovação curricular*.

O objetivo relacionado com a análise das perspetivas dos professores relativamente ao referencial de AIEENS, neste caso, especificamente o processo de AEE, pode ser compreendido levando em consideração as perspetivas que têm de políticas e práticas educativas. Por um lado, os dados quantitativos são mais incisivos sobre as perceções que têm da AEE em geral e do 3.º ciclo de AEE em particular, por outro lado, os dados qualitativos são mais abrangentes porque também equacionam as perspetivas dos docentes relativamente à *accountability* escolar, o que dá algum embasamento para a análise das suas perceções sobre a AEE.

Os dados quantitativos revelam que a maioria dos inquiridos conhecem o referencial do 3.º ciclo de AEE, algo que também se constatou através da análise de conteúdo, o que também se aplica à leitura do relatório de AEE, especialmente do relatório do 3.º ciclo, sendo que os dados qualitativos demonstram diferentes níveis de conhecimento do relatório, estando muitas vezes associados ao grau de envolvimento que o docente tem com o processo de AEE. O envolvimento com a AEE, geralmente, está relacionado

com os cargos e funções que o docente ocupa, por exemplo, membro da direção ou da equipa de autoavaliação. Tal constatação foi verificada em um estudo anterior (Maia, 2019) e é reforçada pelos atuais dados. Na maior parte dos casos, os docentes têm conhecimento do referencial do 3.º ciclo de AEE, bem como dos relatórios de avaliação externa das suas instituições. De toda forma, esta indicação não se restringe a esta investigação, outros estudos também evidenciam as diferentes formas de participação dos professores na avaliação externa:

> Um outro aspeto digno de registo diz respeito à participação dos professores no processo de avaliação externa das escolas. Embora as opiniões divirjam, o que se constata é que nem todos os professores se envolvem nesse processo, cujo envolvimento tem estado mais associado aos cargos que desempenham na escola. Trata-se de uma situação preocupante, sobretudo pelo impacto que essa participação poderá ter ao nível das suas práticas. (Morgado et al., 2023, p.196)

É importante referir que, da amostra que constitui este estudo, a maioria dos professores não participa em órgãos de gestão e administração, de gestão intermédia e da equipa de autoavaliação, por isso, de forma geral, as perspetivas são de docentes que não ocupam cargos de liderança ou participam na equipa de autoavaliação nas suas escolas, embora também se verifique uma percentagem que pertence a estes grupos. Neste sentido, a noção de envolvimento no processo de AEE é contraposta pela ideia do alheamento em relação à AEE, já que alguns docentes demonstram certo alheamento à avaliação externa, esta dicotomia entre envolvimento e alheamento pode ser resumida através da ideia de ambivalência:

> a noção de ambivalência é utilizada para descrever que os docentes, ainda que não sejam contrários à existência da avaliação externa, revelam uma posição crítica relativamente a uma responsabilidade de *accountability*, afirmando que poderão ser mais criativos e autónomos se o seu trabalho na escola implicar uma lógica de responsabilidade profissional, potencializada pela avaliação interna, sobretudo pela autoavaliação ... (Pacheco et al., 2020, p.51)

De forma geral, os dados quantitativos expressam uma perceção positiva dos professores acerca do referencial do 3.º ciclo de AEE, a maioria dos itens em relação às perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE apresenta médias acima de 3,50 que demonstram um alto nível de concordância relativamente à contribuição da AEE para a melhoria de diferentes práticas e processos dentro de cada instituição, salientado inclusive pelos desvios-padrão concentrados entre 0.84 e 1.01, o que demonstra uma dispersão relativamente baixa nas respostas, traduzindo-se em um consenso razoável entre os participantes.

Em termos quantitativos, a média mais alta (3.90) associa-se à concordância dos docentes em relação à contribuição da AEE para a melhoria das práticas de Autoavaliação, em seguida também concordam que a AEE contribui para a consolidação da avaliação interna. Assim, a contribuição da AEE para a melhoria e consolidação de processos e práticas de avaliação interna/autoavaliação é percecionada como um dos principais benefícios da AEE, além disso, a melhoria das práticas de

Liderança e Gestão, em função da AEE, também é positivamente percecionada pelos professores. Inclusive, a análise fatorial revela um fator relacionado com estas questões, que indica o cruzamento de diferentes variáveis que demonstram a consolidação da avaliação interna/autoavaliação através dos processos e práticas de avaliação externa.

Relativamente à melhoria da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados, potenciada pela AEE, os professores demonstram um grau de concordância moderado, o que indica ser mais difícil de reconhecer mudanças e melhorias nestes aspetos em função da contribuição da avaliação externa. Por fim, algumas médias baixas, mas que mesmo assim, estão situadas numa zona de concordância, têm a ver, justamente, com a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens promovida pela AEE. Com estes dados é possível concluir que, apesar de um posicionamento favorável em relação à AEE, os professores assumem que a avaliação externa é capaz de promover uma melhoria mais significativa nos processos de Autoavaliação, contudo, tem menos impacto na qualidade do ensino e das aprendizagens, o que pode ser comprovado através da perspetiva geral que têm sobre a melhoria da Prestação do Serviço Educativo.

Os dados qualitativos, de certa maneira, também corroboram as análises dos dados qualitativos relativamente às perspetivas dos docentes sobre o referencial de avaliação externa, especialmente o referencial do 3.º ciclo de AEE. Nota-se, nestes dados, um posicionamento dos docentes, em relação à AEE, consideravelmente condicionado pelas classificações que suas instituições tiveram na avaliação externa, mas também pelos cargos que ocupam e pelo contexto geral institucional, geralmente. Os docentes que estão em instituições mais bem avaliadas no âmbito do 3.º ciclo de AEE têm uma perspetiva de maior validação do processo de avaliação externa, enquanto os docentes que trabalham em instituições com classificações medianas – porque neste estudo instituições com classificação Suficiente/Insuficiente não foram alvo de análise – têm uma perspetiva mais crítica do processo de AEE, basicamente porque não se reconhecem em tais classificações. Assim, verifica-se, através das perspetivas docentes, que os professores que estão em instituições mais bem classificadas no âmbito da avaliação externa assumem um efeito proativo e endógeno em relação à AEE, enquanto os professores da instituição com classificações medianas posicionam-se de forma mais reativa em relação à avaliação externa, demonstrando um efeito exógeno (Barreira et al., 2023a).

Em termos de melhoria de práticas dos processos de avaliação interna/autoavaliação, os dados qualitativos revelam que, maioritariamente, a perceção é de que a avaliação externa contribui para a melhoria das práticas de Autoavaliação, bem como para a consolidação da avaliação interna/autoavaliação. Relativamente à Autoavaliação, a análise de conteúdo permitiu identificar uma

diferença de posicionamento entre os docentes das Instituições 1 e 3 e os docentes da Instituição 2. Os primeiros assumem uma postura muito mais positiva em relação a isso, embora alertem para o facto de que tais melhorias só poderão ser verificadas com o tempo, mas que a AEE remete à reflexão e, consequentemente, à melhoria. Já os segundos são mais céticos em relação a isso, mas, de alguma forma, também assumem que é possível que esta melhoria ocorra, mas não conseguem identificar nenhuma mudança efetiva.

Relativamente à contribuição da AEE para a melhoria das práticas de Liderança e Gestão, os dados qualitativos são mais homogéneos, demonstrando que todos os docentes entrevistados possuem perspetivas similares em relação a isso – salvaguardando as suas especificidades. Basicamente, assumem a associação direta entre a AEE e boas práticas de Liderança e Gestão, portanto, a AEE contribui para a melhoria das práticas de Liderança e Gestão porque o desenvolvimento de tais práticas está diretamente associado ao processo de avaliação externa, a AEE consegue causar mais impacto e produzir mais efeitos neste domínio.

Também numa perspetiva de complementaridade com os dados quantitativos, os dados qualitativos demonstram que, em relação à contribuição da AEE para a melhoria da Prestação do Serviço Educativo, os docentes têm mais dificuldade em relacionar diretamente estes dois fatores. De modo geral, os docentes entrevistados assumem que o 3.º ciclo de AEE pode promover alguma melhoria na Prestação do Serviço Educativo, mas salientam com mais veemência que o tempo e a reflexão são centrais para a melhoria, sendo que a AEE não necessariamente é decisiva para isso, embora possa ajudar.

Uma perspetiva muito similar aplica-se à contribuição da AEE para a melhoria dos Resultados. É quase unânime entre os docentes entrevistados a ideia de que os resultados académicos e escolares dos alunos não melhoram diretamente por efeito do 3.º ciclo de AEE. Contudo, pelo facto de a avaliação externa fornecer algum *feedback* sobre as práticas escolares, esta pode ser uma contribuição para a melhoria dos resultados, já que '*naturalmente*' a prática docente está orientada para a melhoria dos resultados dos alunos, segundo os professores. Portanto, da análise das perspetivas docentes, mais uma vez prevalece a ideia de que a AEE, especialmente o 3.º ciclo, produz mais mudanças e melhorias ao nível da Autoavaliação e das práticas exercidas pela Liderança e Gestão das instituições, do que na Prestação do Serviço Educativo e melhoria dos Resultados dos alunos, porque tal melhoria pode acontecer como uma consequência das mudanças e melhorias mais estruturais e organizacionais.

De maneira geral, ao analisar os dados qualitativos em relação à melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino, as perspetivas também complementam os dados quantitativos. Neste quesito

também houve certa disparidade entre os posicionamentos dos professores entrevistados, em linhas gerais, é demonstrada, alguma dificuldade, por parte dos entrevistados, em associar e reconhecer a influência da AEE para a melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino, validando, inclusive, a mesma dificuldade que os professores têm em associar a melhoria da Prestação do Serviço Educativo a algum tipo de contribuição da AEE. Já em relação à contribuição da AEE para a melhoria da qualidade da escola, as perspetivas são um pouco mais positivas, possivelmente porque os docentes encaram a globalidade da escola e não apenas o trabalho docente, por isso, reconhecem que a AEE pode contribuir para a melhoria da qualidade da escola, pois assumem que ao promover a melhoria da Autoavaliação ou das atividades exercidas pelos cargos de liderança e gestão a escola pode, efetivamente, melhorar. As perspetivas aqui demonstradas e analisadas são também encontradas em outros estudos, com foco nas perceções docentes, sobre o 3.º ciclo de AEE:

> Os dados revelam alguma ambivalência no que se refere à satisfação com a AEE, com uma perceção de efeitos que se situa ao nível moderado, nos diversos domínios, sendo, no entanto, a perceção global dos efeitos superior na Autoavaliação e Liderança e Gestão. (Barreira et al., 2023b, p.89)

Para responder ao objetivo *Analisar as perspetivas de professores sobre o referencial de AIEENS, em Portugal,* é possível constatar que a análise de dados quantitativos e qualitativos são complementares. De forma geral, os professores percecionam positivamente o referencial de AIEENS, em Portugal, especificamente o 3.º ciclo de AEE. Entretanto, assumem mais facilmente a contribuição da AEE para a melhoria dos processos e práticas de Autoavaliação, constata-se, inclusive, que "os docentes são mais participativos e colaborantes quando a autoavaliação é conduzida numa perspetiva qualitativa e de desenvolvimento da escola e não meramente na perspetiva quantitativa orientada para os resultados" (Pacheco et al., 2020, p.51) e, também, de Liderança e Gestão, o que demonstra um efeito mais profundo nos quesitos relacionados com a melhoria organizacional da escola, do que a contribuição da AEE para a melhoria da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados dos alunos, demonstrando que os impactos e efeitos da AEE nos quesitos curriculares e pedagógicos da escola são mais difíceis de se verificarem.

De modo geral, os professores assumem com mais facilidade a influência da AEE em processos burocráticos e organizacionais das escolas – aspetos mais distantes da sua prática profissional diária – do que a influência em questões pedagógicas e curriculares, porque assumem que a busca pela melhoria destes quesitos já é intrínseca à prática docente, por isso, a AEE até pode contribuir, mas não é fundamental, muito menos decisiva. Assim,

> uma síntese de alguns estudos realizados no âmbito da avaliação externa de escolas evidencia que o seu impacto e efeitos têm sido mais visíveis ao nível da liderança, gestão e processos de autoavaliação da escola, e menos na

> qualidade da prestação do serviço educativo, quer ao nível curricular, quer pedagógico, existindo ainda um importante caminho a trilhar (Barreira et al., 2016). (Barreira et al., 2020, p.116)

Relativamente ao objetivo *Analisar as perspetivas de professores sobre o referencial de AIEENS, em Portugal, enquanto mecanismos de mudança relacionados com os resultados escolares e as práticas de inovação curricular*, a análise dos dados quantitativos e qualitativos pode indicar uma resposta comum. Ao nível dos Resultados, em termos quantitativos, a média mais alta (4.55) – o que indica um maior consenso entre os professores, relativamente às perspetivas sobre a AEE, as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos – prende-se justamente com a afirmação de que a prática docente é orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos. Logo, a importância dos resultados académicos dos alunos é central no desenvolvimento da prática docente. Além disso, os professores assumem uma maior influência da AEE na melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola, do que quando avaliados externamente, isto é, ao nível de provas ou exames nacionais.

Em termos de médias (3.66), os professores perspetivam igualmente as seguintes afirmações: i) "Os resultados académicos dos alunos têm um peso fundamental na classificação da escola no âmbito da AEE"; ii) "A AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos". Neste sentido, os professores reconhecem a influência dos resultados para as classificações da escola no âmbito da AEE, inclusive no 3.º ciclo, demonstrando uma ligação entre os resultados académicos, a AEE e a reputação institucional. Mais que isso, em termos quantitativos, os professores assumem a AEE como um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos. Considerando a zona de concordância a partir de 3.26, uma média de 3.66 levanta questionamentos sobre a relevância da AEE como mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos, mesmo que esteja situada numa zona de concordância, os valores ainda são mais baixos comparados com outras variáveis. Neste sentido, os dados qualitativos oferecem maior possibilidade de compreensão deste fenómeno.

Os dados qualitativos reforçam a análise que foi feita dos dados quantitativos relativamente ao facto de que a prática docente é orientada para a melhoria dos resultados dos alunos. Contudo, os professores entrevistados demonstram que a AEE não causa grande impacto nas suas práticas docentes – que já são orientadas para a melhoria dos resultados dos alunos, segundo eles. A respeito da importância que o resultado dos alunos assume na AEE, mais uma vez, os dados do inquérito por entrevista revelam alguma dicotomia entre as opiniões dos professores. Por um lado, alguns professores reconhecem o peso que os resultados dos alunos têm nas classificações da instituição no âmbito da

AEE, por outro, alguns professores indicam que os resultados dos alunos não assumem, ou não deveriam assumir, tanta importância na AEE.

Nesse sentido, a média dos dados quantitativos em relação a esta variável também pode ser mais bem compreendida, isto é, quantitativamente os professores concordam moderadamente que os resultados têm um peso fundamental na classificação da escola no contexto da AEE, facto que se vislumbra também qualitativamente. Os professores entrevistados concordam relativamente com este quesito, já que parte da amostra entrevistada atribui significativa relevância aos resultados no contexto de avaliação externa, mesmo que também refiram que a organização do referencial do 3.º ciclo de AEE possa ser um demonstrativo da relevância dos resultados neste ciclo, já que aparece como o quarto domínio de avaliação.

Para que seja possível identificar uma tendência mais generalista em relação às perspetivas dos docentes relativamente à AEE como mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados dos alunos, os dados qualitativos fornecem alguns elementos mais conclusivos. A análise dos dados que constam na subcategoria *AEE como mecanismo de mudança dos Resultados* permite concluir que, de forma geral, os professores perspetivam a AEE como um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos (os dados quantitativos também enfatizam esta concordância). No entanto, tal mudança e, consequentemente, melhoria, não diz respeito apenas às contribuições da AEE, os docentes afirmam que a sua prática docente é orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos, por isso, a AEE não é o fator principal de promoção desta mudança/melhoria já que a busca pela melhoria está consolidada no quotidiano, segundo os inquiridos. Assim, os dados gerais indicam que a AEE é perspetivada como um mecanismo de mudança com a vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos, porém, é encarada como mais um fator que pode auxiliar neste processo, pois, *'instintivamente'* os professores já orientam suas práticas em prol da melhoria dos resultados dos alunos.

Outro tema relevante desta investigação é a questão da inovação curricular, tendo em consideração a inovação educativa situada em um contexto de avaliação institucional:

> A avaliação e a prestação de contas têm, neste sentido, sido reconhecidas como mecanismos essenciais de validação das inovações encetadas, tanto a um nível interno - centrado na autorregulação e na autoavaliação organizacionais -, como a um nível externo - centrado na prestação de contas e no impacto no contexto em que se encontra inserida a organização (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014; Seabra & Morgado, 2015). A avaliação externa de escolas visa contribuir para a compreensão das potencialidades e fragilidades das organizações. E, a partir daí, estimular o desenvolvimento pessoal e profissional, (re)configurar processos de trabalho e melhorar os serviços prestados (Pacheco et al., 2014). (Henriques et al., 2020, p.143)

Relativamente às práticas de inovação curricular, mais que isso, às perspetivas dos docentes sobre a AEE enquanto mecanismo de mudança com vista à melhoria de tais práticas, os dados

quantitativos e qualitativos também são complementares. Em termos quantitativos, as médias mais altas referem-se à afirmação, por parte dos docentes, sobre a colaboração no planeamento e implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia (4.17) e ao nível da sala de aula (4.32). Já em relação à contribuição da AEE como potencializadora da implementação de práticas de inovação curricular, tanto ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia (3.66), quanto ao nível da sala de aula (3.64), as médias são muito similares e estão situadas numa zona de concordância, mas é possível assumi-las como uma concordância moderada, pois são valores mais próximos da zona de indefinição avaliativa (entre 2.75 e 3.25). Neste sentido, é importante considerar que a conexão entre a avaliação institucional e a inovação ainda é paradoxal.

> A relação entre avaliação externa e inovação não é linear e não está isenta de controvérsias. Vários autores têm associado esta maior pressão para políticas de avaliação externa a movimentos de concentração do poder, estandardização dos modelos educativos e desvalorização da autonomia profissional dos agentes escolares, com efeitos nocivos na capacidade criativa e emancipadora das comunidades educativas (Lima & Afonso, 2002). Há um risco efetivo de qualquer sistema de avaliação externa produzir conformidade em vez de inovação. Consciente ou inconscientemente, as escolas podem ser levadas a adotar certas práticas para cumprir a legislação ou porque foram adotadas por escolas com avaliações positivas (isomorfismo), inibindo estratégias mais inovadoras de criar soluções específicas para o seu contexto, por receio de serem prejudicadas na avaliação (Pacheco et al., 2014). (Henriques et al., 2020, p.153)

Ainda mais próximo da zona de indefinição avaliativa, estão as opiniões dos docentes relativamente à observação de aulas, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, como um fator de promoção e partilha de práticas de inovação curricular (3.36) e à AEE como um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular (3.46). Neste caso, ao analisar superficialmente os números é possível afirmar que os docentes perspetivam a AEE como um mecanismo de mudança com vista à melhoria das práticas de inovação curricular, porém, mesmo que a média desta variável esteja situada na zona de concordância, mais uma vez, pode ser interpretada como uma concordância moderada. Por isso, o recurso aos dados qualitativos constitui-se como uma ferramenta de compreensão mais profunda das perspetivas dos docentes.

Assim como nos dados quantitativos, os dados qualitativos corroboram a afirmação de que os docentes colaboram no planeamento de práticas de inovação curricular e as implementam em sala de aula. É importante ressaltar que a OPEL é uma estratégia utilizada no 3.º ciclo de AEE, por parte da equipa de avaliadores externos, que, consiste, basicamente, na observação da interação pedagógica, das formas de inclusão adotadas em contexto de sala de aula e da mobilização de diversas competências. Isto é, "o 3.º ciclo de AEE, ao entrar na sala de aula na avaliação da Prestação do Serviço e ao enfatizar a Autoavaliação, poderá contribuir para uma sinergia entre os vários sistemas de avaliação e reforçar o

desenvolvimento profissional e organizacional" (Barreira et al., 2020, p.116). Assim, a observação de aulas também pode ser um fator de promoção e partilha de práticas de inovação curricular, por exemplo.

