


<https://doi.org/10.1590/198053146835>

AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

 Carlinda Leite^I

 Marta Sampaio^{II}

^I Universidade do Porto, Porto, Portugal; carlinda@fpce.up.pt

^{II} Universidade do Porto, Porto, Portugal; msampaio@fpce.up.pt

Resumo

Partindo da crença de que o envolvimento das escolas em processos de autoavaliação pode contribuir para que melhor se conheçam e, em função desse conhecimento, tomem decisões que contribuam para a concretização da justiça social, foi desenvolvido um estudo que analisou duas políticas de educação em Portugal justificadas por essa intenção e que exigem o recurso à autoavaliação. Os dados, recolhidos por entrevistas semi-directivas a diretores(as) de escolas, professores(as) de equipas de autoavaliação e ex-ministro da educação responsável pela lei de avaliação, permitem concluir que a autoavaliação, pelo conhecimento que fornece das situações vividas, pode apoiar práticas de justiça curricular promotoras de justiça social. No entanto, para isso, a autoavaliação não pode se esgotar na atenção a resultados obtidos em exames e em lógicas de performatividade.

ESCOLAS • AVALIAÇÃO • AUTOAVALIAÇÃO • JUSTIÇA

SELF-EVALUATION AND SOCIAL JUSTICE ON PORTUGAL'S SCHOOL'S EVALUATION

Abstract

Based on the belief that the involvement of schools in self-assessment processes allow them to better know each other and, based on this knowledge, make decisions that contribute to social justice, a study was developed focused on two education policies in Portugal, both justified in this intention and which require the use of self-evaluation. The data collected from semi-directive interviews with school principals, teachers, self-evaluation team coordinators and the ex-minister of education responsible for the evaluation law allows concluding that self-evaluation, due to the knowledge it provides from situations experienced and the effects generated, can support curricular justice practices that promote social justice. However, to do so, it must not be limited to the results obtained in national exams and on performative logic.

SCHOOLS • EVALUATION • SELF-EVALUATION • JUSTICE

AUTOEVALUACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL EN LA EVALUACIÓN DE LAS ESCUELAS EN PORTUGAL

Resumen

Partiendo de la creencia de que la involucración de las escuelas en procesos de autoevaluación puede contribuir para que estas se conozcan mejor y, en función de este conocimiento, tomen decisiones que contribuyan para la concreción de la justicia social, fue elaborado un estudio que analizó dos políticas de educación en Portugal justificadas en esta intención y que exigen el recurso de la autoevaluación. Los datos, recolectados mediante entrevistas semidirigidas con directores/as de escuelas, profesores/as de equipos de autoevaluación y un ex Ministro de Educación responsable por la ley de evaluación, permiten concluir que la autoevaluación, por los conocimientos que suministra de las situaciones vividas, puede apoyar a prácticas de justicia, en los planes de estudios, promotoras de la justicia social. Aun considerando esto, la finalidad propuesta no se debe agotar en la atención a resultados obtenidos en exámenes ni en lógicas de desempeño.

ESCUELAS • EVALUACIÓN • AUTOEVALUACIÓN • JUSTICIA

AUTO-ÉVALUATION ET JUSTICE SOCIALE DANS L'ÉVALUATION DES ÉCOLES AU PORTUGAL

Résumé

En partant de la conviction que l'implication des écoles dans les processus d'auto-évaluation peut les aider à mieux se connaître pour, prendre des décisions d'après ces constats qui contribuent à réaliser la justice sociale, une étude menée au Portugal a analysé deux politiques éducatives fondées sur ces conceptions qui ont recours à l'auto-évaluation. Les données récoltées à travers des entretiens semi-directifs auprès de directeurs d'école, de professeures des équipes d'auto-évaluation et de l'ancien ministre de l'Éducation chargé de la loi d'évaluation nous permettent de conclure que l'auto-évaluation, grâce aux connaissances qu'elle fournit sur les situations vécues, peut promouvoir les pratiques de justice en milieu scolaire favorisant la justice sociale. Néanmoins, pour cela, notre attention ne doit pas se limiter aux résultats obtenus dans les examens et aux logiques de performativité.

ÉCOLES • ÉVALUATION • AUTO-ÉVALUATION • JUSTICE



ESTUDO A QUE SE REPORTA ESTE ARTIGO PARTE DA IDEIA DE QUE A FORMA COMO É CONDUZIDA

a avaliação das escolas públicas e a monitorização dos projetos educativos pode promover processos de organização e desenvolvimento do currículo mais justos se forem consideradas as características da população escolar. Esta atenção favorecerá uma justiça curricular que concretize princípios de justiça social (SANTOMÉ, 2013; CONNELL, 1995, 1997, 1999, 2012).

Tendo essa ideia por referência, é realizado um estudo que analisou percepções de professores, e outros agentes com responsabilidades na educação, sobre efeitos da política de Avaliação Externa das Escolas (AEE). Esta política é justificada na intenção de contribuir para uma educação de sucesso para todos e com todos e implica que as escolas recorram a processos de autoavaliação (AA) dos projetos e do trabalho pedagógico e curricular que desenvolvem.

Para enquadrar o estudo, foi feita uma clarificação dos conceitos de justiça, social e curricular, mobilizados na análise dos dados e caracterizada a política de AEE na relação que comporta com processos de AA. Depois desse referencial de partida, são apresentados o procedimento metodológico seguido, os dados recolhidos e a sua discussão, em função dos quais se responde à pergunta de investigação: em que medida a política relativa à Avaliação Externa das Escolas está a promover processos de autoavaliação que contribuam para uma justiça curricular promotora de justiça social?

A JUSTIÇA SOCIAL COMO REFERENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Pensar a justiça social no quadro da educação implica com ela relacionar a justiça curricular. Uma educação orientada por princípios de igualdade de oportunidades de sucesso para todos tem de criar condições para que todos participem como pares, como bem sustentou Fraser (2009). Por isso, um currículo escolar inspirado pela justiça curricular tem de romper com o privilégio dos resultados obtidos em exames nacionais ou em avaliações internacionais. Como lembrou Arroyo (2011), tem de infringir a tradição que empurra os professores para o “treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados” (ARROYO, 2011, p. 25). Essa ruptura contribuirá para que a educação concretize princípios de justiça social (CONNELL, 1995, 1997, 1999, 2012).

Nessa posição, é reconhecida a importância das escolas e dos professores assumirem funções de decisores curriculares (LEITE; FERNANDES, 2010, 2012, 2014) que favoreçam processos de gestão que contemplem as situações reais e os contextos onde o currículo se concretiza. Tendo essa ideia por referência, assim como a das escolas como instituições curricularmente inteligentes (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018), somos transportadas para a tese que reconhece o direito de todos ao sucesso escolar. Não ignoramos o alerta de Bourdieu e Passeron (1970), quando se referem ao poder da educação escolar como gerador e legitimador de fenômenos de reprodução, nem de Rohling e Valle (2016, p. 393) quando defendem “a fragilidade da escola quanto à diminuição das assimetrias sociais”. Segundo esses autores, “os critérios de avaliação, no interior da escola, antes de integrar, acirram as desigualdades, posto que são calcadas em bases culturais com as quais os estudantes mais abastados já são familiarizados” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 393). Com estes autores, reconhecemos que, se a escola e os professores não tiverem disso consciência e se não agirem por forma a contrariar esta situação, a escola legitimará as desigualdades que existem na sociedade. É contra essa lógica que consideramos ser importante as escolas e os professores desenvolverem uma cultura de AA orientada para o diagnóstico das situações com que convivem

e para que, em função desse conhecimento, concebam estratégias assentes numa justiça curricular (SANTOMÉ, 2013). Nesta crença, somos apoiadas por Crahay (2000) quando sustenta ser possível encontrar formas de ação que incidam sobre a desigualdade escolar, a despeito da desigualdade social, sem negar esta última ideia. Para este autor, ao se reconhecer que existem fatores de discriminação positiva ou negativa, é importante detetar os fatores que discriminam negativamente, evitando-os, e implementar os de discriminação positiva, assim operacionalizando a justiça nas escolas.

Clarificando o que incluímos na referência à justiça na educação, recorreremos uma vez mais a Crahay (2000) para quem, ao longo da história, as políticas educacionais em diversos países do Ocidente foram sendo influenciadas por três diferentes ideologias pedagógicas, a saber, a igualdade de oportunidades, a igualdade de tratamento e a igualdade de conhecimentos adquiridos. Cada uma dessas ideologias congrega uma concepção própria de justiça, sendo sob a égide da igualdade de conhecimentos adquiridos que é possível alcançar a equidade. Para isso, é preciso oferecer a todos os alunos situações educativas de qualidade que considerem os seus distintos capitais culturais e os seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e a partir das quais aprofundarão os seus saberes.