Porém, os professores entrevistados não assumem que a OPEL, no âmbito da AEE, seja promotora da inovação curricular. A OPEL é importante porque pode ser uma ferramenta capaz de ajudar a "dar visibilidade às práticas bem-sucedidas em determinado contexto [e] auxiliar a melhorar as menos bem-sucedidas" (Henriques et al., 2020, p.155). De qualquer forma, a relação entre a OPEL e a inovação, no contexto da avaliação externa, é delicada, pois

> é importante adotar orientações e metodologias de observação que evitem os riscos desta atividade inibir ou limitar a inovação, através de um maior controlo social sobre as práticas e o desenvolvimento de representações generalizadas sobre o que é uma aula "para avaliador ver". (Henriques et al., 2020, p.155)

É reforçada, então, a dificuldade da avaliação externa em atingir as práticas de sala de aula, práticas mais contextualizadas, práticas docentes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Tal constatação também aparece em estudos sobre o referencial de avaliação externa em Portugal, nomeadamente o 2.º ciclo de AEE:

> 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)

Por fim, os dados qualitativos relativamente às perspetivas dos professores sobre a AEE como mecanismo de mudança com vista à melhoria das práticas de inovação curricular, de alguma forma, acabam por validar e contextualizar os dados quantitativos. A análise de conteúdo permitiu identificar que os professores, de maneira geral, consideram a AEE como mecanismo de mudança com vista à melhoria das práticas de inovação curricular, entretanto, verifica-se certa resistência, por parte dos professores, em assumir uma interferência mais direta da AEE nas suas práticas. Mais uma vez, de forma similar às perspetivas sobre os resultados, no caso da inovação curricular, os professores assumem que suas práticas já englobam a inovação curricular, por isso, a AEE até pode ser um mecanismo de mudança e melhoria dessas práticas, mas não define o empenho em implementá-las. Comprovando tal cenário:

> Um estudo realizado por Hult e Edström (2016) sobre a ambivalência dos docentes, no que se refere aos efeitos da AEE, demonstra que os professores, de um modo geral, consideram que a avaliação externa é valorizada em termos de melhoria de ensino, embora, nas suas práticas profissionais tenham a propensão para a ignorar. (Barreira et al., 2023b, p.92)

Ao retomar alguns dados quantitativos, através da análise fatorial foi identificado um fator justamente relacionado com a inovação curricular (*Inovação curricular centrada nos resultados e na melhoria da qualidade (escola, ensino e aprendizagem), num contexto de AEE*). Por isso, conclui-se que

a inovação curricular já é uma realidade nos contextos em estudo, porém, as variáveis com maior peso fatorial indicam a concordância dos professores ao assumirem que a AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento e de outros órgãos de decisão intermédia (.853) e que a AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula (.856), no entanto, o peso fatorial sobre a variável que indica a AEE como um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular (.689) já é mais baixo.

Esses dados são complementares e explicativos das perspetivas gerais dos professores em relação à AEE como um mecanismo de mudança com vista à melhoria das práticas de inovação curricular. Por um lado, os professores concordam que a AEE pode potenciar a implementação destas práticas, numa perspetiva mais abrangente, mas quando questionados sobre a influência que a AEE causa no desenvolvimento das suas próprias práticas de inovação curricular, têm mais dificuldade em assumi-la como um mecanismo de mudança que propicia a melhoria. Por isso,

> destaca-se, que à semelhança de casos anteriores, os efeitos transformadores da Avaliação Externa das Escolas se fazem sentir mais a nível organizacional do que a nível pedagógico ou curricular. Trata-se de uma situação que é necessário alterar, sobretudo pelos contributos que o currículo disponibiliza em termos de ensino e aprendizagem. (Morgado et al., 2023, p.197)

Em suma, a análise fatorial realizada identificou mais um fator, dentre a diversidade de variáveis, que foi denominado da seguinte forma: *A pandemia como um processo que fomentou as práticas de inovação curricular.* Como já foi elucidado anteriormente, mesmo que o foco desta investigação não tenha a ver com as circunstâncias causadas pela pandemia, fez-se necessário incluir uma dimensão para a recolha de dados que abordasse alguns tópicos relacionados com a pandemia, especialmente porque o 3.º ciclo de AEE teve suas atividades suspensas durante um período, por conta da pandemia.

Nesse sentido, em termos quantitativos, os docentes discordaram fortemente de que a suspensão da AEE tenha originado um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa, bem como discordaram que, por conta desta suspensão, passaram a valorizar mais as práticas de avaliação externa ou que estiveram menos envolvidos nas atividades de avaliação interna/autoavaliação, por exemplo, ou, até mesmo, que os resultados académicos dos alunos fossem menos valorizados.

Contudo, os maiores índices de discordância registaram-se nas seguintes variáveis: "Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermedia" (1.88); "Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula" (1.86). Os dados do inquérito por entrevista, mais uma vez, corroboram tais perspetivas, os professores

entrevistados afirmaram que os processos e práticas de Autoavaliação mantiveram-se mesmo com a suspensão da AEE durante a pandemia, a valorização dos resultados dos alunos continuou a existir e o interesse dos professores pela AEE não foi alterado – mesmo que alguns tenham dito que não havia tanto interesse antes da suspensão e que durante o momento de suspensão das atividades de AEE também não se interessavam pela mesma.

Em contrapartida, os dados qualitativos que também despertam maior atenção têm a ver com as práticas de inovação curricular desenvolvidas e implementadas durante a pandemia. De forma geral, a suspensão do 3.º ciclo de AEE não causou nenhum impacto no planeamento e implementação de tais iniciativas, pelo contrário, os professores afirmam que continuaram a inovar em termos curriculares e que a pandemia potenciou tal necessidade de inovação. Embora, em termos de inovação, as questões pedagógicas e a utilização de tecnologias digitais sejam as maiores referências que fazem às práticas de inovação curricular. Portanto, para os professores a inovação está mais relacionada com a utilização de ferramentas digitais, inclusive assumem tal estratégia como exemplo de inovação curricular.

Nesse sentido, retomando o terceiro fator identificado na análise estatística, as perspetivas – qualitativas – dos professores dão embasamento a este fator que demonstra que o maior peso fatorial está relacionado a uma variável sobre o envolvimento dos professores na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento e de outros órgãos de decisão intermédia e, também, ao nível da sala de aula. Logo, a suspensão da AEE não foi decisiva para as perceções dos professores em relação à AEE, o que mais se destaca neste campo é que a pandemia foi encarada como um meio de promoção do planeamento e implementação de práticas de inovação curricular de uma forma mais direta e objetiva do que propriamente o 3.º ciclo de AEE. A importância da análise destes dados, que se concentram nas perspetivas de docentes sobre a avaliação institucional, pode ser resumida da seguinte forma:

> Avaliar é sempre uma atividade complexa e subjetiva, por mais rigor que exista, avaliar a escola de um ponto de vista holístico é ainda uma tarefa que exige compromissos e opções, sendo fundamental perspetivá-la a partir de estudos empíricos que revelem as suas contribuições, mormente quando tidas em conta as agendas profissionais e as suas potencialidades, em prol de uma educação de qualidade, nos seus processos e resultados, e as crianças e jovens nos diferentes percursos de escolarização. (Pacheco et al., 2020, pp.53–54)

Tendo em consideração a discussão deste capítulo, é demonstrado que os objetivos *Analisar as perspetivas de professores sobre o referencial de AIEENS, em Portugal* e *Analisar as perspetivas de professores sobre o referencial de AIEENS, em Portugal, enquanto mecanismos de mudança relacionados com os resultados escolares e as práticas de inovação curricular* formulados nesta investigação foram alcançados. Uma reflexão levantada no início do 3.º ciclo de AEE, depois da análise das perspetivas sobre o atual referencial de AIEENS, ainda impera:

> Contudo, para que o 3.º ciclo da AEE assuma o poder transformador de um verdadeiro processo de "*accountability* inteligente" (Stobart, 2010), não pode ser assumido, pelas escolas e seus atores, como um modelo focado na avaliação e na prestação de contas (Afonso, 2012). Este é o desafio que, nos próximos anos, o 3.º ciclo da AEE tem de enfrentar, que passa por assumir a configuração de uma *accountability* que inclua a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, tendo como princípios a inclusão, o diálogo crítico e a deliberação (Afonso, 2012). Trata-se, afinal, da AEE ser assumida como um processo que reconhece a real autonomia da escola, a sua capacidade de reflexão, de iniciativa e de inovação e que consegue motivar a escola e os seus atores a aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. (Fialho et al., 2020, p.97)

Embora a perceção geral dos docentes em relação ao atual referencial de avaliação institucional seja positiva, de maneira geral, as práticas curriculares e pedagógicas ainda são pouco influenciadas pelo processo de avaliação externa, sendo que este é um desafio constante do 3.º ciclo de AEE. O atual referencial privilegia e enfatiza as questões pedagógicas e curriculares, mas os impactos e efeitos ainda não são tão visíveis nestes aspetos. Desta forma, em função da discussão realizada neste trabalho e através dos capítulos desenvolvidos, os objetivos traçados para esta investigação foram devidamente cumpridos, mesmo que a partir deles muitos outros questionamentos possam ser levantados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração a discussão teórico-concetual que serviu como pano de fundo para a recolha e análise de dados no contexto desta investigação, este ponto tem como intuito apresentar as principais conclusões do estudo, sem deixar de apontar os desafios e as limitações ao longo do percurso de investigação, bem como identificar propostas para o desenvolvimento de futuras investigações no campo das Ciências da Educação, especialmente na área dos estudos curriculares e da avaliação institucional. Em termos de considerações finais, a estrutura deste tópico baseia-se, essencialmente, no esforço em dar resposta às duas questões de investigação que orientam este estudo: i) Que referenciais de avaliação institucional de escolas são utilizados aos níveis internacional e nacional no âmbito da globalização e políticas de *accountability*?; ii) De que modo professores de escolas do ensino não superior perspetivam os referenciais de avaliação institucional de escolas como mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular?

Em termos teóricos e concetuais, uma discussão centrada no impacto da globalização e do neoliberalismo em políticas educativas, intersetadas por políticas de *accountability*, é pertinente que comece por uma abordagem centrada no conceito de Estado, para que a globalização seja situada neste contexto. Numa discussão pautada por autores da Sociologia e do pensamento político, por exemplo, Althusser (1974), Bobbio (2014), Bourdieu (2014) e Weber (1970), é discutido o conceito de soberania do Estado num momento que as questões da globalização permeiam as relações, internas e externas, dos Estados. Nesse sentido, a globalização corrobora as políticas viajantes, que são veiculadas por organismos transnacionais e supranacionais, sendo que o campo da educação é fortemente impactado pelos efeitos destas políticas, fazendo com que as políticas educativas nacionais sejam cada vez mais uniformes, em favor de orientações dos tais organismos que regulam e definem o quadro teórico das atuais políticas educativas. Assim, torna-se cada vez mais improvável que um sistema educativo nacional esteja alheado às definições internacionais que se sobrepõem em diversos contextos, inclusive nas políticas, processos e práticas educativas, validando uma espécie de globalização educacional (Spring, 2015).

Com efeito, a força das ideias do neoliberalismo que, de grosso modo, defende a mínima intervenção do Estado em termos de economia, por exemplo, acaba por ser validada nesse cenário. O Estado assume o papel de Estado-avaliador, enquanto são instauradas fortes políticas de *accountability*, baseadas na responsabilização, na prestação de contas e numa cultura de avaliação, reverberando, certamente, na educação e sendo assumida uma linguagem de *accountability* escolar. Assim, o neoliberalismo pode ser entendido como o ideal económico no contexto da globalização e, por isso, são

veiculados os conceitos de qualidade, eficácia e eficiência que rompem com o campo das ideias e se materializam nas indicações sobre referenciais de educação, sendo que a perspetiva de uma escola neoliberal também é discutida (Laval, 2004), o que reforça ainda mais a tendência de uma *accountability* escolar.

É neste contexto de *accountability* escolar, reforçado pelos ideais do neoliberalismo e da globalização, que são discutidas as questões curriculares que embasam esta investigação. Considerando que o conceito de qualidade tem marcado fortemente as conceções sobre políticas educativas e referenciais curriculares, a busca pela inovação tem sido constante neste cenário, enquanto os resultados dos alunos, especialmente os que se verificam em termos numéricos, são fortemente valorizados, legitimando *rankings* e *standards*, numa cultura de avaliação institucional e avaliações em larga escala que se destinam a aferir a qualidade da escola.

Numa diversidade de teorias curriculares, destaca-se o contexto da inovação, marcado por diferentes conceitos – mudança, transformação, renovação, melhoria – que convergem, de certa forma, para a melhoria, pautada pela mudança. Assim, a inovação curricular assume protagonismo nas discussões atuais sobre o currículo, pois, além de ser um conceito de difícil definição, devido à polissemia que se instaura no termo, tem sido uma prática fortemente defendida pelos *stakeholders*, desde o cenário internacional, passando pela definição de políticas educativas nacionais, até uma perspetiva mais contextualizada no quotidiano escolar. Se, por um lado, a inovação é valorizada, especialmente a inovação curricular, por outro, os processos e práticas de avaliação institucional são utilizados como mecanismos de prestação de contas que servem para responsabilizar atores educativos. Além disso, as avaliações em larga escala também são utilizadas como mecanismos que favorecem a elaboração de *rankings* de qualidade, com base no desempenho dos alunos em provas e testes, evidenciando o peso dos resultados escolares – académicos – dos alunos e definindo *standards* de desempenho.

Assim, no âmbito da globalização e das políticas de *accountability,* são definidos referenciais de avaliação institucional de escolas utilizados aos níveis internacional e nacional. Este estudo tem como foco de análise as realidades educacionais do Brasil e de Portugal. Tendo em consideração o contexto teórico sobre a abordagem do ciclo das políticas (Ball, 1990), foram analisados documentos que instituem referenciais internacionais de avaliação institucional, veiculados por organismos transnacionais e supranacionais. Para caracterizar os referenciais internacionais de AIEENS, foram analisados, pormenorizadamente, os seguintes documentos: i) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for better learning an international perspective on evaluation and assessment* (2013); ii) *Comissão Europeia - Relatório Eurydice: Garantia da qualidade na educação. Políticas e*

abordagens à avaliação das escolas na Europa (2015); iii) *UNESCO: Reimagining our futures together. A new social contract for education* (2021); iv) *OEI: 2023 2024 Programa-Presupuesto* (2022).

Os dados provenientes da análise de conteúdo realizada a estes documentos indicam que a avaliação institucional é encarada, por estes organismos, como política, pois reflete políticas de *accountability* que veiculam uma linguagem neoliberal. Assim, é instituída uma cultura de avaliação baseada na competitividade, por meio da definição de *standards* de desempenho e da elaboração de *rankings,* com foco para a prestação de contas e responsabilização, e tal perspetiva enquadra-se nas narrativas apresentadas ao longo do quadro teórico-concetual.

Entretanto, a avaliação institucional também é entendida a partir dos seus processos e suas práticas. Embora não sejam estabelecidos procedimentos comuns à avaliação institucional, os organismos definem um quadro concetual com o intuito de guiar a elaboração das políticas de avaliação institucional e, consequentemente, seus processos e práticas, através da definição de etapas e atribuição de responsabilidades, com foco para a análise dos resultados como ferramenta essencial para a promoção da qualidade educativa, por meio da melhoria da escola, além de apresentarem exemplos de boas práticas de AIEENS, vislumbrando a ideia de *accountability* escolar.

Um ponto transversal em todos os documentos analisados tem a ver com a associação da avaliação institucional à inovação. As conceções de avaliação institucional, veiculadas por organismos transnacionais e supranacionais, têm vindo, cada vez mais, a promover estratégias e práticas de inovação, especialmente a inovação curricular. Logo, a avaliação institucional tem sido encarada como um instrumento que permite aferir e medir a qualidade das inovações implementadas, transferindo à inovação uma lógica quantitativa, como se fosse possível medir a qualidade de uma estratégia contextualizada de inovação em função da comparação com estratégias desenvolvidas em diferentes realidades.

No caso da realidade educativa brasileira, a discussão acerca dos referenciais de AIEENS é mais complexa. Devido a diferentes razões, no Brasil não existe um referencial comum de avaliação institucional para todas as escolas do país, embora existam sistemas capazes de avaliar as instituições escolares. Assim, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado, durante muitos anos a qualidade do sistema educativo fora medida através dos indicadores de acesso e permanência na escola. Entretanto, com a consolidação das avaliações em larga escala, os resultados de aprendizagem dos alunos passaram a ser utilizados como instrumento de mensurabilidade da qualidade das instituições escolares.

Nesse contexto, o Saeb constitui-se como o principal sistema de avaliação da educação nacional, existente há mais de três décadas. É veiculado através de um conjunto de avaliações externas em larga escala que têm como objetivo diagnosticar o estado da educação básica, com base no desempenho dos estudantes em provas e exames. Ao longo de mais de 30 anos, o Saeb passou por algumas reformulações, diferentes provas compuseram o sistema, por exemplo, a Prova Brasil e, mesmo com as mudanças, o sistema de avaliação perdura. De forma geral, as avaliações em larga escala têm sido aplicadas regularmente a cada dois anos, em todos os estados brasileiros, produzindo uma diversidade de dados.

A questão que se impõe nesse cenário tem a ver, justamente, com o uso dos resultados que se faz ao nível da avaliação. Se, por um lado, os resultados podem ser utilizados através de uma perspetiva neoliberal, isto é, que valoriza a competitividade, promove *rankings* e define *standards* de desempenho, conferindo o carácter da *accountability* escolar à avaliação, por outro lado, os resultados podem ser utilizados numa perspetiva de promoção de uma avaliação institucional participativa e emancipatória, isto é, que leva em consideração o contexto social, cultural e económico, envolvendo os atores educativos no processo de avaliação, especialmente professores, promovendo, então uma reflexão em prol da melhoria contínua da escola.

Contudo, o que se tem verificado, através de uma rigorosa análise já apresentada no Capítulo 4, é que, de forma geral, a linguagem de *accountability* tem sido mais presente no âmbito dessas avaliações em larga escala, mesmo que existam tentativas para promover um sistema de avaliação mais equitativo, em prol da melhoria da qualidade da escola. O Ideb pode ser considerado como um exemplo de política de *accountability*, já que utiliza dos resultados para o estabelecimento de *rankings* das escolas, municípios e estados brasileiros, sendo que a justificativa se concentra no delineamento de metas de qualidade educacional para os sistemas. De acordo com a análise bibliográfica e documental realizada neste estudo, o Ideb acaba por fomentar a competitividade entre escolas, consequentemente entre estados e municípios. Assim, os estados e municípios, de certa forma, são incentivados a desenvolver sistemas próprios de avaliação em larga escala, como uma forma de examinar a qualidade das suas escolas.

Em termos de referenciais de AIEENS, a realidade brasileira é complexa, inclusive, devido à amplitude do seu território. Ao existir um sistema de avaliação da qualidade educativa nacional, baseado em avaliações em larga escala, estados e municípios são levados a instaurar um sistema semelhante, dominados por uma lógica de competitividade. Neste sentido, foram caracterizados dois exemplos

emblemáticos de experiências e modelos de avaliação institucional em esfera estadual e municipal, que levam em consideração os moldes do Saeb, mas assumem características próprias.

Relativamente ao caso do estado do Ceará, foi criado o Spaece, também assente numa lógica de comparação entre escolas, de forma similar ao Saeb. Os resultados do Spaece são utilizados para avaliar e orientar a definição de políticas públicas no campo da educação e, consequentemente, a alocação de recursos. Assim, uma prática que se desenvolveu no contexto da avaliação consiste, justamente, na atribuição de prémios de bom desempenho a escolas, professores e alunos, isto é, eis a materialização de ideias que dão significado ao conceito de *accountability* escolar. Em contrapartida, o referencial de avaliação do estado do Ceará é um dos modelos de avaliação em larga escala mais reconhecidos do Brasil, pois atingiu resultados nunca alcançados, alavancando a qualidade da educação no estado e promovendo, inclusive, um programa próprio de promoção à alfabetização no tempo certo (PAIC), com o intuito de eliminar definitivamente o analfabetismo no estado, sendo que em outros estados e municípios brasileiros essa sempre foi uma luta árdua.

Aliado a isso, o sistema de avaliação do estado do Ceará também implementou uma vertente de avaliação institucional, baseada, essencialmente, na avaliação interna. Porém, esta complementaridade entre avaliação externa (avaliação em larga escala) e avaliação interna (autoavaliação) foi interrompida cedo. A justificativa encontrada apontava para o facto da mensurabilidade, isto é, mesmo que a autoavaliação produzisse dados qualitativos relativamente à qualidade das escolas, a dificuldade em transformá-los em dados quantitativos, valorizados neste cenário de *accountability*, fez com que essa experiência fosse interrompida. O referencial adotado para a AIEENS no estado do Ceará está extremamente consolidado, tendo atingido bons resultados relativamente à melhoria da qualidade das escolas, resultados oriundos, especialmente, de um sistema de avaliação em larga escala. O uso dos resultados da avaliação em larga escala para atribuir prémios é uma característica do sistema de AIEENS do estado do Ceará, mas não só, é um preceito da ideia de mercadorização da educação, com base nos princípios do neoliberalismo.

Outra experiência a destacar na realidade brasileira, no contexto de referenciais de AIEENS, associa-se ao caso do município de Campinas. Como resposta à imposição de um sistema de avaliação em larga escala centrado nos resultados e *rankings*, este município definiu uma estratégia de avaliação institucional baseada no envolvimento de diferentes atores. A AIP apoia-se em um processo de qualidade negociada em que todos os atores envolvidos, direta ou indiretamente, nas escolas, participam na avaliação, estando assente na reflexão dos resultados com o intuito de melhorar a qualidade da educação do município.

Embora existam dificuldades inerentes ao processo, o desenvolvimento de uma cultura forte de AIP está associado ao envolvimento dos atores educativos, à reflexão e à qualidade negociada entre escola – e seus diversos intervenientes – e poder público, demonstrando que existem alternativas aos sistemas de avaliação em larga escala como ferramentas exclusivas para o fornecimento de dados que possibilitem alguma estratégia de avaliação institucional no Brasil. Explorada a realidade brasileira que, certamente, também é impactada pelas orientações de organismos transnacionais e supranacionais que reforçam os princípios da globalização, através da imposição de uma lógica neoliberal da educação, amparados por uma *accountability* escolar, importa também salientar como os referenciais de AIEENS são instituídos em Portugal.