Corroborando Crahay (2000), reconhecemos que as práticas e dispositivos educacionais podem carregar consigo princípios de justiça, tendo o Estado o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos de acordo com o que é considerado, por essa instituição e pela comunidade em que se situa, relevante e capaz de contribuir para a concretização da justiça social (CONNELL, 1995, 1997, 1999). Essa é, de certa forma, também a posição de Smith (2005) quando afirma que “o conhecimento válido para muitas crianças é o conhecimento que está diretamente relacionado com a sua própria realidade social, conhecimento que lhes permite envolver-se em atividades que são por eles valorizadas” (SMITH, 2005, p. 7).

A justiça social, como lembra McArthur (2019), requer não ficarmos indiferentes a distorções que impedem o pleno desenvolvimento que as experiências de avaliação devem oferecer aos alunos, tal como propõe a orientação crítica, na concretização dos processos curriculares. É neste sentido que, na procura por uma justiça curricular promotora da justiça social, sustentamos a importância da atenção que é dada aos processos e não tanto ou apenas aos resultados. Como reconhecem Ponce e De Oliveira Neri (2015) quando analisam condições que promovam a justiça curricular, é importante o conhecimento para se compreender o mundo, mas isso tem de ocorrer a par da criação de condições para que todos se desenvolvam vivendo situações democráticas proporcionadas pelos ambientes escolares.

Voltando à crença de partida, reafirmamos que a existência de uma cultura de AA pode favorecer, nas escolas, práticas alinhadas à justiça curricular, por ter em consideração que “tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais” (SANTOMÉ, 2013, p. 9). Este procedimento, que associamos a práticas de AA, favorece a organização e o desenvolvimento de processos pedagógico-didáticos mais justos e democráticos. Nesta linha, consideramos importante existir um “sistema de pilotagem” (CRAHAY, 2000) que permita um acompanhamento rigoroso e contínuo dos efeitos que vão sendo gerados de todas essas práticas, não para medir a concretização ou afastamentos ao previsto, mas sim para, em função desses dados, delinear gradativamente processos adequados aos alunos com quem se está a trabalhar.

Em consonância com Afonso (2008, 2014), interrogamos as consequências, no currículo e nas escolas, de políticas que colocam a centralidade nos resultados académicos obtidos pelos alunos em testes standardizados, ignorando as especificidades dos distintos contextos. Nesta interrogação seguimos também Young (2010) e seu alerta para os efeitos gerados quando as instituições educativas são forçadas a modelar o seu funcionamento assente em “modelos de entrega de produtos” (YOUNG, 2010, p. 195), de cariz meramente administrativo: a especificidade da educação, a base epistemológica da boa pesquisa e do trabalho profissional de qualidade e as possibilidades de progressão dos alunos sairão enfraquecidas. Já quando a finalidade é a justiça como equidade, não pode ser desconsiderado o respeito aos direitos de todos e não podem ser

aceites exclusões; o olhar sobre os resultados deve contribuir para descortinar as desigualdades escolares e as suas causas, apoiando os processos que visam incidir positivamente sobre elas, de modo que todos os alunos sejam favorecidos, sobretudo os mais vulneráveis a nível económico e social.

É no quadro dessa ideia que consideramos que a AEE, pelo incentivo que gera no desenvolvimento de processos de AA, pode constituir um dos pilares da consecução da justiça na escola, sobretudo quando possibilita uma intervenção educacional que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem.

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: RAZÕES E PROCEDIMENTOS

Em Portugal, desde a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 (Lei n. 46/86, de 14 de outubro), com as alterações introduzidas pelas leis n. 115-A/97 de 19 de setembro e n. 49/2005 de 30 de agosto), define-se como responsabilidade do sistema político o “direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. De acordo com esta lei, compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respetivo projeto educativo, conceber, propor e gerir medidas específicas de diversificação de oferta curricular, devidamente enquadradas por diplomas próprios. Por sua vez, a Lei n. 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, define que o controlo de qualidade nas escolas se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à: (1) promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia; (2) responsabilização e prestação de contas; (3) participação e exigência de uma (4) informação qualificada de apoio à tomada de decisão.

Nos termos deste discurso legal, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) convive com processos de AA, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas.¹ Esta AEE dos ensinos básico e secundário, em Portugal, a partir de 2006 foi atribuída à responsabilidade da Inspeção Geral da Educação (IGE),² e justificada com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas”. Não corresponde, portanto, a um ato inspetivo, mas sim formativo.

As equipas que realizam essa AEE são constituídas por dois inspetores e um elemento externo, normalmente um(a) académico(a). O primeiro ciclo de avaliação deste processo decorreu de 2006 a 2011, seguindo-se um segundo ciclo, concluído em 2017.³ Em cada um destes ciclos de avaliação, as equipas apoiaram-se num referencial⁴ que estrutura o processo de recolha de dados e apoia os relatórios de avaliação e classificação elaborados que, depois de devolvidos às escolas, são colocados na plataforma da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) para conhecimento público. O referencial usado nessa AEE teve por base “*How good is our school*”⁵ (CLARK, 2000), e os parâmetros definidos na Lei n. 31/2002 focam aspetos relacionados com os resultados dos alunos, a prestação do serviço

1 Em Portugal, grande parte das escolas públicas constituem agrupamentos de escolas, isto é, são formadas por um conjunto de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos primeiros anos de escolaridade e por uma escola dos anos finais do ensino fundamental e uma do ensino médio, que tenham proximidade geográfica e um Projeto Educativo comum. A razão desta organização administrativa é justificada para permitir continuidade de percursos escolares e articulação de objetivos de formação (Decreto n. 137, de 02 de julho de 2012 (PORTUGAL, 2012a)).

2 Pelo Decreto-Lei n. 125/2011, de 29 de dezembro (Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência) (PORTUGAL, 2011b), a IGE, a partir de 2011, passou a ser designada por Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC). Disponível em: <https://dre.pt/pdf1sdip/2011/12/24900/0549805508.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

3 Em 2019 foi construído um novo referencial para o terceiro ciclo de avaliação externa das escolas, a começar em 2020, que contempla os seguintes quatro domínios: autoavaliação; liderança e gestão; prestação do serviço educativo; resultados. Essa alteração de domínio reforça a importância que é desejada para processos de autoavaliação como ponto de partida para estratégias de melhoria da qualidade educacional.

4 O quadro de referência para a Avaliação Externa das Escolas está disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf). Acesso em: 10 maio 2018.

5 A iniciativa escocesa “Qualidade nas Escolas” foi formalmente lançada em junho de 1997 como uma parceria entre as escolas, as autoridades educativas e a Scottish Office. Tem como intenção elevar os padrões e oferecer excelência através da melhoria da qualidade da oferta educativa em escolas escocesas <http://www.oei.es/calidad2/paper.PDF>.

educativo, questões da organização, gestão e liderança escolares e dinâmicas de AA. No primeiro ciclo de AEE esse referencial estruturou-se em torno de cinco domínios e, no segundo ciclo, sofreu pequenos reajustes, passando a focar: (1) resultados; (2) prestação do serviço educativo; e (3) liderança e gestão.

Em “resultados”, segundo o que é enunciado no referencial, são contemplados: os de ordem académica, que incluem, entre outros, a qualidade do sucesso, o abandono e a desistência; os resultados sociais de participação na vida da escola e o cumprimento das regras e disciplina; e o reconhecimento da comunidade e o contributo da escola para o seu desenvolvimento. Na “prestação do serviço educativo” deve ser tida em atenção, entre outros, a contextualização do currículo e a abertura ao meio, a adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos e, nestes, aos com necessidades educativas especiais, o acompanhamento e supervisão da prática letiva, a monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, a diversificação das formas de avaliação e a monitorização interna do desenvolvimento do currículo. Na “liderança e gestão”, o referencial a usar na AEE contempla a visão estratégica existente para a escola, a valorização das lideranças intermédias, os critérios e práticas de organização e afetação dos recursos, a eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa, a AA na sua relação com a melhoria, a utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria, o envolvimento e participação da comunidade educativa na AA, o impacto da AA no planeamento, na organização e nas práticas profissionais. Uma análise do discurso enunciado neste referencial de AEE permite identificar questões relacionadas com princípios de justiça curricular (SANTOMÉ, 2013) de que são exemplo, a adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes e os apoios aos que deles necessitem, as medidas e estratégias adotadas para a prevenção da desistência e do abandono escolar e envolvimento coletivo em processos de AA que constituam pontos de partida para planos de melhoria.