Conhecidas as orientações internacionais para a avaliação institucional, em Portugal desde 2002 foi instituída a avaliação da escola por meio da complementaridade entre a AEE e a Autoavaliação. A partir de 2006 a AEE teve início, organizada através de ciclos, por meio de referenciais que se dividem em domínios de avaliação, campos de análise, referentes e indicadores. Os processos e as práticas de avaliação externa em Portugal estão, claramente, de acordo com outros modelos adotados na união europeia, sendo um exemplo concreto da uniformização de práticas que os organismos transnacionais e supranacionais promovem, mesmo que exista liberdade para ajustes face aos contextos específicos de cada país.

Estando organizado em ciclos, em que são definidos referenciais próprios de avaliação, os dois primeiros ciclos de AEE caracterizam-se, metodologicamente, da seguinte forma: O 1º ciclo de AEE decorreu entre 2006 e 2011, privilegiando cinco domínios de avaliação (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança; Capacidade de Autorregulação). A metodologia de avaliação consistiu, basicamente, em análise documental, visita da equipa de avaliação à escola, que durou entre dois e três dias, e entrevistas em diferentes painéis a atores da comunidade educativa. Já o 2º ciclo de AEE foi elaborado a partir da perspetiva de consolidação do processo de avaliação externa, bem como para reforçar sua credibilidade. Nesse sentido, este ciclo ocorreu entre 2011 e 2017, com três domínios de análise (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão). A metodologia de avaliação incluiu a aplicação de questionários de satisfação a membros da comunidade educativa, além das técnicas de recolha de dados que já constavam no 1º ciclo. Assim, é possível verificar uma linha de continuidade entre os ciclos de avaliação externa em Portugal.

Nesse sentido, o atual 3.º ciclo de AEE não poderia estar desprendido face às características centrais dos ciclos anteriores, em termos de organização do referencial e, até mesmo, da metodologia de avaliação. Contudo, ao longo deste trabalho foram evidenciadas características que fazem do 3.º ciclo

de AEE o ciclo de avaliação externa mais 'preocupado' com as questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, introduzindo mudanças consideráveis nos domínios de avaliação e na recolha de dados para a avaliação.

O 3º ciclo de AEE, que teve início em 2018, emerge com o intuito de colmatar certas lacunas dos ciclos anteriores, tendo como um dos seus principais objetivos a missão de promover, efetivamente, a melhoria das escolas. Assim, são assumidos quatro domínios de avaliação (Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo; Resultados), já a metodologia de avaliação adota os mesmos procedimentos dos ciclos anteriores e acrescenta a observação da prática educativa e letiva. Neste sentido, com base em diferentes investigações, a assunção da Autoavaliação como um domínio autónomo, a introdução da OPEL e a valorização das práticas de inovação curricular, são algumas das características que fazem do 3.º ciclo de AEE o mais voltado às questões do ensino e da aprendizagem, com foco para a inclusão e a inovação. Contudo, não se pode desconsiderar que a AEE opera numa lógica de *accountability*, mais uma vez reforçando a prestação de contas e a valorização dos resultados, através de uma avaliação institucional.

Ao longo deste trabalho e através destas considerações mais resumidas, é possível evidenciar a resposta para a primeira questão de investigação estabelecida (Que referenciais de avaliação institucional de escolas são utilizados aos níveis internacional e nacional no âmbito da globalização e políticas de *accountability*?). Ao nível internacional são definidas orientações a respeito de referenciais de AIEENS, por parte de organismos transnacionais e supranacionais, que valorizam os resultados e a quantificação, legitimando uma perspetiva neoliberal da educação, em que impera a *accountability*. Embora não sejam estabelecidos modelos 'fechados' de referenciais de avaliação institucional, os organismos definem quadros teóricos-concetuais e dão exemplos de boas práticas de avaliação institucional, fazendo com que diferentes países se sintam na 'obrigação' de incorporar tais modelos. Entretanto, é reconhecida a necessária contextualização de acordo com as características de cada sistema educativo. A questão da inovação também é muito valorizada, sendo que, para estes organismos, a avaliação institucional pode ser uma ferramenta para aferir a qualidade das inovações.

Na realidade brasileira, não existe um referencial exclusivamente destinado à avaliação institucional, por isso, são utilizados dados de um sistema consolidado de avaliação em larga escala como forma de conhecer e avaliar o estado e a qualidade das instituições educativas, com base nos resultados dos alunos em provas e exames. Neste sentido, por mais que seja possível conhecer a realidade das escolas e que sejam gerados diferentes dados, a avaliação institucional contextualizada ainda não é promovida, a avaliação das escolas é feita através da definição de indicadores nacionais que

fomentam a competitividade e legitimam *rankings*, ideias atreladas à *accountability* escolar, legitimada pela globalização e pelo neoliberalismo.

Contudo, são apresentados exemplos de casos específicos de referenciais de avaliação institucional que consideram, não só, os resultados dos alunos nas avaliações em larga escala, mas que promovem a autoavaliação, o envolvimento de diferentes atores educativos neste processo, a valorização – também pode ser compreendida como responsabilização – dos docentes e a promoção de uma qualidade negociada entre poder público e escola. Por isso, embora não exista um referencial nacional de AIEENS na realidade brasileira, alguns exemplos de uma avaliação institucional situada e participativa já são práticas consolidadas em diferentes estados e municípios. Relativamente à avaliação em larga escala, enquanto ferramenta para uma avaliação institucional, o ponto-chave da discussão consiste no uso dos resultados, enquanto os resultados destas avaliações forem utilizados para promover a competitividade, esta avaliação estará servindo aos princípios de *accountability*, a partir do momento que os resultados das avaliações em larga escala forem utilizados como ponto de partida para uma reflexão profunda acerca da qualidade da escola, poderá ser um apoio na elaboração de um processo de avaliação institucional centrado, verdadeiramente, na melhoria da qualidade da escola brasileira.

Em Portugal, o referencial de AIEENS tem sido implementado desde 2006, através da AEE. A avaliação externa divide-se em ciclos, ao longo desta investigação esteve em curso o 3.º ciclo – tendo sido atravessado por um momento de instabilidade devido à pandemia de Covid-19 –, por isso, tem durado mais tempo que os dois ciclos anteriores. Baseado num referencial que privilegia a Autoavaliação, com foco para a melhoria da qualidade da escola através do processo de ensino-aprendizagem, incidindo nas questões da inovação e inclusão, este ciclo promove, em termos de referenciais, uma visão contextualizada da escola, valorizando seus atores e suas práticas. Entretanto, estando situada num cenário de globalização, sendo fortemente intersetada pelas diretrizes transnacionais e supranacionais para a definição de um sistema de avaliação externa, a AEE não se distancia completamente da lógica da competitividade, da valorização dos resultados escolares – académicos – dos alunos e de uma certa tendência à definição de *standards*. Logo, não se pode desconsiderar o carácter de prestação de contas e responsabilização que está atrelado aos processos e práticas de avaliação externa.

Para responder à segunda questão de investigação definida nesta investigação (De que modo professores de escolas do ensino não superior perspetivam os referenciais de avaliação institucional de escolas como mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular?), e aos respetivos objetivos associados, foram recolhidos dados empíricos através de inquérito por questionário e inquérito por entrevista a docentes de três instituições portuguesas e analisados com

o intuito de conhecer suas perceções sobre a AEE e, mais ainda, se consideram a AEE como um mecanismo de mudança dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular. Neste sentido, considerando que os dados já foram amplamente apresentados e discutidos no capítulo anterior, tendo sido desmembrados em dados quantitativos e qualitativos e, depois, analisados em conjunto, importa referir as conclusões gerais que foram alcançadas.

Considerando que ao inquérito por questionário responderam 129 docentes e nove foram entrevistados, as perceções dos docentes estão situadas em função dos respetivos contextos de atuação. Para que fosse possível vislumbrar as perspetivas acerca do referencial de AIEENS – neste caso, AEE – como mecanismo de mudança em torno dos resultados e das práticas de inovação curricular, foi necessário conhecer suas conceções prévias sobre questões relacionadas com a *accountability* escolar, por exemplo, valorização dos *rankings*, comparação entre escolas, prestação de contas. De seguida, foram questionados acerca das perceções gerais que têm da AEE, indepentemente do ciclo de avaliação, para compreender de que modo estão envolvidos neste processo. Também foram questionados acerca da capacidade que o 3.º ciclo de AEE teve/tem em promover a melhoria de diversos aspetos da escola. Enfim, os docentes deram a conhecer suas perspetivas relativamente ao referencial de AEE enquanto mecanismo de mudança dos resultados dos alunos e das práticas de inovação curricular. Em função das dificuldades impostas pelo cenário da pandemia, foi acrescentada uma dimensão ao estudo relativamente às perceções dos professores sobre a suspensão das atividades de AEE durante a pandemia.

Os resultados indicam uma complementaridade entre os dados quantitativos e qualitativos. Verifica-se que, de forma geral, os professores percecionam positivamente o referencial de avaliação institucional (AEE). Porém, assumem com mais facilidade a capacidade de a AEE promover a melhoria nas práticas de Autoavaliação e no exercício das atividades de Liderança e Gestão do que na Prestação do Serviço Educativo e nos Resultados. Estes resultados corroboram uma tendência nos estudos sobre a AEE, de que a AEE é capaz de promover a melhoria da escola mais a nível organizacional do que a melhoria dos aspetos curriculares ligados às práticas docentes, mesmo que o referencial do 3.º ciclo de AEE esteja centrado na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem. A amostra deste estudo não identifica diretamente uma melhoria causada pela AEE nestes aspetos, pois assumem uma autorregulação das suas práticas e uma busca constante pela melhoria que existe apesar da avaliação externa.

Tal indicação suscita a compreensão das perspetivas dos professores acerca da AEE enquanto mecanismo de mudança dos resultados e das práticas de inovação curricular. A análise complementar

dos dados quantitativos e qualitativos indica que, de forma geral, os professores perspetivam a AEE como um mecanismo de mudança em torno dos resultados escolares – académicos – dos alunos. Entretanto, é enfatizado pelos professores que tal mudança, e consequente melhoria, não se deve essencialmente à AEE, já que a prática docente é orientada para a melhoria desses resultados. Logo, a AEE pode ser um fator de apoio ou auxílio nesta mudança, mas não é fundamental, a justificativa dos professores para isso consiste na ideia de que se a AEE pode promover a melhoria de outros aspetos da instituição escolar, tal melhoria acaba por reverberar nos resultados dos alunos. Por isso, os professores assumem uma interferência moderada da AEE na mudança e melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Relativamente às práticas de inovação curricular, as conclusões são bastante similares às perspetivas sobre a mudança dos resultados. Mais uma vez, os dados indicam uma concordância moderada dos professores relativamente à AEE enquanto mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular. Pois, assumem que a inovação curricular já é uma realidade estabelecida nas dinâmicas educativas, por isso, mesmo que a AEE possa, de alguma forma, promover a mudança e a melhoria das práticas de inovação curricular, não é encarada como um elemento definidor para esta mudança.

Portanto, os professores percecionam o referencial de AEE como um mecanismo de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular, mas não o assumem como o principal motor de mudança, pois reconhecem que a mudança e a melhoria destes aspetos já são intrínsecas ao trabalho docente. Assim, relativamente aos resultados escolares, os professores assumem que a AEE pode provocar a mudança de forma indireta, pois promove a mudança e melhoria de outros aspetos da instituição escolar e, por isso, automaticamente causa impacto na promoção da mudança dos resultados dos alunos. Em relação às práticas de inovação curricular, os professores ainda têm certa dificuldade em reconhecer a influência da AEE na mudança e melhoria de suas práticas curriculares e pedagógicas, a AEE pode contribuir para isso, mas não é essencial.

Por fim, um fator que se tornou uma dimensão do estudo, mas que também pode ser apontado como a maior limitação desta investigação, tem a ver com a suspensão das atividades de avaliação externa durante a pandemia. Com a pandemia de Covid-19, as atividades recém-iniciadas do 3.º ciclo de AEE ficaram suspensas, por isso, a recolha de dados foi consideravelmente atrasada. Entretanto, também se constituiu enquanto oportunidade para conhecer as perspetivas dos professores relativamente à suspensão da AEE durante a pandemia.

Resumidamente, os dados indicam que as perceções dos professores acerca da AEE não foram diretamente afetadas pela pandemia, pelo contrário, as perceções dos docentes revelam que a pandemia

pode ter sido um fator potenciador e acelerador de mudança de práticas, como é o caso da inovação curricular. Aliás, conseguem atribuir esta mudança muito mais à pandemia do que à AEE, por exemplo. Em termos de outras limitações do estudo, mesmo que a amostra seja significativa, reconhece-se que não é tão abrangente a ponto de os resultados serem facilmente difundidos enquanto uma perceção geral dos professores sobre a AEE. Outra questão prende-se justamente com os *timings* para a recolha de dados, por conta da pandemia, o 3.º ciclo teve suas atividades suspensas e a partir do retorno dessas atividades o tempo para a recolha dos dados foi curto. Seria de apreciar um estudo com um espaçamento mais significativo entre a publicação do relatório de AEE e a recolha de dados, talvez assim os professores conseguissem vislumbrar impactos e mudanças mais objetivos da AEE nas práticas educativas, pois, por mais que o 3.º ciclo de AEE tenha iniciado em 2018, durante a recolha dos dados muitos professores ainda não tinham se apropriado das particularidades deste ciclo – embora esta também possa ser uma leitura atrelada ao grau de envolvimento/alheamento que têm face ao processo de avaliação externa.

Como propostas para investigações futuras, além de uma constante atualização do quadro teórico-concetual desenvolvido, será pertinente alargar a amostra, a fim de contextualizar mais integralmente as perspetivas dos professores portugueses. Por outro lado, um aspeto relevante em termos de investigação tem a ver com a realização de um estudo longitudinal, isto é, acompanhar uma, ou mais, instituições ao longo de todo o processo de avaliação externa – desde o momento de preparação para a avaliação, passando pelas semanas de visita dos avaliadores, até a chegada do relatório e, o mais importante, a reflexão e as mudanças promovidas por este processo de avaliação externa na melhoria da qualidade da escola.

Por fim, com base no conhecimento que se tem do referencial de AIEENS e do processo de AEE em Portugal, é importante refletir sobre a consolidação de ideias que validem a presença de um referencial de AIEENS no Brasil que não esteja associado às avaliações em larga escala. Mesmo que em Portugal o referencial de AIEENS siga orientações transnacionais e supranacionais para uma avaliação institucional baseada na *accountability*, existe a valorização das práticas docentes, especialmente, da inovação, no âmbito de uma avaliação externa.

Contudo, as conclusões deste estudo apontam ainda para a dificuldade de a avaliação externa provocar mudanças e melhorias consistentes nas práticas docentes, mesmo que este seja um grande objetivo do 3.º ciclo de AEE, a tese que se sustenta tem a ver com o facto de que o processo de AEE ainda não ser capaz de adentrar totalmente a sala de aula, promovendo mudanças significativas, sendo um desafio enraizado na definição de políticas, processos e práticas de avaliação externa em Portugal. No Brasil, por mais dificuldades que se coloquem devido à dimensão do país e à organização do sistema

educativo, a tese demonstrada ao longo deste trabalho indica a necessidade da adoção de um referencial de avaliação institucional que valorize o processo de ensino-aprendizagem, com foco para as pessoas e não somente nos resultados mensuráveis, menos atrelado às avaliações em larga escala.

Logo, através da extensa análise desenvolvida neste trabalho, por meio de dados teóricos e empíricos, é possível concluir que independentemente do contexto educativo, neste caso com foco especial para a realidade brasileira e portuguesa, os ventos da globalização sopram políticas de *accountability* escolar que são legitimadas por organismos transnacionais e supranacionais. Tais organismos definem uma linguagem comum para os referenciais de avaliação institucional, mesmo que no Brasil e em Portugal sejam adotados diferentes referenciais de AIEENS, estando adaptados às realidades, mas também às 'imposições' internacionais, as ideias baseadas na *accountability* ainda constituem o núcleo do processo de avaliação institucional, de forma resumida, a prestação de contas e a responsabilização. Em contrapartida, o que também se verifica é que existe um movimento que se esforça para transformar a avaliação institucional em um processo participativo, envolvente, com foco para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. É neste sentido que os empenho de políticos, investigadores, gestores, diretores, professores e demais atores educativos deve estar concentrado, na promoção de uma avaliação institucional que realmente fomente a melhoria da qualidade da escola, alcançando, efetivamente, o cerne da escola, a sala de aula.

REFERÊNCIAS

Abrantes, P. (Coord.). (2018). *Avaliação externa das escolas – proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação*. Ministério da Educação.

Addey, C. (2016). O PISA para o desenvolvimento e o sacrifício de dados com relevância política. *Educação & Sociedade*, *37*(136), 685–709. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166001

Aderet-German, T., & Ben-Peretz, M. (2020). Using data on school strengths and weaknesses for school improvement. *Studies in Educational Evaluation, 64,* 1–9. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100831

Afonso, A. J. & Ramos, A. V-L. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, *20*(1), 77–98.

Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, *33*(119), 471–484.

Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, *18*(53), 267–284.

Afonso, A. J. (2019). Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. *Educação & Sociedade*, *40*, 1–16. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220116

Afonso, A. J. (2020). Estado, políticas e gestão da educação. resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *36*(2), 403–428. https://doi.org/10.21573/vol36n22020.103519

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5ª ed.). Editorial Presença.

Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Editorial Presença.

Altmann, H. (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, *28*(1), 77–89.

Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *47*, 125–143.

Aucoin, P., & Heintzman, R. (2000). The dialectics of accountability for performance in public management reform. *International Review of Administrative Sciences*, *66*, 45–55.

Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, *38*, 103–113.

Ball, S. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, *30*(3), 299–301. https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271

Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. Routledge.

Barbetta, P. A. (2002). *Estatística aplicada às ciências sociais* (5ª ed.). UFSC.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (Orgs). (2016). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto Editora.

Barreira, C., Bidarra, M. G., Vaz-Rebelo, M. P., & Alferes, V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e Inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 101–119). Porto Editora.

Barreira, C., Bidarra, M. G., Vaz Rebelo, M. P., & Mouraz, A. (2023a). Escolas em busca de melhoria: Efeitos da Avaliação Externa das Escolas em agrupamentos de escolas na zona centro. In I. Fialho, J.

Saragoça, S. Gomes, M. J. Silvestre, & A. P. Correia (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas. Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção* (pp.199–222). Edições Húmus.

Barreira, C., Vaz Rebelo, M. P., Bidarra, M. G., Seabra, F., & Abelha, M. (2023b). Satisfação, perceção de efeitos e mecanismos de mudança na sequência do 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas. In I. Fialho, J. Saragoça, S. Gomes, M. J. Silvestre, & A. P. Correia (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas. Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção* (pp.89–115). Edições Húmus.

Bauer, A., Alavarse, O. M., & Oliveira, R. P. (2015). Avaliações em larga escala: Uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa, 41*(especial), 1367–1382. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607

Belloni, I. (1999). Avaliação institucional: Um instrumento de democratização da educação. *Linhas Críticas, 5*(9), 31–58.

Berger, P., & Luckmann, T. (2010). *A construção social da realidade* (3ª ed.). Dinalivro.

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Editora Vozes.

Boavida, J. (2013). Que fundamentos para uma educação em tempos de crise? In M. Formosinho, J. Boavida, & M. H. Damião (Orgs.), *Educação: perspetivas e desafios* (pp. 21—33). Imprensa da Universidade.

Bobbio, N. (2014). *Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral da política*. Paz & Terra.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bonamino, A. (2011). Avaliação da educação em larga escala e currículo escolar: Quais as relações?. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira, & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.230–237). 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.

Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Edições 70.

Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado. Curso no Collège de France (1989-1992)*. Edições 70.

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, *13*(4), 447–468.

Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools. Case studies in policy sociology*. Routledge.

Brandalise, M. Â. T. (2010). Avaliação institucional da escola: Conceitos, contextos e práticas. *Olhar de Professor*, *13*(2), 315–330. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008

Brooke, N., & Cunha, M. A. A. (2011). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, *2*, 17–79.

Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación*, *número extraordinário*, 13–29.

Cardano, M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Editora Vozes.

Castro, H. F. G. (2012). *Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem* [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório UCP. http://hdl.handle.net/10400.14/10121

Castro, M. H. G. (2009a). A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, *1*(3), 271–296.

Castro, M. H. G. (2009b). Sistemas de avaliação da educação no Brasil. Avanços e novos desafios. *Revista São Paulo em Perspectiva*, *23*(1), 5–18.

Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Universidade Aberta.

Conrad, S. (2019). *O que é a história global?* Edições 70.

Correia, A. P. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação das escolas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/18552

Costa, A. G., & Freire, A. M. S. (2022). Ideb, políticas educacionais e cultura de avaliação nos municípios do Ceará. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, *3*(3), 1–19. https://doi.org/10.51281/impa.e022017

Dalben, A. (2016). Caminhos da construção de uma avaliação institucional participativa. *Estudos em Avaliação Educacional*, *27*(65), 346–374. https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3919

Dale, R. (2007). Specifying globalization effects on national policy. A focus on the mechanisms. In S. J. Ball, I. F. Goodson, & M. Maguire (Eds.), *Education, globalization and new times* (pp. 64–82). Routledge.

Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, *31*(113), 1099–1120.

Dardot, P. & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.

Despacho n.º 6605-A de 06 de julho de 2021: *Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa* (2021). Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 06-07-2021. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681

Despacho n.º 6944-A de 19 de julho de 2018: *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico* (2018). Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 19-07-2018. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779

Despacho n.º 8476-A de 31 de agosto de 2018: *Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais* (2018). Diário da República n.º 168/2018, 2º Suplemento, Série II de 31-08-2018. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697

Easley II, J. (2016). Conceptualizing educational accountability across global contexts. In J. Easley II & P. Tulowitzki (Eds.), *Educational accountability: international perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 1–5), Routledge.

Elias, N. (1993). *O processo civilizador. Formação do Estado e Civilização*. Jorge Zahar Editor.

Elias, N. (2004). *A sociedade dos indivíduos: A questão cardeal da sociologia*. 2ª ed. Publicações Dom Quixote.

Esteban, M. T. (2012). Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, *17*(51), 573–592.

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. https://doi.org/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 Editora.

Estrela, M. T. (2011). Complexidade da epistemologia do currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira, & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 29–36). Porto Editora.

European Comission/EACEA/Eurydice. (2015). *Garantia da qualidade na educação: Políticas e abordagens à avaliação das escolas na Europa*. Serviço de Publicações da União Europeia. https://data.europa.eu/doi/10.2797/347308

Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165—196). Edições Afrontamento.

Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O quadro de referência da avaliação externa das escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes.

In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 63–100). Porto Editora.

Fialho, I., Saragoça, J., Gomes, S., Silvestre, M. J., & Correia, A. P. (coord.) (2023). *Avaliação externa das escolas. Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção*. Edições Húmus.

Fidalgo, A., & Sein-Echaluche, M. L. (2017). ¿Qué hay que hacer para que una innovación educativa se consolide? In A. Forés & E. Subias (Eds.), *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 89–98). Octaedro ICE-UB.

Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e percursos. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 119–146). Porto Editora.

Filipe, F. A., Silva, D. S., & Costa, A. C. (2021). Uma base comum na escola: Análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *29*(112), 783–803. https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flores, M. A., Machado, E. A. & Fernandes, E. L. (2022). Inovação controlada ou autónoma? A visão dos diretores sobre os planos de inovação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 24*, 1–28. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11672

Franco, A. M. P., & Menezes Filho, N. (2012). Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do Saeb. *Estudos Econômicos*, *42*(2), 263–283. https://doi.org/10.1590/S0101-41612012000200002

Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, *26*(92), 911–933. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. (5th ed.). Routledge.

Galian, C. V. A., & Silva, R. R. D. (2019). Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: A BNCC em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, *30*(74), 508–535. https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5693

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito*. (3ª ed.). Celta Editora.

Giddens, A. (2017). *O mundo na era da globalização*. 9ª ed. Editorial Presença.

Gomes, C. C. (2019). *Currículo e avaliação em larga escala: os gestores de escolas com alto índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)*. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Dom Bosco]. https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1028175-cladair.pdf

Gonçalves, E., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Avaliação externa em Portugal – Políticas e processos. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 71–87). Porto Editora.

Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). Organization of the Curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 327—344). Macmillan Publishing Company.

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *8*(2), 155–172.

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. https://doi.org/10.15366/reice2015.13.4.008

Habermas, J. (2001). *Técnica e ciência como "ideologia".* Edições 70.

Harlow, C. & Rawlings, R. (2007). Promoting accountability in multilevel governance: a network approach. *European Law Journal*, *13*(4), 542–562.

Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação Externa de Escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 141–163). Porto Editora.

Hofer, S., Holzberger, D., & Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, *65,* 1–19. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864

Hult, A., & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*, *7*(3), 305–325. https://doi.org/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. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205142

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Relatório.* https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2015). *Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 – Relatório*. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2012-2013_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 – Relatório*. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2013-2014_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 – Relatório*. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014- 2017_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho.* https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf

Inspeção-Geral da Educação. (2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. (2024a, 13 de junho). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. (2024b, 13 de junho). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb

James, P. & Steger, M. B. (2014). A genealogy of 'globalization': the carrer of a concept. *Globalizations 11*(4), 417–434. https://doi.org/10.1080/14747731.2014.951186

Klein, R., & N. S. Fontanive. (1995). Avaliação em larga escala: Uma proposta inovadora. *Em Aberto*, *15*(66), 29–34.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

Lee, R. M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social.* Gradiva.

Lei nº 31 de 20 de dezembro de 2002: *Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. (2002). Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 20-12-2002. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002-405486

Lei nº 46 de 14 de outubro de 1986: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14-10-1986. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 do Ministério da Educação e do Desporto: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996). Diário Oficial n.º 248, Seção I de 23-12-1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Leite, D. (Org.). (2009). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Editora Universitária Metodista IPA.

Leite, D., Leite, M. C. L., Genro, M. E. H., Polidori, M. M., Edelwein, M. P., Escott, C., Féliz, G., Pires, R. C. M., Machado, R. S., & Reis, M. (2007). Avaliação participativa online e off-line. *Avaliação*, *12*(3), 445–460. https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300004

Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal* [Tese de Doutoramento, ISCTE/IUL]. https://core.ac.uk/download/pdf/62721229.pdf

Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas. A aplicação na prática*. Editora Vozes.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.

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 Editora.

Lima, L. C. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa, 41*(especial), 1339–1352. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521

Lüdke, M., & André, M. (2007). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (10ª reimpressão). Editora Pedagógica e Universitária.

Macedo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, *38*(109), 507–525. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445

Machado, C., & Alavarse, O. M. (2014). Qualidades das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, *39*(2), 413–436.

Maia, I. B. (2019). *Globalização e políticas de accountability: Um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63270

Maia, I. B., & Pacheco, J. A. (2019). Gestão curricular baseada em resultados e standards e seus efeitos na avaliação institucional. *Laplage em Revista*, *5*(especial), 18–30. https://doi.org/10.24115/S2446-622020195especial775p.18-30

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, *27*(94), 47–69. https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003

Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, *30*(106), 303–318. https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, *4*(1), 65—90. https://doi.org/10.14417/lp.763

Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, *34*(124), 881–901.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. m. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

McCormick, R., & James, M. (2019). *Curriculum evaluation in schools*. (3rd. ed.) Routledge.

Ministério da Educação/ME. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final do Grupo de Trabalho*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2_2011/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular. Educação é a base*. Brasil.

Miesse, M. C., Queiroz, L. C., Romero, F. F. R., & Souza, V. F. M. (2024). Políticas educacionais na realidade brasileira pós-BNCC: Um enfoque na eficiência e eficácia educacional ou na formação?. *Revista e-Curriculum*, *22*, 1–29. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e53424

Moghadam, V. M. (2021). What was globalization? *Globalizations, 18*(5), 695–706. https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1842095

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Moreira, A. F. (2014). Renovando a escola e o currículo. In J. C. Morgado & A. D. Quitembo (Orgs.), *Currículo, avaliação e inovação em Angola. Perspetivas e desafios* (pp.75–93). ONDJIRI.

Moreira, A. F., & Silva Júnior, P. M. (2016). Currículo, transgressão e diálogo: Quando outras possibilidades se tornam necessárias. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *9*(18), 45–54. https://doi.org/10.20952/revtee.2016vl9iss17pp45-54

Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.*), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41—84). Porto Editora.

Morgado, J. C. (2014). Currículo, identidade e profissionalidade docente: Desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & A. D. Quitembo (Orgs.), *Currículo, avaliação e inovação em Angola. Perspetivas e desafios* (pp. 129–154). ONDJIRI.

Morgado, J. C. & Silva, C. (2019). Autonomia curricular e inovação educativa: Caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 129–148). De Facto Editores.

Morgado, J. C., Costa, N., Rodrigues, E., Maia, I. B., Rodrigues, S., Queirós, H., Vieira, S., & Santos, A. (2023). Mudanças da Avaliação Externa nas Escolas e na Inspeção. Estudos de caso. In I. Fialho, J. Saragoça, S. Gomes, M. J. Silvestre, & A. P. Correia (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas. Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção* (pp.151–197). Edições Húmus.

Müller, J. & Hernández, F. (2010). On the geography of accountability: comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change*, *11*, 307–322. https://doi.org/10.1007/s10833-009-9126-x

Muylaert, N., Bonamino, A. M. C., & Mota, M. O. (2022). Notas para a reconstrução da noção de equidade subjacente ao desenho do Paic. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *30*(115), 484–500. https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902791

Navarro, M. R. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Sintesis.

Neto, J. L. H. (2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: Questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *91*(227), 84–104. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.604

Neto, J. L. H. (2013). IDEB: Limitações e usos do indicador. In A. Bauer, B. A. Gatti, & M. R. Tavares (Orgs.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origens e pressupostos* (Vol.1) (pp.124–135). Insular.

Neto, J. L. H. (2018). Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, *23*(1), 37–53. https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990

Nind, M., Curtin, A., & Hall, K. (2016). *Research methods for pedagogy*. Bloomsbury.

Nogueira, R. S. (2015). *Avaliação em larga escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar*. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Paraná].

Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Revista Aprender*, *6,* 5–9.

Oliveira, I. B., & Frangella, R. C. P. (2019). Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In F. C. T. Silva & C. X. Filha (Orgs.), *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular* (pp.25–34). Editora Oeste.

Oliveira, R. P. (2013). A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In A. Bauer & B. A. Gatti (Orgs.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores* (Vol.2) (pp.64–75). Insular.

Olivié, I. & Gracia, M. (2020). Is this the end of globalization (as we know it)? *Globalizations, 17*(6), 990–1007. https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1716923

Organisation for Economic Cooperation and Development/OECD (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal – Main conclusions*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Cooperation and Development/OECD (2013). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264190658-en

Organisation for Economic Cooperation and Development/OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/OEI. (2022). *2023 2024 Programa-Presupuesto*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). OEI Programa-Presupuesto

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. 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*: *Actas do I colóquio sobre questões curriculares* (pp. 39–49). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. (2ª. ed.) Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, *39*(137), 383–400.

Pacheco, J. A. (2014a). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2014b). 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. https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200005

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 Editora.

Pacheco, J. A. (2018a). Para uma teoria curricular de mercado. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp.57–88). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2018b). Saberes e aprendizagens: entre os números e as pessoas. *Revista Contrapontos, 18*(1), 45–54.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Marques, M.F. (2015). Currículo e autonomia na escola portuguesa: uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. *Revista HISTEDBR On-line*, *62*, 4–17. https://doi.org/10.20396/rho.v15i62.8640490

Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2020). Avaliação externa de escolas: Quadro teórico-conceptual no contexto metodológico de um estudo nacional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 13–62). Porto Editora.

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 Editora.

Passone, E., & Araújo, K. H. (2020). Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: A (in)visibilidade dos estudantes deficientes. *Cadernos de Pesquisa*, *50*(175), 136–159. https://doi.org/10.1590/198053146824

Penninckx, M. (2017). Effects and side effects if school inspections: a general framework. *Studies in Educational Evaluation*, *52*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.006

Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto Editora.
Prefeitura Municipal de Campinas. (2011, 19 de julho). *Comunicado SME Nº 154/201*. Comunica o plano de avaliação institucional participativa para a educação infantil da rede municipal de ensino de Campinas. https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/117654
Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6ª ed.). Gradiva.
Rezende, W. S. (2014). Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da avaliação educacional em larga escala. *Pesquisa E Debate Em Educação*, *4*(2), 157–162.
Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
Robitzsch, A., & Lüdtke, O. (2023). Comparing different trend estimation approaches in country means and standard deviations in international large-scale assessment studies. *Large-scale Assessments in Education, 11*(26), 1–37. https://doi.org/10.1186/s40536-023-00176-6
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 Editora.
Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
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. https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601163
Sampaio, M. I. (2018). *Avaliação externa de escolas e o programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social?* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/111853
Sassen, S. (2021). How to theorize globalization: a comment. *Globalizations 18*(5), 792–793. https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1860615
Schedler, A. (2004). ¿Qué es la rendición de cuentas? *Cuadernos de Transparencia*, *3*. https://works.bepress.com/andreas_schedler/6/
Schneider, M. P., & Ribeiro, E. R. O. (2020). Contornos do Estado avaliador no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, *31*(78), 723–741. https://doi.org/10.18222/eae.v31i78.7096
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.
Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará | SEDUC-CE. (2024, 15 de julho). *Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica (Spaec)*. https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/
Silva, A. F., Silva, L. L., & Freire, A. M. S. (2022). Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. *Estudos em Avaliação Educacional*, *3*(e09562), 1–25. https://doi.org/10.18222/eae.v33.9562
Silva, J. M. S., & Almeida, L. R. (2020). Avaliação e políticas de resultados: Condicionantes da atuação do coordenador. *Estudos em Avaliação Educacional*, *31*(78), 651–673. https://doi.org/10.18222/eae.v31i78.7624
Silva, T. J., & Bertagna, R. H. (2022). Qualificação da avaliação institucional participativa: Em destaque, reflexões sobre a comissão de acompanhamento e as demandas externas. In M. R. L. Sordi (Org.), *Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: A avaliação institucional participativa como estratégia* (pp.241–260). Fino Traço.
Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto Editora.

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 Editora.

Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10836/2/Tese_Maria%20Jos%C3%A9%20Silvestre_novembro.pdf

Sistema de Avaliação da Educação Básica | Saeb (2023a). *Diretrizes da edição de 2023.* https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf

Sistema de Avaliação da Educação Básica | Saeb (2023b). *Saeb – Coletânea de documentos de edições antigas.* *https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/documentos_edicoes_antigas/coletanea_de_documentos_de_edicoes_antigas.pdf*

Síveres, L. & Santos, J. R. S. (2018). Avaliação institucional na educação básica: os desafios da implementação. *Estudos em Avaliação Educacional*, *29*(70), 222–253. https://doi.org/10.18222/eae.v29i70.5075

Soares, T. E. A., Soares, D. J. M, & Santos, W. (2021). Sistema de avaliação da educação básica: Revisão sistemática da literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, *32*(e07839), 1–25. https://doi.org/10.18222/eae.v32.7839

Sobrinho, J. D. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: A experiência da Unicamp. In N. C. Balzan & J. D. Sobrinho (Orgs.), *Avaliação institucional: Teoria e experiências* (pp. 53–86). Cortez.

Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Editora Vozes.

Sordi, M. R. L. (2020). Avaliação institucional participativa e o diálogo com as categorias de Boaventura de Sousa Santos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *36*(3), 1108–1127. https://doi.org/10.21573/vol36n32020.104843

Sordi, M. R. L. (2022). A experimentação social da AIP em uma rede de ensino: princípios e processos contrarregulatórios em movimento. In M. R. L. Sordi (Org.), *Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: A avaliação institucional participativa como estratégia* (pp.24–51). Fino Traço.

Sordi, M. R. L., & Freitas, L. C. (2012). O panorama das políticas públicas de avaliação educacional e os significados da experiência da rede de Campinas. In M. R. L. Sordi & E. S. Souza (Orgs.), *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: O processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque* (Vol 2., pp.229–232). Prefeitura Municipal de Campinas.

Sordi, M. R. L., Bertagna, R. H., & Silva, M.M. (2016). A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. *Cadernos CEDES*, *36*(99), 175–192. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160503

Sordi, M. R. L., Oliveira, S. B., & Almeida, L. C. (2023). Avaliação externa e avaliação institucional: Embates e diálogos para construção da qualidade social. *Cadernos Cedes*, *43*(121), 77–89. https://doi.org/10.1590/CC269668

Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2018a). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Educação Especial,* *31*(63), 543–557. https://doi.org/10.5902/1984686X33039

Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2018b). Perceções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Roteiro*, *43*(1), 237–258. https://doi.org/10.18593/r.v43i1.15852

Sousa, J., Costa, N., Rodrigues, E., Lamela, C., Queirós, H., Seabra, F., & Morgado, J. C. (2016). Avaliação externa e seus efeitos: a perspetiva dos atores escolares. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 231–262). Porto Editora.

Sousa, J. M. (2019). Currículo, inovação e flexibilização na perspetiva académica. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 73–81). De Facto Editores.

Sousa, J. (2019). *Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da avaliação externa das escolas, em Portugal*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/60319

Sousa, J. & Pacheco, J. A. (2019). Avaliação Externa das Escolas: Lógicas políticas de avaliação institucional. *Estudos em Avaliação Educacional*, *30*(74), 536–556. https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5860

Sousa, S. Z. & Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: Uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, *40*(141), 793–822. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007

Sousa, S. Z. (2011). Avaliação em larga escala da educação básica no Brasil: Possíveis impactos no currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira, & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.238–251). 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. https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008

Sousa, S. Z. (2023). Iniciativas de avaliação educacional no estado do Ceará. *Estudos em Avaliação Educacional*, *34*(Artigo e09328), 1–21. https://doi.org/10.18222/eae.v34.9328

Souza, E. S. (2012). Avaliação institucional na rede municipal de Campinas: experiências e desafios na condução da implementação. In M. R. L. Sordi & E. S. Souza (Orgs.), *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: O processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque* (Vol 2., pp.23–38). Prefeitura Municipal de Campinas.

Souza, F. E. C., Ferreira, S. L., & Silveira, L. D. (2021). Estudos e pesquisa sobre avaliação institucional no Brasil: Um estudo correlato. *Revista Docent Discunt*, *2*(2), 125–140. https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p125-140

Souza, M. A. (2013). O uso dos resultados da avaliação externa da escola: Relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In A. Bauer, B. A. Gatti, & M. R. Tavares (Orgs.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origens e pressupostos* (Vol.1) (pp.136–145). Insular.

Spring, J. (2015). *Globalization of education: an introduction*. 2ª ed. Routledge.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.

Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. Routledge.

Tavares Júnior, F., & Neubert, L. F. (2014). A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, *25*(59), 22–48. https://doi.org/10.18222/eae255920142867

Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Liber Livro.

Torres, C. A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. Routledge.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais da investigação.* Edições Húmus.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Vianna, H. M. (2001). Programas de avaliação em larga escala: algumas considerações. *Estudos em Avaliação Educacional, 23*, 93–104. https://doi.org/10.18222/eae02320012209

Vianna, H. M. (2014). Avaliações nacionais em larga escala: Análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional, 25*(60), 196–232. https://doi.org/10.18222/eae02720032177

Vieira, A. P. B. (2013). *Um mandato globalmente estruturado para a educação: processos, finalidade e conteúdos.* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/30358

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. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502814

Weber, M. (1970). *Ciência e política. Duas vocações*. Editora Cultrix.

Welter, C. B. (2016). *Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos.* [Tese de Doutoramento, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Repositório AUSJAL. https://repositorio.ausjal.org/handle/20.500.12032/60387?show=full

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. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205138

ANEXO

Anexo 1 - Parecer da Comissão de Ética

Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 084/2021

Relatores: Leonor Maria Lima Torres

Título do projeto: *Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de accountability. Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira*

Equipa de Investigação: Ila Beatriz da Silva Maia (IR), Doutoramento em Ciências da Educação - especialidade de Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho; José Augusto Pacheco (Orientador), Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Alicia Bonamino (Orientadora), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de accountability. Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 13 de setembro de 2021.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

APÊNDICES

Apêndice 1 - Inquérito por Questionário

Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de *accountability*. Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira.

Este questionário faz parte de um projeto de investigação, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, orientado pelo Professor José Augusto Pacheco (UMinho) e pela Professora Alicia Bonamino (PUC-Rio), financiado pela FCT (2020.04489.BD). A metodologia inclui um estudo empírico quantitativo, através de um inquérito por questionário, destinado a professores de escolas públicas portuguesas, com o objetivo de analisar as suas perspetivas sobre a Avaliação Externa das Escolas (AEE) no contexto do 3.º ciclo, implementado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

Para a designação da unidade orgânica ao nível do Agrupamento de Escolas ou de Escolas, é utilizada doravante o termo escola.

É utilizada neste inquérito por questionário, na grande maioria dos itens pertencentes aos dados de opinião, a escala de Likert, em que apenas é possível uma resposta em função das seguintes possibilidades:

1. Discordo Totalmente (DT)
2. Discordo (D)
3. Nem Discordo/ Nem Concordo (ND/NC)
4. Concordo (C)
5. Concordo Totalmente (CT)

Consentimento: A participação neste inquérito por questionário é voluntária, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados obtidos. Os dados constantes neste questionário destinam-se exclusivamente a tratamento estatístico pela investigadora no âmbito da tese de doutoramento. Mais se informa que os dados recolhidos e processados serão eliminados após o tratamento estatístico.

Caso deseje algum esclarecimento adicional, ou pretenda conhecer os resultados desta investigação, poderá contactar a investigadora através do email: **ib.maia@hotmail.com**

A obtenção do seu consentimento é de fundamental importância. Para o efeito, solicita-se que assinale o campo abaixo indicado.

- ○ Autorizo o tratamento dos dados fornecidos.

Dados de caracterização

Género:
- Feminino
- Masculino
- Outro

Idade:
- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- mais de 60 anos

Tempo de serviço:
- 1 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- mais de 30 anos

Situação profissional:
- Quadro de agrupamento
- Quadro de zona pedagógica
- Contratado

Ciclo/nível de estudos em que atualmente é docente:
- Educação Pré-Escolar
- Ensino básico – 1º ciclo
- Ensino básico – 2º ciclo
- Ensino básico – 3º ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Profissional
- Ensino Artístico Especializado

Há quanto tempo leciona na escola em que atualmente é docente?
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

Habilitações académicas:
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

Dados de opinião

Conhecimentos sobre o 3º ciclo de AEE

Tem conhecimento do referencial do 3.º ciclo de AEE?