O sentido de melhoria, tanto dos processos de ensino e de aprendizagem, como do sistema educativo no seu todo, está presente em todos os documentos legais que justificam a avaliação de escolas – Lei n. 31 (PORTUGAL, 2002); Despacho Conjunto n. 370 (PORTUGAL, 2006); Decreto-Lei n. 276 (PORTUGAL, 2007b); Decreto Regulamentar n. 81-B (PORTUGAL, 2007a); CNE Parecer n. 1 (PORTUGAL, 2011a); Decreto Regulamentar n. 15 (PORTUGAL, 2012b); Despacho n. 10.434 (PORTUGAL, 2013b); CNE Parecer n. 4 (PORTUGAL, 2013a). Refira-se, no entanto, que, apesar de existir desde 2002 legislação (Lei n. 31/2002) que aponta a necessidade de as escolas desenvolverem processos de AA, ela só começou a ser mais consistente devido à pressão da AEE para a sua concretização. Não pode também ser ignorado que, no balanço dos dois ciclos de AEE, tenha-se concluído sobre a importância da AA e lhe tenha sido atribuído ainda maior destaque no referencial a usar a partir de 2020.

É um fato que a avaliação das escolas tem constituído objeto de interesse das políticas educativas em Portugal, mas também em vários países da Europa (FAUBERT, 2009), justificadas como um processo central da credibilidade social dos sistemas educativos e um aliado ao serviço da melhoria das institucionais escolares e dos projetos que desenvolvem. Neste sentido, tem vindo a ser reconhecida a dimensão social da educação e a responsabilidade de cada instituição melhorar o seu desempenho (PASCHOALINO; FIDALGO, 2011) e promover o sucesso escolar (Lei n. 31, artigo 6, alínea d) (PORTUGAL, 2002). No entanto, uma análise dos percursos da AEE, em Portugal, permite reconhecer que ela tem seguido processos oscilantes entre uma orientação para a melhoria e uma prestação de contas em função de *standards* estabelecidos liderados pela agenda da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), na linha do que acontece em vários países (TUNER; YOLCU, 2014). É para essas duas modalidades que aponta também a legislação portuguesa quando atribui à AEE um carácter de obrigatoriedade e a justifica na intenção de assegurar a qualidade do serviço educativo prestado, alcançando os *standards* educativos internacionais. Em síntese, a par do objetivo de melhoria global das escolas e das aprendizagens dos alunos, a avaliação externa de instituições

escolares tem sido também associada a medidas de *accountability* (AFONSO, 2009; FULLAN; RINCON-GALLARDO; HARGREAVES, 2015), isto é, a práticas de prestação de contas que convivem com processos de corresponsabilização.

Clarificando a posição que estamos a expressar, na função mais estrita da prestação de contas, a avaliação permite, entre outros aspetos, aferir o estado do trabalho desenvolvido nas escolas, sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino e sobre os resultados alcançados (DÍAZ, 2003; SCHEERENS, 2003). Porém, apesar de esta função de controlo/prestação de contas estar contemplada nos processos avaliativos, eles não esgotam todo o seu potencial neste único aspeto, isto é, a prestação de contas pode assumir-se não somente como uma forma de controlo mas, igualmente, como um meio de promoção de melhoria e desenvolvimento, na medida em que permite identificar aspetos positivos, aspetos negativos e oportunidades que podem servir como pontos de partida para o estabelecimento de ações que positivamente intervenham nos problemas identificados (MARCHESI, 2002; SAMPAIO; LEITE, 2015).

Nesta posição, consideramos que a avaliação de escolas pode ser fundamental para a melhoria e para a inovação, desde que assegure informação que, adequadamente usada, possa promover a qualidade do serviço educativo oferecido (CAMPBELL; LEVIN, 2009; COE, 2009), tanto ao nível dos resultados dos alunos, como da ação dos professores e dos processos de gestão educacional. Dito de outro modo, nesta dualidade de funções que atravessam a AEE reconhecemos que uma cultura de AA por ela induzida pode contribuir para empoderar as escolas e os professores para tomarem decisões curriculares promotoras de justiça social. É neste sentido que consideramos que a AA se pode constituir num fator determinante de desenvolvimento e de melhoria da educação escolar, sendo mesmo essencial para os sistemas educativos (HOFMAN; DIJKSTRA; HOFMAN, 2009; RYAN; TELFER, 2011).