- Sim
- Não

A escola em que trabalha já foi avaliada no 3.º ciclo de AEE?

- Sim
- Não
- Não sei

Participa em algum órgão de gestão e administração?

- Sim
- Não

Caso tenha respondido **Sim** à questão anterior, qual o órgão em que participa e quais as funções exercidas?

Participa em algum órgão de gestão intermédia?

- Sim
- Não

Caso tenha respondido **Sim** à questão anterior, qual o órgão em que participa e quais as funções exercidas?

É atualmente membro da Equipa de Autoavaliação?

- Sim
- Não

Já participou nalgum painel de entrevistas no âmbito do 3.º ciclo da AEE?

- Sim
- Não

Já respondeu a algum questionário da IGEC no âmbito do 3.º ciclo da AEE?

- Sim
- Não

Já leu o último relatório de avaliação, no âmbito da AEE, da escola em que leciona?

- Sim
- Não

Perspetivas sobre o 3.º ciclo de AEE

A AEE contribui para a melhoria das práticas de autoavaliação.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE contribui para a melhoria das práticas de liderança e gestão.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE contribui para a melhoria dos resultados.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE contribui para a consolidação da avaliação interna.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Considero-me envolvido no processo de AEE.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE promove uma cultura de participação da comunidade educativa.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE promove a melhoria da qualidade das aprendizagens.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE promove a melhoria da qualidade do ensino.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE promove a melhoria da qualidade da escola.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

O referencial do 3.º ciclo de AEE consolida processos de avaliação externa.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Perspetivas sobre a AEE, as práticas de inovação curricular e os resultados académicos dos alunos

A minha prática docente é orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados externamente, ao nível de provas ou exames nacionais.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Os resultados académicos dos alunos têm um peso fundamental na classificação da escola no âmbito da AEE.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Colaboro no planeamento de iniciativas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Implemento iniciativas de inovação curricular ao nível da sala de aula.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A observação de aulas, no âmbito do 3.º ciclo de AEE, é um fator que promove a partilha de práticas de inovação curricular.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

A AEE é um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Perspetivas sobre a suspensão da AEE no período de pandemia, a partir de março de 2020

A suspensão da AEE originou um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Devido à suspensão da AEE, estive menos envolvido na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Devido à suspensão da AEE, os resultados académicos dos alunos foram menos valorizados.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Com a suspensão da AEE, valorizo mais as práticas de avaliação externa.

1. DT
2. D
3. NC/ND
4. C
5. CT

Dê a sua opinião ou comente, por favor, algum aspeto que pretenda destacar ou incluir.

Muito obrigada pela sua contribuição!

Apêndice 2 - Guião de Entrevista

Designação dos blocos	Objetivos	Itens	Observações
Legitimação da entrevista	- Informar o professor sobre os objetivos da entrevista; - Responder às dúvidas do professor; - Situar o professor na investigação;	- Qual a sua formação académica? - Há quanto tempo leciona? - Qual disciplina leciona? - Em qual ciclo de estudos é docente atualmente? - Há quanto tempo trabalha nessa escola?	5 a 10 minutos Pedir ao professor para que responda de forma clara e breve a todas as questões.
Accountability escolar	- Identificar que *accountability* escolar pressupõe a AEE; - 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;	- 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 *rankings* elaborados anualmente pelos meios de comunicação social?	10 a 15 minutos O professor pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida
Avaliação Externa das Escolas (AEE)	- Identificar o conhecimento sobre o processo de AEE; - Identificar o grau de envolvimento no processo AEE; - Identificar o impacto da AEE na comunidade;	- Participa na equipa de autoavaliação? - Participa em algum órgão de gestão e administração ou de gestão intermédia? Se sim, qual e quais funções exercidas? - Já participou nalgum painel de entrevistas no âmbito da AEE? - Já respondeu a algum questionário no âmbito da AEE? - Já leu o último relatório de avaliação, no âmbito da AEE, da escola em que leciona? - Considera-se envolvido no processo de AEE? - Na sua escola, que tipo de participação teve ou tem no processo de AEE? - Que tipo de impacto tem a AEE na comunidade educativa?	10 a 15 minutos O professor pode desenvolver às questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida
3º ciclo de AEE	- Identificar o conhecimento sobre o 3º ciclo de AEE;	- Tem conhecimento do referencial do 3º ciclo de AEE? - A escola em que trabalha já foi avaliada no 3º ciclo de AEE? - Considera que a AEE contribui para a melhoria: • Das práticas de autoavaliação? • Da prestação do serviço educativo?	15 a 20 minutos O professor pode desenvolver às questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida

		• Das práticas de liderança e gestão? • Dos resultados? - Considera que a AEE contribui para a consolidação da avaliação interna? - Considera que a AEE promove: • Uma cultura de participação da comunidade educativa? • A melhoria da qualidade das aprendizagens? • A melhoria da qualidade do ensino? • A melhoria da qualidade da escola? - Considera que o referencial do 3º ciclo de AEE consolida processos de avaliação externa?	
A AEE enquanto mecanismo de mudança relacionado com os resultados académicos dos alunos e enquanto mecanismo de mudança relacionado com as práticas de inovação curricular	- Identificar impacto e efeitos da AEE nos resultados escolares; - Identificar impacto e efeitos da AEE nas práticas de inovação curricular;	- Que tipo de impacto e/ou efeitos a AEE tem: • Na sua prática docente orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos? • Na melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível de cada escola? • Na melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados externamente, ao nível de provas ou exames nacionais? - Considera que: • os resultados académicos dos alunos têm um peso fundamental na classificação da escola no âmbito da AEE? • a AEE é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos? - Colabora no planeamento de iniciativas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia? - Implementa iniciativas de inovação curricular ao nível da sala de aula? - Considera que a AEE potencia a implementação de práticas de inovação curricular: • ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia? • ao nível da sala de aula? - Considera a observação de aulas, no âmbito do 3º ciclo de AEE, como um fator que promove a partilha de práticas de inovação curricular?	15 a 20 minutos O professor pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida

		- Considera que a AEE é um mecanismo de mudança das práticas de inovação curricular?	
A suspensão da AEE durante a pandemia.	- Identificar as perspetivas acerca da suspensão da AEE no período de pandemia;	- Considera que a suspensão da AEE: • Originou um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa? • Contribuiu para um menor envolvimento nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola? • Contribuiu para um menor envolvimento na implementação de práticas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia? • Contribuiu para um menor envolvimento na implementação de práticas de inovação curricular ao nível da sala de aula? • Contribuiu para a menor valorização dos resultados académicos dos alunos? • Originou maior valorização das práticas de avaliação externa?	10 a 15 minutos O professor pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida

Apêndice 3 - Exemplo de Transcrição de Entrevista

Entrevistado. Docente 7 (D7)
Data de realização: 22.01.2024
Local de realização da entrevista: Instituição 3

Entrevistadora: Começamos às 11h33 a entrevista com o Docente 7, na Instituição 3. Professor, a ideia é começarmos com uma breve contextualização do seu percurso, gostaria de saber qual a sua formação académica, há quanto tempo leciona, qual disciplina leciona, há quanto tempo leciona nesta escola, em qual ciclo de estudos é docente atualmente. Enfim, uma contextualização do seu percurso profissional.

Entrevistado 07: Eu sou licenciado, pela Universidade Católica, em Humanidades - Português, Latim e Grego. Sou professor de português, trabalho nesta escola há 20 e tal anos, não sei precisar exatamente quantos, mas a grande parte do meu percurso de professor foi passada aqui e no total creio que são já 32 ou 33 anos de serviço.

Entrevistadora: Ok. E em qual ciclo de estudos?

D7: Eu trabalho com o 3.º ciclo, aqui, neste caso, porque não há mais. Mas o curso, a formação é para o 3.º ciclo e secundário. Desde há três anos, sou coordenador da Equipa de Autoavaliação. É uma experiência nova para mim. Fiz mestrado na Universidade do Minho em 2002, creio eu, que concluí com uma tese sobre hábitos de leitura, um estudo de caso: "*título da dissertação*".

Entrevistadora: Obrigada. A entrevista está dividida em blocos temáticos, o tema principal está relacionado com a avaliação externa das escolas, mas também tenho algumas questões sobre a *accountability* escolar que se relaciona com a prestação de contas e responsabilização, além da avaliação. Como o professor descreve a sua escola, ou este agrupamento, ao nível da prestação de contas, a prestação de contas em relação à comunidade ou ao Ministério. Como a escola lida com a prestação de contas, a partir da sua perspetiva?

D7: Como é que a escola lida? Lida bem, lida bem porque já há uma série de anos que temos esta prática de autoavaliação instituída e tentamos alargá-la ao máximo possível de parceiros e, inclusivamente, até este ano alargamos ainda mais. Portanto, tem sido sempre uma evolução permanente no processo. Também creio que não há forma de contornar isso, não é? Quem está na escola sabe que terá pela frente a avaliação externa e, no fundo, tudo aquilo que se vai fazendo reverterá um pouco para estarmos preparados quando chegarem esses ciclos avaliativos. Ou seja, trabalhamos para estarmos na posse de práticas e dados que nos permitam alguma consistência relativamente ao que se faz aqui. Refiro-me a resultados, a estratégias, a planos de melhoria, etc., no fundo, a tudo o que se vai desenvolvendo em função daquilo que nós sabemos que são as metas, daquilo que nos é pedido. Metas no sentido em que de x em x anos seremos submetidos a um novo ciclo avaliativo.

Entrevistadora: Então, nesse caso, aqui a prestação de contas é mais associada aos processos de avaliação externa? O momento da avaliação externa é o momento, de alguma forma, de prestar contas, é isso?

D7: Sim, porque as contas são prestadas nos *timings* certos, não é? Falando de um modo geral, há reuniões do conselho administrativo e do conselho geral, nos momentos certos, para prestação de contas.

Entrevistadora: Exatamente.

D7: Porque se formos ao referencial da avaliação externa também lá está o domínio da liderança e gestão, não é? E as contas têm de ser prestadas num determinado momento, anualmente ou trimestralmente, não sei bem, não pertenço agora ao conselho geral, mas já lá estive e sei que existem os *timings* certos para isso. As diferentes estruturas intermédias também têm os seus prazos para apresentar os devidos relatórios. A equipa de autoavaliação não foge à regra: estabelece os planos estratégicos trienais, produz relatórios no final dos respetivos

anos letivos e elabora planos de melhoria para que, no tal momento de avaliação externa, tudo esteja o melhor possível, na nossa perspetiva e na de quem nos vem avaliar.

Entrevistadora: Sim, é considerado um momento formal de avaliação.

D7: Eu falei de meta, há pouco, nesse sentido. No fundo, tudo aquilo que se vai fazendo leva em consideração de que um dia mais tarde (cinco, seis, sete anos, oito, dez, como foi da última vez) vai chegar o momento de prestarmos contas e o objetivo da escola é fazer cada vez melhor.

Entrevistadora: Neste sentido, quando se fala em prestação de contas algo que tem sido muito valorizado são os resultados escolares que estão muito associados a essa questão. De que modo os resultados escolares, os resultados académicos dos alunos, são valorizados nesta escola pelos professores? São extremamente valorizados? Não são considerados extremamente importantes em termos de aprendizagens? Como se dá a relação entre os professores e a valorização dos resultados escolares?

D7: Também existe uma prática sistemática de avaliação dos resultados, que começa nos departamentos e depois se estende a toda a comunidade, concretamente, aos pais e encarregados de educação. Aliás, antes de os departamentos entrarem em ação, na própria sala de aula, o professor da disciplina faz as devidas análises com os seus alunos, mas são as reflexões feitas em departamento que ficam registadas em ata. Refiro-me, para já, aos resultados internos. Quando são realizadas as provas externas, esses dados são também confrontados com os resultados internos e existem metas no projeto educativo relacionadas com isso: a aproximação dos resultados internos aos externos. Mais tarde, estas análises são apresentadas, em reunião, aos encarregados de educação. São objeto de reflexão, essencialmente, os dados relativos às provas de aferição. No presente ano letivo, essa reunião vai acontecer daqui a pouco, uma vez que os resultados já estão disponíveis e a ser trabalhados neste momento. Este assunto é ponto da ordem de trabalhos da reunião de departamento que decorrerá esta semana. Já está também agendada a reunião com os encarregados de educação dos alunos que fizeram provas de aferição, no ano passado. Vai-lhes ser explicado como é que funcionam os RIPAS (os relatórios individuais das provas de aferição) e os REPAS (os resultados da escola). Todos estes momentos de reflexão dão origem a planos de melhoria.

Entrevistadora: Então os resultados são valorizados, mas não somente pela mensurabilidade, mas também são valorizados a ponto de originar planos de melhoria. É isso?

D7: Sim, sim. Eu estou a falar de resultados académicos, a pergunta que me colocou era exclusivamente para os resultados académicos, não era? Depois temos os outros, os sociais, etc.

Entrevistadora: Sim, exatamente. E os testes de aprendizagem, que estão obviamente relacionados aos resultados académicos, qual a importância que eles têm na avaliação dos alunos? Qual peso assumem na avaliação dos alunos?

D7: O teste existe e é feito de acordo com alguns princípios e, no caso da minha disciplina, obviamente, tentamos aproximá-los do modelo das provas externas, tanto na estrutura como nos domínios que abrangem. Especialmente, a partir do momento em que nós aqui começamos a trabalhar por semestres, ficamos com muito mais tempo para trabalhar a avaliação de uma forma mais exaustiva, mais completa (não queria dizer exatamente exaustiva porque pode dar a impressão de que estamos a avaliar cansativamente os alunos, não é isso). Estou a falar de uma forma mais profunda de avaliar, mais completa, que combina perfeitamente a avaliação formativa com a avaliação sumativa, assim temos muito mais tempo para pôr em prática a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens. Relativamente à recolha de dados, ela é feita por testes, é feita oralmente, através da participação em atividades da disciplina ou outras, enfim, das mais variadas formas.

Entrevistadora: Ok. Agora volto a algo que o professor, de alguma forma, já tinha falado anteriormente em relação à comparação de resultados escolares, por exemplo, os resultados das provas, da avaliação externa. Os resultados dos alunos do agrupamento são comparados a nível local, regional e nacional? A escola promove algum tipo de

comparação dos seus resultados neste sentido? E em qual escala? Com escolas locais, da região, de abrangência nacional? Como isso acontece?

D7: A meta que eu referi há pouco foi corrigida este ano. Aquilo que se pretende não é aproximar os resultados internos, não sei se ficou essa ideia, aos resultados externos, pois os contextos são completamente diferentes, não é? Falando da avaliação, há medidas universais, seletivas... que são aplicadas internamente e que os contextos externos não contemplam ou não contemplam da mesma forma que nós contemplamos aqui. A avaliação externa realiza-se num momento e, como eu frisei, nós aqui podemos desenvolver essa avaliação de uma forma mais prolongada e de acordo com os ritmos de cada aluno. Então a meta é tentar que os resultados externos dos nossos alunos estejam próximos da média dos resultados externos, no mesmo contexto de avaliação, ou seja, aquilo que se pretende é que os nossos alunos, externamente, consigam estar ao nível das outras escolas do Concelho e similares, porque nós conseguimos ter acesso a esses dados e também ter acesso aos dados nacionais.

Entrevistadora: É mais contextual?

D7: Isso, aliás nunca foi pretensão nossa atingir os níveis mais elevados nem competir com outras escolas, nem pensar, nem dentro do próprio Concelho e, muito menos, a nível nacional. Todos sabemos que não se deve frisar muito isto, pois, obviamente, não podemos competir com escolas de elite. Neste contexto, falar, por exemplo, de média de níveis ou de número de alunos que conseguiu alcançar a positiva é diferente e, provavelmente, se os *rankings* fossem feitos pensando nas positivas que os alunos foram capazes de alcançar, nos resultados positivos, e não na média dos níveis, se calhar, era muito mais justo. Provavelmente, escolas em contextos "mais desfavorecidos", e eu tenho de sublinhar isto, obteriam outra relevância, outra notoriedade.

Entrevistadora: Nesse sentido, tenho uma questão final neste bloco. São elaborados *rankings*, inclusive os que são elaborados pela comunicação social, que são mais acessíveis ao público, de maneira geral. Como é que esses *rankings*, elaborados anualmente pela comunicação social, pelos *media*, são lidos pelos professores deste agrupamento? É mais no sentido de compreender se são extremamente valorizados se não são tão valorizados ou se são totalmente desvalorizados? Como é que os professores reagem, na sua perspetiva, aos *rankings* que são elaborados e divulgados extensivamente?

D7: Falou de dois tipos de *rankings* e eu acrescento outro, aquele que não é visível: que são os nossos, aqueles que nós próprios criamos, aqueles que nós formulamos. Porque quando nós estamos a analisar resultados e confrontamos os nossos dados com os de outras escolas do Concelho nós, no fundo, também estabelecemos aí um *ranking*.

Entrevistadora: Foi o que falamos um pouquinho antes, por exemplo, a comparação com escolas.

D7: Exatamente. E não, de todo, nós não podemos deixar-nos conduzir pela ambição de subirmos no *ranking* para nos aproximarmos da Escola A ou B ou qualquer coisa, mas que esses dados são objeto de reflexão e que nos levam a elaborar ou redefinir estratégias na tentativa de obter mais e melhor sucesso, isso sim. Mas, obsessão, nunca.

Entrevistadora: Compreendo, obrigada. O próximo bloco é sobre o processo de avaliação externa. Antes de tudo, o professor participa na equipa de autoavaliação?

D7: Sim, sou o coordenador da equipa de autoavaliação. Produzimos relatórios há três anos.

Entrevistadora: 2023/2024 é o terceiro ano?

D7: Sim. O primeiro ano foi para concluir o trabalho da equipa anterior. Era composta por três elementos e os três saíram da escola, deixando orientações para a equipa sucessora. Nós pegamos nelas e fizemos não só o que estava recomendado, mas também aquilo que achamos que deveria ser cumprido, envolvendo outros domínios e campos de análise que não estavam previstos. Como era fim de ciclo (os nossos planos estratégicos são delineados

para três anos, acompanhando o projeto educativo), nós não quisemos deixar para trás nenhum dos domínios ou campos de análise por tratar.

Entrevistadora: Por quem é composta a equipa de autoavaliação?

D7: É composta por mim, que sou professor de português, por outra colega, que é professora de inglês (do meu departamento), por uma outra colega, que é professora de educação física, e ainda por uma outra colega, que é professora de matemática e que foi cooptada para termos a capacidade de concluir o tal trabalho e ir além das recomendações feitas. Eu estou a falar da equipa restrita, que é a equipa permanente e que é composta por professores, embora, atualmente, tenhamos já em vista dois parceiros (isso foi falado na reunião do início do ano) que poderão trabalhar connosco. São dois pais, dois encarregados de educação, que poderão trabalhar connosco nalgumas vertentes, designadamente, no que respeita à componente da comunicação, reforçar a eficácia do circuito de comunicação e informação.

Entrevistadora: Ou seja, agregar os encarregados de educação à equipa restrita?

D7: À equipa restrita.

Entrevistadora: Mas também existe uma equipa alargada?

D7: A equipa alargada tem representantes, inclusivamente, das autarquias, das associações de pais, encarregados de educação, casa do povo, todos os parceiros protocolados com a escola estão representados na equipa alargada.

Entrevistadora: E em algum órgão de gestão e administração ou gestão intermédia, o professor participa atualmente?

D7: Atualmente, não. Como também não participa nenhum elemento da direção na equipa de autoavaliação.

Entrevistadora: Ok. Agora sobre o processo de avaliação externa das escolas, o professor já participou nalgum painel de entrevistas, tanto no atual ciclo quanto nos anteriores?

D7: Sim, nos dois ciclos, sim.

Entrevistadora: No terceiro ciclo e em qual mais?

D7: No anterior.

Entrevistadora: O professor lembra quais eram os painéis de entrevista?

D7: Não me lembro. Nem me lembro bem deste. Eu participei em dois, um era da autoavaliação (foi no ano passado) ... agora não me consigo lembrar de qual era o outro.

Entrevistadora: Sem problema. Então, já participou em painéis no âmbito da avaliação externa, no segundo e no terceiro ciclo?

D7: No terceiro ciclo participei em dois painéis, foi o da autoavaliação e o outro não sei. E participei num ou dois painéis no segundo ciclo de avaliação externa.

Entrevistadora: E os questionários enviados pela IGEC no âmbito da avaliação externa, o professor já respondeu?

D7: Já respondi e já apliquei também. Como membro da equipa de autoavaliação apresentei os questionários de satisfação, simplificados pela Universidade do Minho, e apliquei-os também a todos os grupos.

Entrevistadora: O professor já leu o último relatório de avaliação que foi publicado?

D7: Sim, sim. Não só li, como já tomei muitas iniciativas relativamente a esses resultados, o tal impacto, e sim já está em marcha o plano de melhoria, resultando não só desse [relatório] da avaliação externa, mas também do nosso. Se calhar, nós também procuramos ser muito minuciosos e rigorosos no sistema de análise que fazemos,

tanto na recolha de dados como no seu tratamento, e foi aí que identificamos, obviamente, algumas fragilidades que, depois, também são reiteradas pelo relatório de avaliação externa que foi publicado bastante depois do nosso. Portanto, não houve qualquer interferência.

Entrevistadora: Sim. Vocês foram avaliados em novembro de 2022 ...

D7: E o relatório da avaliação externa, datado de agosto de 2023, só foi dado a conhecer à escola muito mais tarde. O nosso relatório interno foi aprovado pelo conselho pedagógico e pelo conselho geral em julho de 2023.

Entrevistadora: O professor lembra quando é que vocês tiveram acesso ao relatório de avaliação externa?

D7: Muito tarde, talvez outubro ou novembro de 2023. Portanto, foi um ano após.

Entrevistadora: E foi publicado na página da IGEC há pouquíssimo tempo.

D7: Sim, ele está datado de agosto, mas decorria já o presente ano letivo e eu perguntava ao diretor "então, não se sabe de nada?" e ele respondia sempre "não, não sei de nada". Até que depois surgiu e com surpresas agradáveis.

Entrevistadora: De forma geral, o professor considera-se envolvido no processo de avaliação externa?

D7: Muito, muito envolvido.

Entrevistadora: Mais ao nível da equipa de autoavaliação ou de outras formas? Como o professor descreve seu envolvimento neste processo?

D7: Eu, agora, não consigo tampouco discernir ou separar uma coisa da outra. Recuando ao primeiro ciclo de avaliação externa, nós nem equipa de autoavaliação tínhamos. Foi a partir dos resultados do primeiro ciclo e do segundo, creio que foi em 2012, se não estou a confundir os ciclos ...

Entrevistadora: 2012 já era o segundo ciclo.

D7: Pois, no primeiro [ciclo de avaliação externa das escolas] nem sei se participei, no segundo [ciclo de avaliação externa das escolas] sei que participei. Inicialmente, não havia, tampouco, equipa de autoavaliação e estávamos todos um pouco mais desligados disso. A partir daí, eu considero-me envolvido não só pela responsabilidade ao nível das estruturas intermédias como também pelo contributo constante relativo à análise de dados. Eu não consigo separar muito bem os papéis porque as ideias vão surgindo e vão sendo desenvolvidas e permanentemente estamos a trabalhar, a monitorizar qualquer coisa ou então a planear, a definir estratégias em função dos resultados dessas monitorizações, estamos em trabalho permanente.

Entrevistadora: É uma participação ...

D7: Sistemática!

Entrevistadora: De forma geral, que tipo de impacto a avaliação externa tem ou causa na comunidade educativa como um todo? Consegue elencar algum tipo de impacto que a avaliação externa causa da comunidade – independente de ser o terceiro ciclo, ou seja, o processo de avaliação externa?

D7: Sim. Todas as monitorizações que são feitas internamente têm impacto, qualquer relatório de uma determinada estrutura intermédia dá sempre pretexto para alguma definição ou redefinição de estratégias. Os planos de melhoria estão mais relacionados com a parte da autoavaliação, mas a definição ou redefinição de estratégias pode resultar de qualquer outro procedimento de monitorização interna. Os resultados da monitorização externa, os relatórios, são mais espaçados no tempo, mas quando eles são publicados, merecem uma atenção especial, uma análise minuciosa. Há um bocadinho perguntava se eu li. Não é só ler, para além das conclusões, é esmiuçar, efetivamente, o que é que está dentro do relatório que possa ter contribuído para aquelas sugestões de melhoria que são apresentadas logo numa das primeiras páginas. Obviamente que, depois isso

tenta ser trabalhado e, desde novembro, desde que nós tomamos conhecimento desse relatório, até à data, já foram feitas muitas coisas, inclusivamente a reformulação do projeto educativo, relativamente à parte das metas e objetivos. A parte da supervisão, da observação da prática letiva, também já foi trabalhada. A própria equipa de autoavaliação foi ainda mais alargada. Aliás, o relatório externo apresenta sugestões de melhoria que, à data da sua publicação, já não faziam sentido, pois já tinham sido reparadas. Só para percebermos que há aqui sempre um entrelaçamento de fortes dinâmicas e que os nossos relatórios de autoavaliação vão produzindo efeitos e impactos, basta vermos que todos os anos são feitos planos de melhoria. O relatório de 2022/2023 deu origem a um plano de melhoria para ser implementado em 2023/2024 e tem sido sempre assim, desde que há equipa. O que acontece com este contexto interno, acontece exatamente com o relatório externo, portanto, ele é esmiuçado e é confrontado com os nossos dados, com o objetivo de tentarmos arranjar mecanismos de resposta para todas as situações que vão sendo apontadas.

Entrevistadora: Ou seja, a avaliação externa, de alguma forma, gera um impacto positivo na comunidade educativa no sentido de ser mais um mecanismo ou instrumento de conhecimento da própria realidade escolar e que a partir do que é mencionado nos relatórios vocês tentam implementar mudanças e melhorias de acordo com o que a própria escola também admite, é isso?

D7: Sim, sim.

Entrevistadora: O professor tem falado dos planos de melhoria, quem elabora os planos de melhoria? É a equipa de autoavaliação?

D7: A equipa de autoavaliação limita-se a fazer o relatório e a colocar as evidências de algumas fragilidades. No conselho pedagógico é que foi constituída uma equipa para elaborar o plano de melhoria, em função desses resultados. A monitorização, depois, é feita em colaboração [com a equipa de autoavaliação], apenas o acompanhamento da execução do plano de melhoria, não a sua produção ...

Entrevistadora: A equipa de autoavaliação faz o diagnóstico de algumas questões, depois é elaborado um plano de melhoria por outra equipa e, depois, a equipa de autoavaliação é responsável pela monitorização da implementação do plano de melhoria. É assim que funciona?

D7: Exatamente. A autoavaliação e a equipa dos planos de melhoria trabalham em conjunto na monitorização da execução dos planos de melhoria. Portanto, o nosso contributo para a sua construção consiste apenas em diagnosticar.

Entrevistadora: Ok, entendi. Embora nós já tenhamos falado sobre o 3.º ciclo de AEE, é inevitável, agora entramos num bloco de questões mais específicas sobre este 3.º ciclo de AEE. A primeira questão já foi respondida, é para saber se o professor tem conhecimento do referencial do 3.º ciclo de AEE da IGEC.

D7: Sim, sim.

Entrevistadora: A próxima questão era para saber se esta escola já foi avaliada no 3.º ciclo de AEE.

D7: Sim.

Entrevistadora: Foi avaliada em novembro de 2022, é isso?

D7: Foi avaliada em novembro de 2022, o relatório é que foi produzido um ano mais tarde.

Entrevistadora: Publicado?

D7: Publicado não. Porque quando saíram os resultados, também me lembro, nós nem divulgamos muito porque estávamos à espera da homologação e essa homologação foi ainda muito mais tardia. Mesmo nós, para apresentarmos os resultados, tivemos de esperar por essa homologação, não fosse haver alguma inversão.

Entrevistadora: A escola não apresentou nenhum contraditório?

D7: Não, não houve contraditório porque reconhecemos as falhas e estamos a trabalhar nelas, lá está o impacto.

Entrevistadora: Sim. Falhas ou aspetos a melhorar.

D7: Aspetos a melhorar, é mais por aí. Porque já muito daquele trabalho que lá vem recomendado tinha sido feito. O domínio da autoavaliação nunca tinha sido objeto de análise ...

Entrevistadora: Sim, é a primeira vez que a autoavaliação surge como um domínio autónomo no referencial da avaliação externa.

D7: Mas, no nosso plano estratégico, o tal plano estratégico que é delineado para três anos, 2022-2025, ou seja, 2022/2023, 2023/2024 e 2024/2025, que foi traçado antes da vinda da equipa de avaliação externa, a autoavaliação é o primeiro domínio a explorar. Nós distribuímos os domínios todos e respetivos campos de análise pelos três anos, não é tudo avaliado no mesmo ano, e priorizamos, neste caso, a autoavaliação. Algumas recomendações que foram feitas [no relatório de AEE], se fosse tomado em consideração o último relatório de autoavaliação, não fariam sentido, já estava tudo sinalizado e até resolvido.

Entrevistadora: De forma geral, o professor considera que a AEE tenha contribuído, ou é capaz de contribuir, para a melhoria das práticas de autoavaliação?

D7: Obviamente!

Entrevistadora: E da prestação do serviço educativo? A AEE pode contribuir para a melhoria dessas práticas?

D7: Eu penso que sim. É óbvio, para mim. Num dos Colóquios em que eu participei na Universidade do Minho, fiquei com a ideia de que alguém se referiu à não existência de um padrão de qualidade para as escolas, uma linha de orientação para aquilo que as escolas devem fazer. Eu acho que o referencial de avaliação externa nos dá exatamente o entendimento daquilo que deve ou não deve ser valorizado ou que deve ser mais ou menos valorizado, sem fazermos dele uma espécie de doutrina que todos tenhamos de cumprir escrupulosamente. Questionando aqui ou acolá, não ponho dúvidas de que o referencial ajuda a melhorar todos os domínios, seja a autoavaliação, seja a prestação do serviço educativo, seja a gestão ...

Entrevistadora: A próxima questão é justamente essa: se a AEE, de alguma forma, contribui para a melhoria da liderança e gestão?

D7: Sim, sim. Está a colocar a questão relativamente à avaliação externa?

Entrevistadora: Exato, ao 3.º ciclo de AEE.

D7: Eu acho que isso fica logo patente. Uma coisa não anda desfasada da outra, os nossos relatórios internos mencionam aspetos desses, relacionados com a gestão de conflitos, por exemplo, relativamente à liderança e gestão. O primeiro relatório que nós produzimos, que era relativo ao ano de 2021/2022, faz também um apanhado disto e estabelece algumas correlações relativamente aos anos anteriores que não eram da nossa responsabilidade.

Entrevistadora: Os relatórios da autoavaliação?

D7: Os relatórios da autoavaliação. Então, se estes relatórios já contribuem para a melhoria, de modo algum podíamos marginalizar os relatórios externos, não é?

Entrevistadora: Então, para que fique mais claro, o contributo da avaliação externa é mais ao nível do que é elencado ou indicado nos relatórios? Ou seja, a partir dos resultados da avaliação externa é que são propostas mudanças e acontecem melhorias, tanto nas práticas de autoavaliação, da prestação do serviço educativo e,

também, nas práticas de liderança e gestão? O professor refere-se mais aos relatórios de avaliação externa como o instrumento capaz de promover mudanças e melhorias ou ao processo como um todo?

D7: Ao processo como um todo, é aquilo que eu, há um bocadinho, estava a tentar dizer. Não existe desfasamento ou um grande desfasamento entre o que é feito aqui, os nossos procedimentos de autoavaliação e os procedimentos de avaliação externa. A nossa avaliação interna, isto está assumido logo na introdução dos nossos relatórios, assenta no referencial de avaliação externa e, depois, claro que há coisas onde a escola tem a capacidade de se afirmar, ou seja, nós não vamos fazer isto porque o referencial diz que temos de fazer. Nós fazemos muitas coisas que não estão no referencial, evidentemente, porque dão qualidade à escola, entendemos nós. Mas, as regras que nós tentamos pôr em prática, enquanto equipa de autoavaliação, têm a montante o referencial de avaliação externa.

Entrevistadora: Para concluir essas questões, e os resultados? Neste caso, mais relacionado ao domínio dos resultados que consta no referencial do 3.º ciclo de AEE, tanto os resultados académicos, resultados escolares, como resultados sociais, até a própria relação com a comunidade. Será que a avaliação externa contribui, efetivamente, para a melhoria destes resultados como um todo da escola?

D7: Eu acho que, quando nós estamos a trabalhar em termos de resultados, nem pensamos na avaliação externa. Isso é um assunto tão particular, tão ligado às pessoas, neste caso aos professores e aos alunos, que o princípio que vigora aí é exatamente este: é tentar fazer o melhor possível. Este melhor possível vem, de uma certa forma, da reflexão exaustiva que nós fazemos sobre o que vai acontecendo ao nível dos resultados da escola, da preocupação com o bem-estar dos alunos, com a melhoria dos resultados académicos, com a redução dos conflitos, com os procedimentos de indisciplina, etc. O próprio reconhecimento da comunidade acaba por ser a consequência de tudo isso, não é? E quando nós estamos a trabalhar, num contexto como o nosso, em que tentamos personalizar o ensino, não estamos minimamente preocupados com o que diz o referencial de avaliação externa, sabendo que o que estamos a fazer nunca poderia ser negado por qualquer referencial.

Entrevistadora: Então, para confirmar se eu fiquei com a ideia correta: o professor acha que a avaliação externa contribui, efetivamente, para a melhoria das práticas de autoavaliação, de liderança e gestão, da prestação do serviço educativo mais diretamente do que, efetivamente, nos resultados? Porque os resultados seriam uma consequência – acho que foi essa a palavra que o professor utilizou – de tudo isso, talvez seja mais difícil identificar os contributos da avaliação externa nos resultados – académicos, sociais – do que, por exemplo, identificar essa mudança/melhoria nas práticas de autoavaliação, é isso? Essa associação é mais difícil de ser reconhecida no domínio dos resultados? Eu fiquei com essa ideia, não sei se é isso que quis dizer.

D7: Confrontando, por exemplo, o domínio da autoavaliação com o domínio dos resultados, o que nos move a nós no campo da autoavaliação é, no fundo, tentar respeitar as orientações do referencial de avaliação externa. Quando estamos a falar dos resultados e de pessoas, especialmente dos alunos, nós preocupamo-nos mais com a pessoa em si. Nós estamos preocupados em fazer o melhor com qualquer aluno, acreditando, digo eu, que tudo aquilo que se possa fazer nunca contraria nada do que está referencial. A parte da inclusão, por exemplo, a lei define, o referencial diz ... mas nós "Vamos analisar o problema do menino e fazer com ele" aquilo que parece ser mais adequado, dentro do enquadramento legal, mas nunca pensando se estamos a cumprir ou não um determinado indicador, só porque está no [referencial de avaliação externa]. É mais fácil isso acontecer num domínio como a da autoavaliação.

Entrevistadora: Então, a avaliação externa, de alguma forma, contribui para a consolidação da avaliação interna ou da própria autoavaliação? O professor considera que existe essa relação, ou seja, principalmente no 3.º ciclo de AEE em que a autoavaliação aparece como um domínio autónomo, o que demonstra uma valorização da autoavaliação. Então, será que a avaliação externa contribui para a consolidação de processos de avaliação interna/autoavaliação da escola?

D7: Contribui e eu, essencialmente, acho que complementa.

Entrevistadora: A avaliação externa complementa a avaliação interna?

D7: Sim.

Entrevistadora: Então, a avaliação externa promove, ou é capaz de promover, uma cultura de participação da comunidade educativa? O professor consegue notar alguma mudança em relação à participação da comunidade em função dos processos de avaliação externa?

D7: Sim. Na sequência daquilo que eu disse há pouco, todos os resultados da avaliação externa são analisados e não são só os da avaliação externa são, também, os da avaliação interna. E lá está, aí é mais fácil. Se nos perguntam se os pais participam na elaboração do projeto educativo e se não há essa prática, vamos tentar implementá-la. Cá está outro exemplo, é muito mais fácil nesse tipo de domínios que não têm, diretamente, a ver com a formação da pessoa, que não envolvem aspetos tão delicados quanto formar um aluno, seguir o referencial. Neste caso, é mais fácil implementar algo que seja sugerido pelo referencial, de reconhecido valor para a escola, e que não esteja a ser implementado.

Entrevistadora: E a melhoria da qualidade das aprendizagens e, também, a melhoria da qualidade do ensino? Será que a avaliação externa pode contribuir para isso, ou seja, para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem?

D7: Eu aí não consigo olhar para o referencial como um documento especial de regulação de práticas. Não consigo ... porque, se calhar, eu hoje estou a tomar um tipo de atitude ou a implementar uma determinada estratégia que, provavelmente, na próxima semana já vou substituir por outra. Aliás, isto pode acontecer na própria aula, mudar de estratégia a meio, devido a circunstâncias particulares. São casos tão particulares que é impossível existir um referencial que me diga "olha, vamos fazer assim".

Entrevistadora: Sim, entendo. Mas, nesse caso não precisa ser necessariamente o facto de o referencial ditar uma espécie de regra para isso, de alguma forma, o referencial ou até mesmo o próprio relatório de avaliação externa será que são capazes de promover a melhoria?

D7: Aquela questão da educação inclusiva, ou seja, antes dele [referencial] existir já não era praticada nas escolas? Obviamente que sim.

Entrevistadora: Sim, entendo. Então é mais fácil identificar mudanças e melhorias em domínios relacionados à gestão, por exemplo, do que nas práticas docentes e processos de ensino e de aprendizagem, é isso?

D7: Claro, exatamente.

Entrevistadora: E na qualidade da escola como um todo, será que a avaliação externa contribui para a melhoria?

D7: Aí sim, claramente. Eu não retiro a importância da avaliação externa nas aprendizagens dos alunos, na prestação do serviço educativo, apenas considero que não tem o mesmo peso. Há pouco falou da autoavaliação como domínio independente neste 3.º ciclo. Como a autoavaliação nunca tinha sido objeto de estudo e tendo nós priorizado esse domínio, precisamente por causa dessa ausência (e tudo isto foi feito antes da vinda da equipa de avaliação externa), é obvio que o referencial foi muito importante para nós. No fundo, o que está lá é aquilo que deve ser e fazer uma equipa de autoavaliação, deixando margens para outras opções. Lá, por exemplo, não diz que o presidente da junta deve integrar a equipa de autoavaliação. É um documento que nos ajuda a pensar. A questão do serviço educativo, da melhoria dos resultados... já são assuntos muito mais particulares, mais contextualizados.

Entrevistadora: De forma geral, o professor considera que o referencial do 3.º ciclo de AEE acaba por consolidar os processos de avaliação externa?

D7: Essa não é uma pergunta de resposta fácil, porque eu não sei até que ponto é que a avaliação que é feita nas escolas interfere na avaliação externa a ponto de mudar qualquer coisa.

Entrevistadora: É mais no sentido de as práticas de avaliação externa terem algum tipo de continuidade, efetivamente, a partir deste referencial, se foi um referencial que consolidou a própria avaliação externa, os processos de avaliação.

D7: Falando de prestação de contas, eu creio que esse referencial vai ter sempre de existir.

Entrevistadora: Sim, porque, no fundo a avaliação externa é um mecanismo de prestação de contas. Foi o que o professor disse?

D7: Exatamente! E creio que é fundamental que exista. Agora, não vamos aqui discutir se haveria melhores formas ou ferramentas para o fazer.

Entrevistadora: Não, não.

D7: Atualmente, avaliação externa e prestação de contas são indissociáveis. Lá está a importância do referencial em alguns domínios e nem tanto naqueles que estávamos a falar há pouco.

Entrevistadora: O próximo bloco de questões está mais relacionado ao impacto e aos efeitos da avaliação externa tanto nos resultados escolares quanto nas práticas de inovação curricular. Que tipo de impacto ou efeitos a avaliação externa, especificamente o 3.º ciclo, tem na sua prática docente orientada para a melhoria dos resultados académicos dos alunos? Porque não se pode negar que a prática docente, de alguma forma, também é pensada para a melhoria dos resultados dos alunos, dependendo do contexto as práticas docentes são mais voltadas para os resultados, em outras escolas nem tanto. Mas, a avaliação externa provocou algum impacto ou gerou algum efeito na sua prática docente pensada na melhoria dos resultados dos alunos?

D7: Já falamos sobre isso. As práticas mudam, efetivamente, ao longo do percurso, em função dos sinais do próprio tempo. Eu não faço agora coisas que fazia no passado, mas... relacionar isto com a avaliação externa, não me parece adequado. Não penso que nós tenhamos de fazer um esforço extraordinário orientado para o sucesso, que se possa traduzir em dados quantitativos, falando dos resultados. Eu acho que os resultados académicos não devem prevalecer sobre os outros (os sociais e o reconhecimento da sociedade), não devem ser o pretexto para grandes transformações, porque eles nem sempre são possíveis da mesma forma em todos os contextos e, a ideia de há pouco era basicamente essa. Eu não sei se estou a ser claro naquilo que estou a dizer, mas trabalhar exclusivamente resultados académicos para ficar num bom lugar num *ranking* não me parece que seja positivo, nem para os alunos nem para a escola. Eu podia dedicar meio ano letivo, no 9.º ano, por exemplo, a resolver provas finais de ciclo com os meus alunos e a formatá-los para aquilo. Provavelmente eles não gostariam nem sairiam felizes e eu também não, por achar que não estava a ensiná-los como deveria ser e, provavelmente, por estar a descorar práticas de ensino-aprendizagem fundamentais (trabalhos de grupo, pesquisas, atividades diferenciadas...) que aquele tipo de preparação não poderia contemplar.

Entrevistadora: As próximas questões têm a ver com isso. Que tipo de impacto ou efeito a avaliação externa tem na melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados internamente, ao nível da escola, e, também, na melhoria dos resultados académicos dos alunos avaliados externamente, ao nível das provas e exames nacionais? Será possível estabelecer uma ligação entre a avaliação externa, ou até mesmo os resultados da avaliação externa, e a melhoria dos resultados académicos dos alunos?