Apesar de atribuímos à AEE este papel positivo, reconhecemos que a prestação de contas que lhe está associada induz a valorização de resultados assentes em lógicas de performatividade (BALL, 2002, 2004, 2011). Como foi alertado por Young (2010), a atuação do Governo, ao centrar-se privilegiadamente nos resultados escolares e em padrões de qualidade, pode assumir-se apenas como uma forma de “instrumentalismo excessivo em que a educação se dirige cada vez mais para finalidades políticas e económicas e é cada vez mais justificada com base nelas” (YOUNG, 2010, p. 195). Ao mesmo tempo, este instrumentalismo pode minimizar o espaço e a autonomia das escolas e dos(as) professores(as) para exercerem uma ação que contemple os contextos e as situações reais, para passarem a submeter-se a critérios uniformizantes e uniformizadores.

Não ignorando esta situação, mas reconhecendo que a AEE pode desencadear melhorias indutoras de uma justiça curricular que promova a justiça social, valorizamo-la pelas possibilidades que gera de construir processos que contêm uma dimensão formativa (LEITE; RODRIGUES; FERNANDES, 2006). Para este mesmo sentido aponta a própria IGEC quando assume que o acompanhamento, o apoio e a exigência impostos às escolas com classificações consideradas insuficientes são fundamentais para que a avaliação constitua uma oportunidade de melhoria e não um risco de penalização (PORTUGAL, 2010).

Aderimos a esta ideia porque consideramos que uma cultura de AA reforça as capacidades da escola, dos professores e da comunidade escolar para configurarem e gerirem projetos educativos e curriculares que confirmam sentido à ação educativa e ao que é ensinado e avaliado. Como se depreende, este procedimento opõe-se a uma pedagogia bancária (FREIRE, 1972) que considera os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhados e avaliados no isolamento de professores e de alunos.

A posição que assumimos é que as funções associadas à avaliação externa – *accountability* e corresponsabilização na construção da melhoria – não a isentam de uma imprescindível complementaridade com os processos de AA (DEVOS; VERHOEVEN, 2003; REEZIGT; CREEMERS, 2005; BRAUCKMANN; PASHIARDIS, 2010; QUINTAS; VITORINO, 2013).

Por isso, e no quadro desta ideia, consideramos que a avaliação de escolas tem maior probabilidade de promover processos de justiça curricular promotores de uma justiça social quando estas duas modalidades se constituem num ciclo de diálogo aberto e contínuo (DEVOS; VERHOEVEN, 2003; REEZIGT; CREEMERS, 2005) em que a avaliação constitui uma fonte de informação e, por isso, uma mais-valia para a implementação de ações que intervenham ao nível das situações e problemas identificados (CAMPBELL; LEVIN, 2009; COE, 2009).

Se a AA permitir às escolas e aos agentes educativos conhecerem os efeitos das ações que desenvolvem e se a AEE for um meio para informar as escolas e os decisores políticos (PLOWRIGHT, 2007; SHAW *et al.*, 2003), estes dois processos conjugados permitirão realizar um diagnóstico que sirva de base para planos e intervenções de melhoria. Nesta linha de pensamento, será importante existir um forte envolvimento dos(as) professores(as), mas igualmente das lideranças, uma vez que os(as) Diretores(as) das escolas são elementos fundamentais nesse processo de melhoria (REEZIGT; CREEMERS, 2005; HALLINGER; HECK, 2011).

Foi tendo por referência essa ideia e apoiando-nos em Bolívar (2012) que, na componente empírica do estudo a que este artigo se reporta, tivemos em consideração os(as) diretores(as) de escolas/agrupamentos de escolas. Corroboramos este autor quando afirma que “o núcleo da mudança educativa se situa, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino” (BOLÍVAR, 2012, p. 18).