D7: Eu vou tentar ser mais prático aqui. Nós tínhamos uma meta no projeto educativo que consistia, mais ou menos, em "aproximar os resultados internos dos resultados da avaliação externa" (as provas externas). Depois de uma reflexão aturada sobre o assunto, chegamos à conclusão de que não deveria ser assim, para não cairmos no erro de desvalorizar algumas coisas que nós fazemos dentro da sala de aula e fora dela, designadamente, no que respeita à educação inclusiva, às medidas que são adotadas para determinados alunos. Se tivéssemos a ambição de ter os mesmos resultados, externamente, ou estaríamos a desvalorizar todas as estratégias de personalização das aprendizagens ou a lutar por uma meta impossível de alcançar. Resolvemos, então, alterar essa meta para "aproximar os resultados da avaliação interna da média dos resultados da avaliação externa do

país". Portanto, os nossos resultados poderão, nesta perspetiva (e podem!), ser comparados com a média dos resultados do país inteiro, mas no mesmo contexto da avaliação, a concretização de provas externas. Comparar a avaliação interna com a avaliação externa não me parece justo.

Entrevistadora: Para concluir, essa mudança na meta do projeto educativo não foi causada, não foi um impacto direto do referencial ou próprio do relatório de avaliação externa? Foi uma leitura da própria escola, digamos assim?

D7: Sim.

Entrevistadora: Então, nesse caso, a avaliação externa não gerou esse tipo de impacto?

D7: Não. A avaliação externa apenas mencionava que algumas das nossas metas e objetivos não eram claros.

Entrevistadora: Então, essa mudança na meta do projeto educativo foi feita após o relatório de avaliação externa?

D7: Foi, essa alteração ao projeto educativo foi concluída recentemente.

Entrevistadora: Já tinha saído o relatório de avaliação externa?

D7: Já tinha saído sim. A reformulação do projeto educativo, ao nível das metas e dos objetivos, da observação da prática letiva, por exemplo, e da própria autoavaliação (que resultou no envolvimento de mais dois ou três elementos) são consequência do relatório de avaliação externa.

Entrevistadora: Ok. Então a mudança no projeto educativo, também, de alguma forma, esteve relacionada ao relatório de avaliação externa?

D7: Sim!

Entrevistadora: Essa clarificação da meta, embora não estivesse contemplada dessa forma no relatório de avaliação externa, foi algo que tinha alguma ligação?

D7: Resultou da análise das metas todas.

Entrevistadora: Foi algo, de alguma forma, apontado pelo relatório?

D7: Sim. O relatório referia os objetivos e metas, mas não especificava nada em concreto. Algumas metas foram eliminadas e outras foram substituídas. O mesmo aconteceu aos objetivos. O exemplo apontado foi um dos casos que nos chamou à atenção pela incongruência que seria não considerarmos natural que os resultados internos fossem superiores aos externos. Se nós, internamente, adotamos medidas (que estão previstas na lei) para trabalharmos com os alunos, é natural que elas conduzam a melhores resultados do que aqueles que o contexto externo de avaliação poderá gerar. Embora neste contexto externo os alunos também possam beneficiar de algumas medidas (sala à parte, leitura de prova, etc.), não é a mesma coisa porque tudo se concretiza naquele momento, no qual o aluno até pode estar maldisposto. Se, efetivamente, a escola inclusiva tem alguma importância, ela tem de se repercutir nos resultados internos e não, necessariamente, nos externos. Seria ótimo, mas não podemos ter a ambição de que o aluno consiga atingir, numa prova externa, a mesma classificação que lhe foi atribuída internamente, em muitos casos demasiadamente dependente do conjunto de apoios que lhe foram prestados, individualmente.

Entrevistadora: O professor considera que os resultados académicos dos alunos têm um peso fundamental na classificação da escola no âmbito da AEE, ou seja, de alguma forma os resultados académicos condicionam a classificação da escola na AEE?

D7: Eu não ponho dúvidas nenhumas de que isso já foi preponderante, mas este ano, por exemplo, os resultados não interferiam. Eu espero que não tenha sido por isso que nós tivemos uma avaliação externa tão boa porque, se foi esse o caso, é mau. Eu acho que não devem interferir.

Entrevistadora: De forma geral, o professor considera que a avaliação externa é um mecanismo de mudança com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos?

D7: Eu não sei se existe tampouco essa pretensão por parte da tutela. No entanto, embora de uma forma pouco representativa, acredito que talvez possa contribuir para essa melhoria dos resultados, na medida em que nos faz pensar sobre práticas e sobre as diferentes dinâmicas da escola.

Entrevistadora: Como o professor tem falado, mais nos outros processos que podem refletir na melhoria dos resultados. É isso?

D7: Exatamente.

Entrevistadora: Relativamente às práticas de inovação curricular, o professor, de alguma forma, colabora no planeamento destas iniciativas de inovação curricular ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão intermédia? Como isso é feito?

D7: Sim, sim. Como é que isso é feito? Nós até na escolha das formações temos essa intenção presente. Para além das formações externas, temos aqui formações internas de curta duração que são, normalmente, orientadas por colegas nossos. É dada a toda a gente a possibilidade de orientar ou frequentar essas pequenas formações, que versam sobre temas da atualidade. A título de exemplo, consideremos a observação da prática letiva, uma das áreas de melhoria sugerida no relatório de avaliação externa. O que se tem verificado é a observação entre pares, em que o professor A assiste à(s) aula(s) do professor B e vice-versa. Para tentarmos melhorar o processo e envolver um maior número de docentes, surgiu a ideia de criar "pontos de interesse" (incrementação de trabalhos de grupo, utilização de uma determinada *APP*, avaliação de uma rubrica através do *Teams*, a implementação de uma aula invertida, de uma atividade de gamificação, etc.) que possam estimular mais as pessoas a envolvê-las mais diretamente nestes mecanismos de mudança e inovação. Não sei se estou a responder a sua questão ...

Entrevistadora: Na verdade, a ideia é entender como que as práticas de inovação curricular são pensadas, definidas, elaboradas ao nível do departamento e dos órgãos de gestão e se o professor, de alguma forma, colabora nessas iniciativas, no planeamento das iniciativas de inovação curricular. E aí eu perguntei ao nível do departamento e, para emendar, a próxima questão é para saber se, de alguma forma, o professor implementa na sua sala de aula, nas suas práticas, iniciativas de inovação curricular.

D7: Sim, todos nós estamos envolvidos e a dinâmica é um pouco essa que lhe estava a expor. No seio dos departamentos surgem essas ideias, depois são propostas, são selecionados temas/pontos de interesse e vão ao conselho pedagógico. Por exemplo, se verificarmos (e são dados fáceis de conseguir) quantos professores é que frequentaram as ações de formação relativas às competências digitais (nível 1, nível 2, nível 3), poderemos constatar que esta escola, praticamente, aderiu em massa. Estes módulos de formação estão relacionados com a utilização dos recursos, as metodologias ativas, a sala de aula invertida, os famosos DAC, etc. No ano passado, eu participei, juntamente com um professor de geografia, na implementação de um DAC. Os temas eram da disciplina de geografia e a parte mais técnica (dos procedimentos de pesquisa, da seleção da informação, do tratamento de fontes, etc.) era comigo, com a disciplina de português. Por sugestão minha, ao invés de se trabalhar nestes moldes, no presente ano letivo, a aula semanal de português, dedicada à *informação e comunicação*, está a ser lecionada por um par pedagógico composto pelo professor da disciplina e pela professora de geografia. Lá está a tal lógica de que falava há pouco, isto começou no departamento, depois foi ao conselho pedagógico, que achou a ideia interessante, e este ano já está a ser posta em prática, num modelo diferente, que se pretende mais facilitador do desenvolvimento de competências essenciais para o mundo atual. Este ano são os dois professores que estão, simultaneamente, na sala a trabalhar, proporcionando um acompanhamento mais próximo e adequado das tarefas. Este é, talvez, o exemplo mais recente que lhe posso dar. Inicialmente nós queríamos que "informação e comunicação" fosse uma disciplina autónoma, mas a proposta, que foi apresentada aquando da renovação do projeto de inovação, não foi aceite pela tutela. "Informação e comunicação" passou, então, a ser uma aula semanal

de português. Apesar de ser lecionada por dois professores de áreas diferentes, o trabalho desenvolvido é avaliado apenas na disciplina de português. Também temos o caso de MATIC, que junta matemática e TIC, mas aí aconteceu a criação de uma disciplina independente, sendo lecionada por dois professores em simultâneo, matemática e TIC. Ao nível do trabalho colaborativo, temos também as coadjuvações.

Entrevistadora: No contexto da avaliação externa, considerando que a AEE, de alguma forma, valoriza as iniciativas de inovação curricular, será que a avaliação externa potencia a implementação dessas práticas ao nível do departamento ou de outros órgãos de decisão e, também, ao nível da sala de aula? A avaliação externa, de alguma forma, contribui para a implementação de práticas de inovação curricular?

D7: Lá está, se por um lado o referencial pode ser importante para os domínios que já mencionamos, neste caso concreto tudo o que aconteceu aqui foi iniciativa da escola e nunca por influência da avaliação externa. O que eu tenho mais ou menos presente é que os avaliadores externos reconheceram a importância destas iniciativas. Se calhar, foi um pouco ao contrário daquilo que me está a perguntar, eu acho que há um reconhecimento da equipa de avaliação externa de muitas das práticas que nós temos cá e de algumas iniciativas que tomamos, como o jornal "*nome do jornal*", jornal online que foi muito elogiado, o clube "*nome do clube*", que já ultrapassou fronteiras... mas nunca nada disto foi feito a pensar no referencial de avaliação externa.

Entrevistadora: Outra mudança no 3.º ciclo de AEE foi a observação de aulas pelos inspetores e peritos, será que a observação de aulas pode ser considerada um fator de promoção e de partilha de práticas de inovação curricular?

D7: Temos de lhe retirar o estigma, porque penso que existe, de se tratar de um momento de avaliação e encará-la numa perspetiva de colaboração e reflexão. Eu acredito que a observação de aulas, nos moldes em que lhe falei lá atrás, poderá mobilizar mais docentes, no meu ponto de vista, este tipo de supervisão só faz sentido assim.

Entrevistadora: E no âmbito da avaliação externa, será que a observação de aulas também foi capaz de promover essa partilha de práticas ou não?

D7: Não, não tem interesse nenhum. É capaz até de provocar alguns constrangimentos nos professores e, muito honestamente, acho que há tantas evidências, tantas formas de analisar aquilo que se passa numa escola, tantos documentos, questionários de satisfação, etc. que tornam desnecessária a observação de aulas.

Entrevistadora: A observação de aulas faria mais sentido através da iniciativa da própria escola como um fator de promoção e partilha de práticas de inovação curricular, é isso?

D7: Sim, exatamente, de acordo com o que lhe falei, e porque também não seria uma surpresa. No contexto da avaliação externa, há dois cenários possíveis (o meu mestrado é em supervisão pedagógica): o professor tentar dar uma aula para impressionar o observador e ser bem-sucedido ou dar continuidade ao que vinha fazendo nas aulas anteriores. Na minha opinião, só a segunda hipótese faz sentido, mas também pode ser comprometedora para o professor, pois, se tiver de concluir algum conteúdo que ficou por concretizar, se tiver de introduzir outros conteúdos, atender a problemas específicos de alguns alunos, etc. pode passar a ideia de ingestão, desorganização ou insegurança para o observador. O problema começa com o desconhecimento que existe entre os dois intervenientes, designadamente ao nível das intenções.

Entrevistadora: Para finalizar este bloco, o professor considera que a avaliação externa, especificamente o 3.º ciclo, pode ser considerada como um mecanismo de mudança ou melhoria das práticas de inovação curricular?

D7: Não tenho uma opinião devidamente consolidada sobre o assunto. A partir do momento em que a avaliação externa suscita reflexão, ela é sempre vantajosa, nem que seja para se chegar à conclusão a que cheguei agora: a observação de aulas, por parte dos avaliadores externos, não tem vantagem nenhuma.

Entrevistadora: E o mesmo se aplica à melhoria ou mudança nas práticas de inovação curricular?

D7: Eu acho que isso tem muito a ver com a própria estratégia da escola e essa estratégia, no nosso caso concreto, está definida, é intrínseca, nem consigo aproximá-la ou relacioná-la com a avaliação externa, ela vai acontecendo e acho que há um reconhecimento externo das nossas práticas.

Entrevistadora: Para fechar, tenho agora um bloco de questões que está relacionado à suspensão da avaliação externa durante a pandemia. O professor considera que a suspensão da avaliação externa, de alguma forma, originou um menor interesse da escola pelos processos e práticas de avaliação externa? Será que a escola ficou menos interessada pelos processos de avaliação externa durante esse período?

D7: Desta escola ou em relação à escola em geral?

Entrevistadora: Especialmente desta escola, do agrupamento.

D7: Eu tenho uma visão muito precisa do que se passa aqui. Por exemplo, quando há pouco falava de aulas assistidas, era de uma forma extensível às escolas todas e isso pode não ter interesse nenhum.

Entrevistadora: Eu refiro-me à esta realidade, desta escola, deste agrupamento. Será que esta escola/agrupamento ficou menos interessada na avaliação externa durante o período de suspensão das atividades?

D7: Não, não considero que tenha ficado menos interessada. Aliás, é uma novidade que me está a dar porque eu nem sabia que tinha sido suspensa a atividade de avaliação externa. Internamente continuaram a ser feitos os trabalhos de autoavaliação, com algumas limitações que estão referidas nos relatórios da equipa anterior, que comprovam que se continuou a trabalhar.

Entrevistadora: A próxima questão era exatamente essa, se a suspensão da avaliação externa contribuiu para um menor envolvimento nas atividades de autoavaliação/avaliação interna da escola?

D7: Com algumas limitações, a autoavaliação foi feita e o que ficou por fazer pela equipa anterior foi concretizado por nós. Para tal, contribuiu a cooptação do quarto elemento, de modo a não deixar de fora análises que estavam previstas no plano estratégico.

Entrevistadora: E em relação à implementação de práticas de inovação curricular, tanto ao nível do departamento quanto ao nível da sala de aula, será que a suspensão da avaliação externa durante a pandemia contribuiu para um menor envolvimento nas iniciativas de elaboração e implementação de práticas de inovação curricular?

D7: Não, não teve interferência nenhuma, embora eu não acredite muito na eficácia do ensino à distância. Nós, aqui, tínhamos instituídas já as práticas de trabalho *online* que nos permitiram interagir perfeitamente com os alunos. Para nós foi muito fácil, eu vi outras pessoas atarefadas com o *Teams* e outras plataformas de comunicação e, no nosso caso, todos os alunos, do 1.º ciclo até ao 9.º ano, estavam familiarizados com os procedimentos de trabalho autónomo. Foi fácil, nessa perspetiva, de interagir com eles. Não estamos a falar de eficácia.

Entrevistadora: Para clarificar, como as práticas de inovação curricular já eram práticas consolidadas no agrupamento em si, com a suspensão da avaliação externa nesse período de pandemia, nada ou pouco mudou em relação à implementação dessas práticas já que elas já existiam. É isso?

D7: Eu diria que não mudou nada, para além de os alunos não estarem cá. É aquilo de que já falamos, é muito difícil estabelecer, mais uma vez, uma relação de regulação do ensino por via do referencial. Estas práticas já estavam instituídas, todos nós já sabíamos fazer pequenos vídeos para explicar conteúdos aos alunos e utilizar outras ferramentas, sem que alguma vez nos tivéssemos preocupado com o eventual reconhecimento da equipa de avaliação externa relativamente a essa realidade. As coisas aconteciam porque tinham de acontecer, porque tinham sido úteis para os alunos, num determinado momento, fora ou dentro da sala de aula.

Entrevistadora: Nesse mesmo sentido, os resultados também são valorizados pela avaliação externa, bem como as práticas de inovação curricular e a autoavaliação, por exemplo. Será que a suspensão da avaliação externa contribuiu para uma menor valorização dos resultados académicos dos alunos?

D7: Não.

Entrevistadora: Continuaram a ser valorizados da mesma forma?

D7: Claro que sim. Novamente entra aqui a questão da eficácia do ensino à distância, das metodologias de ensino à distância, mas não é isso que está aqui em causa. A desvalorização dos resultados por causa da suspensão da avaliação externa não faz sentido.

Entrevistadora: Para concluir, será que esse período de suspensão da avaliação externa originou uma maior valorização das práticas de avaliação externa?

D7: Não consigo estabelecer qualquer relação relativamente a isso, acho que não.

Entrevistadora: Ok. Bem, da minha parte já percorri todo o guião, não sei se o professor quer dizer mais alguma coisa ...

D7: Não, só queria dizer que a minha tese de mestrado também teve este contexto como objeto de estudo.

Entrevistadora: Sim. Muito obrigada, o guião já foi trabalhado. O professor gostaria de falar mais alguma coisa, colocar alguma questão?

D7: Não.

Entrevistadora: Então nós podemos encerrar. Encerramos agora, às 13h05. Muito obrigada, professor!

Apêndice 4 - Consentimento Informado (Inquérito por Entrevista)

Referenciais de avaliação institucional de escolas na era da globalização e políticas de *accountability*. Um estudo sobre a realidade portuguesa e brasileira.

Este inquérito por entrevista faz parte de uma investigação, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, orientado pelo Professor José Augusto Pacheco (UMinho) e pela Professora Alicia Bonamino (PUC-Rio), financiado pela FCT (2020.04489.BD). A metodologia inclui um estudo empírico qualitativo, através de um inquérito por entrevista destinado a professores de escolas públicas portuguesas, com o objetivo de analisar as suas perspetivas sobre a Avaliação Externa das Escolas (AEE) no contexto do 3º ciclo, implementado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

Com a assinatura do Consentimento Informado, a investigadora e o/a entrevistado/a acordam o seguinte:

a) Participação voluntária na entrevista: a interação entre a investigadora e o/a entrevistado/a inclui a possibilidade de interrupções e/ou pedidos de esclarecimento adicionais. O/A entrevistado/a pode recusar responder a qualquer questão formulada e, a qualquer momento, suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
b) Garantia do anonimato: é garantido o anonimato dos/as participantes na investigação. Aos dados recolhidos serão atribuídos códigos para substituir os nomes dos/as participantes;
c) Gravação da entrevista: o momento de entrevista é registado por via de gravação áudio, com o objetivo de facilitar a recolha e análise dos dados;
d) Transcrição da entrevista: o conteúdo da entrevista será transcrito, com o recurso à gravação áudio. O/A participante terá a oportunidade de ler e rever a transcrição;
e) Manifestação de opinião relativamente à transcrição: o/a entrevistado/a terá a oportunidade de esclarecer as afirmações feitas, manifestando, por escrito, a sua opinião relativamente ao conteúdo da transcrição da entrevista. A transcrição será enviada por email (a disponibilizar pelo/a participante) para o/a entrevistado/a proceder à revisão total da entrevista. Após o envio da transcrição por email, o/a entrevistado/a terá um período de um mês para a sua revisão. Após este período, e em caso de não resposta, a investigadora poderá utilizar o conteúdo para a sua análise, nos termos previstos neste consentimento. Este procedimento visa validar a transcrição das respostas do/a entrevistado/a;
f) Finalidade da entrevista: o conteúdo da entrevista será apenas utilizado para fins de investigação;
g) Divulgação total e/ou parcial do conteúdo da entrevista: no âmbito da produção científica do projeto de investigação, a investigadora poderá divulgar partes, utilizando citações *ipsis verbis,* ou a totalidade do conteúdo da entrevista, desde que se garanta o anonimato do/a entrevistado/a;
h) Análise do conteúdo da entrevista: os dados recolhidos por via do inquérito por entrevista serão analisados tendo em conta que se referem à opinião e/ou experiências vividas do/a entrevistado/a.

Confirmo a aceitação da realização desta entrevista e disponibilizo o meu endereço de email _____

para o envio da respetiva transcrição.

Xxxxxx, xx de xxxxx de 202X,

A/O entrevistada/o,

_____

(Nome)

A investigadora,

_____

(Ila Beatriz Maia)

Apêndice 5 - Quadro comparativo do Referencial do 3.º ciclo de AEE

AUTOAVALIAÇÃO

CAMPOS DE ANÁLISE	REFERENTES	INDICADORES (versão junho 2023)	INDICADORES (versão 2018)
Desenvolvimento	Organização e sustentabilidade da autoavaliação	• *Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola* • *Articulação da autoavaliação da escola com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola (Biblioteca escolar, EMAEI, monitorização e avaliação dos diversos projetos e iniciativas de inovação curricular e pedagógica, ...)* • *Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa*	• *Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola* • *Articulação da autoavaliação da escola com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola* • *Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa*
	Planeamento estratégico da autoavaliação	• *Adequação da autoavaliação à realidade da escola* • *Centralidade do processo de ensino e aprendizagem* • *Existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa*	• *Adequação da autoavaliação à realidade da escola* • *Centralidade do processo de ensino e aprendizagem* • *Existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa*
Consistência e Impacto	Consistência das práticas de autoavaliação	• *Abrangência do processo de recolha de dados* • *Rigor do processo de análise dos dados* • *Melhoria contínua do processo de autoavaliação* • *Monitorização e avaliação das ações de melhoria (designadamente as medidas curriculares, os recursos e as estruturas de suporte à educação inclusiva)*	• *Abrangência do processo de recolha de dados* • *Rigor do processo de análise dos dados* • *Melhoria contínua do processo de autoavaliação* • *Monitorização e avaliação das ações de melhoria*
	Impacto das práticas de autoavaliação	• *Evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola (organização dos grupos/turmas, constituição e funcionamento das equipas educativas, trabalho colaborativo, gestão dos espaços e serviços, avaliação da eficácia dos projetos, parcerias e soluções, ...)* • *Evidências da autoavaliação na melhoria do desenvolvimento curricular (designadamente a exequibilidade e adequação das opções curriculares e/ou dos planos de inovação aos contextos da comunidade escolar)* • *Evidências da autoavaliação na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem* • *Evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto* • *Evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte)*	• *Evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola* • *Evidências da autoavaliação na melhoria do desenvolvimento curricular* • *Evidências da autoavaliação na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem* • *Evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto* • *Evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte)*

LIDERANÇA E GESTÃO

CAMPOS DE ANÁLISE	REFERENTES	INDICADORES (versão junho 2023)	INDICADORES (versão 2018)
Visão e estratégia	Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens	• *Definição clara da visão que sustenta a ação da escola com vista à consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e dos valores e princípios da educação inclusiva (designadamente ao nível das orientações para o planeamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem)* • *Visão partilhada por todos e mobilizadora da sua ação (educação inclusiva e qualidade da educação entendidas como interrelacionadas, designadamente por alunos e pais e encarregados de educação)*	• *Definição clara da visão que sustenta a ação da escola com vista à consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* • *Visão partilhada pelos diferentes atores educativos e mobilizadora da sua ação*
	Documentos orientadores da escola	• *Clareza e coerência entre os documentos orientadores da ação da escola* • *Clareza e coerência dos objetivos, metas e estratégias definidos no projeto educativo* • *Relevância das opções curriculares constantes dos documentos da escola para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*	• *Clareza e coerência entre os documentos orientadores da ação da escola* • *Clareza e coerência dos objetivos, metas e estratégias definidos no projeto educativo* • *Relevância das opções curriculares constantes dos documentos da escola para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*
Liderança	Mobilização da comunidade educativa	• *Orientação da ação para o cumprimento das metas e objetivos educacionais* • *Motivação das pessoas, desenvolvimento profissional e gestão de conflitos* • *Incentivo à participação na escola das crianças e alunos, pais e encarregados de educação (mecanismos para promover a participação e para a resolução de conflitos ou divergências)* • *Valorização dos diferentes níveis de liderança, nomeadamente as lideranças intermédias*	• *Orientação da ação para o cumprimento das metas e objetivos educacionais* • *Motivação das pessoas, desenvolvimento profissional e gestão de conflitos* • *Incentivo à participação na escola dos diferentes atores educativos* • *Valorização dos diferentes níveis de liderança, nomeadamente as lideranças intermédias*
	Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens	• *Incentivo ao desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras face ao contexto* • *Parcerias com outras instituições e agentes da comunidade que mobilizem recursos e promovam, assim, o acesso às aprendizagens e projetos, ligação a em redes de escolas, ...)*	• *Incentivo ao desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras* • *Avaliação da eficácia dos projetos, parcerias e soluções* • *Parcerias com outras instituições e agentes da comunidade que mobilizem recursos e promovam, assim, a qualidade das aprendizagens*
Gestão	Práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos	• *Prevalência e aplicação de critérios pedagógicos na constituição e gestão dos grupos e turmas* • *Flexibilidade na gestão do trabalho com os grupos e turmas (em regime presencial, misto e/ou a distância)* • *Existência, consistência e divulgação na comunidade educativa de critérios na aplicação de medidas disciplinares aos alunos* • *Envolvimento das crianças e alunos na vida da escola*	• *Existência de critérios pedagógicos na constituição e gestão dos grupos e turmas* • *Flexibilidade na gestão do trabalho com os grupos e turmas* • *Existência, consistência e divulgação na comunidade educativa de critérios na aplicação de medidas disciplinares aos alunos* • *Envolvimento dos alunos na vida da escola*
	Ambiente escolar	• *Promoção de um ambiente escolar desafiador da aprendizagem* • *Promoção de um ambiente escolar seguro, saudável e ecológico*	• *Promoção de um ambiente escolar desafiador da aprendizagem* • *Promoção de um ambiente escolar seguro, saudável e ecológico*

		• *Promoção de um ambiente escolar socialmente acolhedor, inclusivo e cordial*	• *Promoção de um ambiente escolar socialmente acolhedor, inclusivo e cordial*
	Organização, afetação e formação dos recursos humanos	• *Clareza de critérios (informação e acessibilidade) para a disponibilização dos recursos humanos* • *Distribuição e gestão dos recursos humanos de acordo com as potencialidades, expectativas e necessidades das crianças e alunos, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a inclusão* • *Gestão dos recursos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional e bem-estar* • *Gestão dos recursos humanos que impulsione a autonomia e a diversidade organizativa* • *Práticas de formação contínua de todos os profissionais, por iniciativa da escola, adequadas às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas*	• *Distribuição e gestão dos recursos humanos de acordo com as necessidades das crianças e alunos* • *Gestão dos recursos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional e bem-estar* • *Gestão dos recursos humanos que impulsione a autonomia e a diversidade organizativa* • *Práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequadas às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas*
	Organização e afetação dos recursos materiais	• *Clareza de critérios (informação e acessibilidade) para a disponibilização dos recursos materiais* • *Opções tomadas com impactos positivos na qualidade das aprendizagens (incluindo os recursos disponibilizados online)* • *Opções tomadas tendo em conta as potencialidades, expectativas e necessidades das crianças e alunos, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a inclusão* • *Opções monitorizadas e ajustadas quando necessário (designadamente as competências digitais e os recursos tecnológicos)*	• *Opções tomadas com impactos positivos na qualidade das aprendizagens* • *Opções tomadas tendo em conta as necessidades e expectativas de todas as crianças e alunos* • *Opções monitorizadas e ajustadas quando necessário*
	Comunicação interna e externa	• *Diversidade e eficácia dos circuitos de comunicação interna e externa* • *Rigor no reporte de dados às entidades competentes* • *Adequação da informação ao público-alvo* • *Acesso à informação da escola pela comunidade educativa (designadamente no que concerne aos valores e princípios e às linhas de atuação para a educação inclusiva, oferta educativa e mecanismos de certificação das aprendizagens)* • *Divulgação da informação respeitando princípios éticos e deontológicos*	• *Diversidade e eficácia dos circuitos de comunicação interna e externa* • *Rigor no reporte de dados às entidades competentes* • *Adequação da informação ao público-alvo* • *Acesso à informação da escola pela comunidade educativa* • *Divulgação da informação respeitando princípios éticos e deontológicos*

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

CAMPOS DE ANÁLISE	REFERENTES	INDICADORES (versão junho 2023)	INDICADORES (versão 2018)
Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	Desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos	• *Promoção da autonomia e responsabilidade individual* • *Promoção da participação e envolvimento na comunidade* • *Promoção de uma atitude de resiliência* • *Promoção da assiduidade e pontualidade*	• *Promoção da autonomia e responsabilidade individual* • *Promoção da participação e envolvimento na comunidade* • *Promoção de uma atitude de resiliência* • *Promoção da assiduidade e pontualidade*
	Apoio ao bem-estar das crianças e alunos	• *Atividades de apoio ao bem-estar pessoal e social (promoção do sentido de pertença ao grupo/turma e à escola, fomento da socialização com os pares e da segurança no espaço da escola e apoio nas várias transições ao longo do percurso escolar)* • *Medidas de prevenção e proteção de comportamentos de risco (designadamente em termos digitais)* • *Reconhecimento e respeito pela diversidade* • *Medidas de orientação escolar e profissional*	• *Atividades de apoio ao bem-estar pessoal e social* • *Medidas de prevenção e proteção de comportamentos de risco* • *Reconhecimento e respeito pela diversidade* • *Medidas de orientação escolar e profissional*
Oferta educativa e gestão curricular	Oferta educativa	• *Respostas educativas adaptadas às necessidades de formação dos alunos com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* • *Valorização da dimensão lúdica no desenvolvimento das atividades de animação e de apoio às famílias/atividades de enriquecimento curricular* • *Adequação da oferta educativa aos interesses dos jovens e dos adultos e às necessidades de formação da comunidade envolvente* • *Práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva (gestão flexível e personalizada do currículo em função das necessidades identificadas e dos recursos disponíveis)* • *Integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas*	• *Respostas educativas adaptadas às necessidades de formação dos alunos com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* • *Valorização da dimensão lúdica no desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular/atividades de animação e de apoio à família* • *Adequação da oferta educativa aos interesses dos alunos e às necessidades de formação da comunidade envolvente* • *Práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva* • *Integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas*
	Inovação curricular e pedagógica	• *Impacto nas aprendizagens das iniciativas de inovação curricular e/ou pedagógica (designadamente Planos de Inovação)* • *Adoção de medidas inovadoras de suporte às aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo*	• *Iniciativas de inovação curricular* • *Iniciativas de inovação pedagógica* • *Definição de medidas de suporte à aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo*
	Articulação curricular	• *Articulação vertical entre níveis, anos e ciclos de educação e ensino, assumindo uma gestão integrada e articulada do currículo, tendo em consideração os documentos curriculares de referência* • *Articulação horizontal ao nível do planeamento e do desenvolvimento curricular, tendo em consideração os documentos curriculares de referência* • *Articulação com as atividades de animação e de apoio às famílias/atividades de enriquecimento curricular* • *Projetos transversais no âmbito da estratégia de educação para a cidadania*	• *Articulação curricular vertical e horizontal a nível da planificação e desenvolvimento curricular* • *Articulação com as atividades de enriquecimento curricular/atividades de animação e de apoio à família* • *Projetos transversais no âmbito da estratégia de educação para a cidadania*
Ensino, aprendizagem e avaliação	Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso	• *Estratégias diversificadas com vista à melhoria das aprendizagens, incluindo o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipa* • *Recurso privilegiado a metodologias ativas que valorizem o papel da criança/aluno na construção das suas aprendizagens (metodologia de projeto, trabalho autónomo, atividades experimentais, ...)*	• *Estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem com vista à melhoria das aprendizagens, incluindo o desenvolvimento do espírito crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipa* • *Recurso privilegiado à metodologia de projeto e a atividades experimentais* • *Estratégias para a manutenção de ambientes de sala de aula propícios à aprendizagem*

		• *Recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa e ao trabalho colaborativo entre crianças/alunos (ao nível da realização de tarefas, da regulação interpares, mentorias, ...)* • *Estratégias para a manutenção de ambientes de sala de atividades/aula propícios à aprendizagem*	
	Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos	• *Adequação e eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão das crianças e dos alunos (designadamente o envolvimento de todos os profissionais na implementação e no reajustamento dos apoios necessários)* • *Ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos* • *Práticas de promoção da excelência escolar* • *Medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência*	• *Medidas universais, seletivas e adicionais de inclusão das crianças e dos alunos* • *Ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos* • *Práticas de promoção da excelência escolar* • *Medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência*
	Avaliação para e das aprendizagens	• *Diversidade de práticas, técnicas e instrumentos de recolha de informação para a avaliação, adequados aos destinatários e ao tipo de informação a recolher* • *Qualidade e regularidade da informação devolvida às crianças e aos alunos para regulação das suas aprendizagens (com base em critérios e descritores de desempenho nos ensinos básico e secundário)* • *Sistematicidade de práticas de auto e heteroavaliação das aprendizagens, pelas crianças e os alunos* • *Triangulação de informação com outros docentes para um maior rigor e fiabilidade da avaliação (formativa e sumativa)* • *Utilização primordial da avaliação com finalidade formativa, para orientar as intervenções pedagógicas reajustando as estratégias com vista à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem* • *Mobilização da informação constante em relatórios de avaliação interna e externa para reorientar a ação pedagógica (designadamente relatórios do IAVE, especialmente os RIPA e REPA)*	• *Diversidade de práticas e instrumentos de recolha de avaliação nas diferentes modalidades* • *Aferição de critérios e instrumentos de avaliação* • *Qualidade e regularidade da informação devolvida às crianças, aos alunos e às famílias* • *Utilização primordial da avaliação com finalidade formativa*
	Recursos educativos	• *Utilização de recursos educativos diversificados [TIC, biblioteca escolar, centro de recursos educativos, recursos educativos digitais (incluindo manuais) ...]* • *Adequação dos recursos educativos às características e contextos das crianças e dos alunos (em situação de ensino presencial, misto e/ou a distância)* • *Rentabilização do centro de apoio à aprendizagem*	• *Utilização de recursos educativos diversificados (TIC, biblioteca escolar, centro de recursos educativos)* • *Adequação dos recursos educativos às características das crianças e dos alunos* • *Rentabilização do centro de apoio à aprendizagem*
	Envolvimento das famílias na vida escolar	• *Diversidade de formas de participação das famílias na escola* • *Envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo do seu educando (qualidade e regularidade da informação devolvida às famílias, mobilização dos RIPA, recolha de informação relevante facultada pelas famílias, ...)* • *Eficácia das medidas adotadas pela escola para envolver os pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos (designadamente a participação efetiva na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva)*	• *Diversidade de formas de participação das famílias na escola* • *Eficácia das medidas adotadas pela escola para envolver os pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos* • *Participação dos pais na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva*
Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	Mecanismos de autorregulação	• *Consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo* • *Contribuição da autorregulação para a melhoria da prática letiva*	• *Consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo* • *Contribuição da autorregulação para a melhoria da prática letiva*
	Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo	• *Consistência das práticas de regulação por pares* • *Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva* • *Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes* • *Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas* • *Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva*	• *Consistência das práticas de regulação por pares* • *Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva* • *Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes* • *Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas* • *Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva*
	Mecanismos de regulação pelas lideranças	• *Consistência das práticas de regulação pelas lideranças* • *Contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva*	• *Consistência das práticas de regulação pelas lideranças* • *Contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva*
		RESULTADOS	
CAMPOS DE ANÁLISE	**REFERENTES**	**INDICADORES (versão junho 2023)**	**INDICADORES (versão 2018)**
Resultados académicos	Resultados do ensino básico geral	• *Percentagem dos alunos da escola que conclui o 1.º ciclo até quatro anos após a entrada no 1.º ano* • *Percentagem dos alunos da escola que conclui o 2.º ciclo até dois anos após a entrada no 5.º ano* • *Percentagem dos alunos da escola que conclui o 3.º ciclo até três anos após a entrada no 7.º ano*	• *Percentagem dos alunos da escola que conclui o 1.º ciclo até quatro anos após a entrada no 1.º ano* • *Percentagem dos alunos da escola que conclui o 2.º ciclo até dois anos após a entrada no 5.º ano* • *Percentagem dos alunos da escola com percursos diretos de sucesso no 3.º ciclo*
	Resultados do ensino secundário científico-humanístico	• *Percentagem dos alunos da escola que conclui em três anos o ensino secundário nos cursos científico-humanísticos*	• *Percentagem dos alunos da escola com percursos diretos de sucesso no ensino científico-humanístico*
	Resultados do ensino secundário profissional	• *Percentagem dos alunos da escola que conclui o ensino secundário profissional até três anos após ingressar na oferta, entre os que vieram diretamente do 3.º ciclo*	• *Percentagem dos alunos da escola que conclui o ensino secundário profissional até três anos após ingressar na oferta, entre os que vieram diretamente do 3.º ciclo*
	Resultados do ensino secundário artístico especializado	• *Percentagem dos alunos da escola que conclui o ensino artístico especializado integrado até três anos após ingressar na oferta, entre os que vieram diretamente do 3.º ciclo*	• *Percentagem dos alunos da escola que conclui o ensino artístico especializado integrado até três anos após ingressar na oferta, entre os que vieram diretamente do 3.º ciclo*
	Resultados de outras ofertas formativas	• *Taxas de conclusão da oferta dentro do número de anos previsto*	• *Taxas de conclusão da oferta dentro do número de anos previsto*
	Resultados de educação e formação de adultos	• *Percentagem de adultos certificados (totalmente) em cursos de educação e formação de adultos, face aos que iniciaram a oferta*	• *Percentagem de adultos certificados (totalmente) em cursos de educação e formação de adultos, face aos que iniciaram a oferta*

		• *Taxas anuais de transição (com conclusão de todos os módulos) dos alunos matriculados no ensino secundário recorrente em regime presencial*	• *Taxas anuais de transição (com conclusão de todos os módulos) dos alunos matriculados no ensino secundário recorrente em regime presencial*
	Resultados para a equidade, inclusão e excelência	• *Resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante* • *Resultados dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou com plano individual de transição* • *Resultados das medidas de desenvolvimento e valorização dos alunos de excelência* • *Assimetrias internas de resultados*	• *Resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados* • *Resultados dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou com plano individual de transição* • *Resultados de desenvolvimento e valorização dos alunos de excelência* • *Assimetrias internas de resultados*
Resultados sociais	Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades	• *Atividades desenvolvidas na escola da iniciativa das crianças e dos alunos* • *Participação das crianças e alunos nas iniciativas da escola para a formação pessoal e cidadania* • *Participação dos alunos em diferentes estruturas e órgãos da escola* • *Percentagem de alunos retidos por faltas* • *Participação dos alunos em programas de mentoria*	• *Atividades desenvolvidas na escola da iniciativa das crianças e dos alunos* • *Participação das crianças e alunos nas iniciativas da escola para a formação pessoal e cidadania* • *Participação dos alunos em diferentes estruturas e órgãos da escola* • *Percentagem de alunos retidos por faltas*
	Cumprimento das regras e disciplina	• *Percentagem das ocorrências em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias* • *Participação das crianças e dos alunos na construção das normas e códigos de conduta* • *Formas de tratamento dos incidentes disciplinares*	• *Percentagem das ocorrências em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias* • *Normas e código de conduta* • *Formas de tratamento dos incidentes disciplinares*
	Solidariedade e cidadania	• *Trabalho voluntário* • *Ações de solidariedade* • *Ações de apoio à inclusão* • *Ações de participação democrática*	• *Trabalho voluntário* • *Ações de solidariedade* • *Ações de apoio à inclusão* • *Ações de participação democrática*
	Impacto da escolaridade no percurso dos alunos	• *Inserção académica dos alunos* • *Inserção profissional dos alunos* • *Inserção dos alunos com plano individual de transição na vida pós-escolar*	• *Inserção académica dos alunos* • *Inserção profissional dos alunos* • *Inserção dos alunos com plano individual de transição na vida pós-escolar*
	Grau de satisfação da comunidade educativa	• *Perceção dos alunos acerca da escola* • *Perceção dos encarregados de educação acerca da escola* • *Perceção que outras entidades da comunidade têm da escola*	• *Perceção dos alunos acerca da escola* • *Perceção dos encarregados de educação acerca da escola* • *Perceção de outras entidades da comunidade têm da escola*
Reconhecimento da comunidade	Valorização dos sucessos dos alunos	• *Iniciativas destinadas a valorizar os resultados académicos* • *Iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais*	• *Iniciativas destinadas a valorizar os resultados académicos* • *Iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais*
	Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente	• *Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional* • *Envolvimento da escola em iniciativas locais* • *Disponibilização dos espaços e equipamentos da escola para atividades da comunidade* • *Participação de adultos em ofertas de educação e formação* • *Participação da comunidade local em iniciativas de caráter formativo organizadas pela escola (workshops, palestras, sessões de esclarecimento, ...)*	• *Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional* • *Envolvimento da escola em iniciativas locais* • *Disponibilização dos espaços e equipamentos da escola para atividades da comunidade* • *Participação de adultos em ofertas de educação e formação*

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Abrantes (2018) e IGEC (2023).
https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_QR_2023.pdf

Apêndice 6 - Tabela com classificações por domínio, no contexto do Referencial do 3.º ciclo de AEE, por cada ano de avaliação.

AUTOAVALIAÇÃO	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Fase piloto (n=9)	11,1%	22,2%	22,2%	44,4%	0%
2018.2019 (n=9)	0%	55,6%	44,4%	0%	0%
2019.2020 (n=59)	1,7%	27,1%	54,2%	16,9%	0%
2021.2022(n=72)	1,4%	18,1%	56,9%	22,2%	1,4%
2022.2023 (n=79)	0%	13,9%	55,7	30,4	0%
2023.2024(n=116)	1,7%	6%	49,1%	39,7%	3,4%

LIDERANÇA E GESTÃO	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Fase piloto (n=9)	0%	11,1%	11,1%	66,7%	11,1%
2018.2019 (n=9)	0%	0%	56%	44%	0%
2019.2020 (n=59)	1,7%	5,1%	42,4%	50,8%	0%
2021.2022(n=72)	1,4%	6,9%	25%	61,1%	5,6%
2022.2023 (n=79)	0%	5,1%	31,6%	54,4%	8,9%
2023.2024(n=116)	0%	1,7%	19,8%	67,2%	11,2%

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Fase piloto (n=9)	0%	11,1%	55,6%	22,2%	11,1%
2018.2019 (n=9)	0%	11%	67%	22%	0%
2019.2020 (n=59)	0%	6,8%	71,2%	22%	0%
2021.2022(n=72)	0%	6,9%	47,2%	44,4%	1,4%
2022.2023 (n=79)	0%	3,8%	43%	50,6%	2,5%
2023.2024(n=116)	0%	0%	34,5%	63,8%	1,7%

RESULTADOS	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Fase piloto (n=9)	0%	0%	55,6%	33,3%	11,1%
2018.2019 (n=9)	0%	0%	89%	11%	0%
2019.2020 (n=59)	0%	8,5%	78%	13,6%	0%
2021.2022(n=72)	0%	6,9%	56,9%	30,6%	5,6%
2022.2023 (n=79)	0%	7,6%	57%	30,4%	5,1%
2023.2024(n=116)	0%	2,6%	36,2%	59,5%	1,7%

Fonte: elaborado pela autora