Uma cultura de AA implica que a informação recolhida seja efetivamente utilizada para apoiar e sustentar iniciativas de melhoria, estratégias inovadoras e medidas políticas, tanto ao nível dos decisores das políticas centrais como ao nível local das escolas (REEZIGT; CREEMERS, 2005; CAMPBELL; LEVIN, 2009). Por isso, se o procedimento da AEE não for capaz de promover processos de AA que contribuam para melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas, é então necessário questionar o efeito de empoderamento (COSME; TRINDADE, 2010; MOURAZ; FERNANDES; LEITE, 2013) resultante das avaliações externas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados para a componente empírica do estudo foram recolhidos através de entrevistas semi-directivas (BOGDAN; BIKLEN, 2003; GOODSON, 2013; SEIDMAN, 2013; BRAUN; CLARKE, 2013) em quatro agrupamentos de escolas públicas, representados na apresentação dos dados pelos números 1, 2, 3 e 4, e aplicados a diretores(as) e professores(as) que coordenam projetos na escola, a professores(as) que coordenam equipas de AA e ao ex-ministro da educação responsável pela legislação que está na origem da obrigatoriedade da avaliação das escolas do ensino público (Lei n. 31/2002) em Portugal.

A razão da escolha destas escolas para o estudo prende-se com o fato de todas elas serem frequentadas por uma população escolar marcada por insucesso escolar e por problemas de vulnerabilidade social e terem recebido, nas avaliações externas, apreciações distintas no que à cultura de AA diz respeito, isto é, mais elevadas e mais baixas.

As entrevistas foram realizadas individualmente e nos locais escolhidos pelos entrevistados. Depois de ter sido permitida a gravação e obtido o consentimento informado, foram comunicados os objetivos da entrevista, que se prendem com as possibilidades da AA, na sua relação com a avaliação externa de escolas, para assim poder gerar uma melhoria educacional fundada na justiça social.

Os discursos recolhidos foram analisados através do processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) com apoio do *software* NVivo 11. As unidades de referência foram frases e, em algumas circunstâncias, parágrafos inteiros. No processo de codificação, a regra de exclusividade mútua de categorias não foi seguida (L'ÉCUYER, 1990).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados correspondentes a cada grupo de entrevistados foram organizados pelas categorias de análise identificadas e que decorreram dos objetivos que orientaram essas entrevistas. No caso do ex-ministro da educação, responsável pela política que orientou a AEE em Portugal, a entrevista pretendeu, principalmente, conhecer o que esteve na base desta medida política de avaliação das escolas e eventuais influências de políticas internacionais que ela tenha sofrido. No caso dos(as) diretores(as) de agrupamentos de escolas, pretendeu-se conhecer efeitos da AEE nos processos de organização e gestão escolar. No caso dos(as) professores(as) que coordenam equipes de AA e dos que coordenam projetos educativos de escola, pretendeu-se conhecer efeitos da AEE nos processos curriculares.

A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS E A AUTOAVALIAÇÃO NAS SUAS RAZÕES POLÍTICAS

Quando questionado acerca desta política, o ex-ministro da educação, responsável pela legislação que criou as bases para o sistema de avaliação das escolas, apontou para a existência de um compromisso forte com a eficiência e a eficácia para melhorar o funcionamento das instituições escolares e a qualidade da educação. Em sua opinião, quando sujeitas a uma avaliação, as escolas têm melhores condições para se tornarem mais atentas aos resultados dos(as) alunos(as) e adaptarem as suas ações a demandas externas. Neste sentido, afirmou:

Eu acho que a existência de um sistema de avaliação externa das escolas é sempre uma ferramenta reguladora da aprendizagem e do desempenho escolar, que seja eficaz, que se deseja ser eficaz [...] o que nós viemos a perceber é que houve uma melhoria nos instrumentos que são utilizados para esta avaliação [...] hoje em dia as escolas estão mais preocupadas com seus resultados. Hoje em dia as escolas já perceberam que não basta ter boas intenções, querem ter bons resultados. Penso que isto é positivo [...] uma política de qualidade educativa é a que define metas e as estratégias adequadas. E essas são políticas que, tanto quanto possível, devem ser partilhadas e discutidas. (ex-Ministro da Educação)

Para esse entrevistado, os resultados alcançados pelos(as) alunos(as) e o estabelecimento de metas são essenciais, principalmente, para a construção de uma cultura de sucesso escolar. Como se depreende pelo depoimento transcrito, os conceitos de eficiência e de eficácia são associados à ideia de justiça, sendo a AEE percebida como um meio para alcançar maior equidade. O discurso deste entrevistado está alinhado com o reconhecimento da importância da AEE na promoção de uma cultura de AA expresso pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer n. 3/2010) que enfatizou a relevância do desenvolvimento de processos de AA, impulsionados pela AEE, para se obter informação acerca dos modos como decorre o ensino e a aprendizagem. Por sua vez, no âmbito da AEE, a AA é encarada como fundamental para que as escolas percebam e tomem consciência das ações que desenvolvem e das decisões que adotam (ROCHA, 2012; SAMPAIO; LEITE, 2014, 2017). Nessa linha de pensamento, para que a equidade seja alcançável, é importante combater o abandono e a retenção escolares, para evitar situações geradoras de exclusão social.

A ideia de justiça social, para este responsável por políticas de educação, está dependente da existência de uma atenção acrescida aos resultados das estratégias seguidas pelas escolas e pelos professores.

De certo modo, nessa intenção tem sido reconhecida como positiva a existência de processos de regulação em educação (NÓVOA; LAWN, 2002) pelas influências que geram na forma como as escolas refletem sobre suas ações de monitorização e sobre o processo de avaliação, isto é, como se autoavaliam para obter informações que mobilizam em planos de melhoria. Por implicar uma reflexão crítica e informada, esse procedimento autoavaliativo pode estar vinculado a processos curriculares que se constituam como um meio de diagnóstico que permita compreender como as ações desenvolvidas podem originar processos que as tornem mais justas.

Ainda sobre esta relação entre avaliação e melhoria, o mesmo entrevistado afirmou:

Não me interessa saber se as escolas são boas ou más escolas, eu quero saber aquelas que têm essa cultura de inovar, de melhorar, de retificar, isso é que é importante [...] eu julgo que as escolas podem fazer muitas coisas, mas se não tiverem boas aprendizagens e bons resultados a sua missão falha [...] E, portanto, eu tenho que ter bons resultados, com bons processos e, acima de tudo, resultados que sejam contextualizados, pois eu sei que os alunos não são iguais. E como eu sei que os alunos não são iguais o meu ganho é saber que, não obstante as limitações que eles têm, eles conseguem atingir um nível superior àquele que seria estimável tendo em atenção a condição social e o capital cultural que eles têm. Portanto, se eu definir que o objetivo da avaliação é desencadear processos sustentáveis de qualificação das aprendizagens eu acho que esse é o mais importante. (ex-Ministro da Educação).

Há uma chave fundamental: é ter boas lideranças. E acima de tudo ter boas lideranças centradas e focadas na área pedagógica, ou seja, como é que eu vou melhorar as aprendizagens, esse é que é o grande desafio [...] um líder é isso, é alguém que tem a capacidade de mobilizar os recursos que tem, de qualificar os processos que tem, para atingir melhor os objetivos, que ele próprio pode definir ou que a comunidade possa definir, e, portanto, isso é que é liderança. (ex-Ministro da Educação)

No discurso desse responsável por políticas centrais de educação, a melhoria das aprendizagens dos alunos e a concretização de processos promotores da justiça social é dependente das lideranças escolares, vistas como fundamentais para o sucesso da instituição escolar e, em consequência, dos(as) alunos(as).

Para esta mesma direção aponta Bolívar (2012) quando, ao refletir sobre condições que apoiam o movimento de melhoria das escolas, realça a importância de suas lideranças, sejam diretores, coordenadores de departamento, coordenadores de equipes, entre outros líderes, na criação de condições mobilizadoras de grupos de ação e seu envolvimento na configuração de planos de intervenção. Se a AA permite fornecer informações não só à organização escolar, mas também aos decisores e avaliadores, e se a AEE for um meio para informar as escolas e os decisores políticos (PLOWRIGHT, 2007; SHAW *et al.*, 2003), a conjugação desses dois processos permite a realização de um diagnóstico aprofundado da situação da escola e do que está na base do que nela vai ocorrendo. Assim, e tal como é defendido por Reezigt & Creemers (2005) e Hallinger e Heck (2011), reforça-se a importância de existir um forte envolvimento dos(as) professores(as) e das lideranças, aceitando que os(as) Diretores(as) das escolas são elementos basilares para o desenvolvimento de processos de melhoria nesses locais.

Como tem sido apontado por vários estudos, gerir e executar processos de melhoria nem sempre é fácil. Muitas vezes ocorrem tensões, conflitos e resistências individuais e institucionais que implicam negociações, e não imposições, construídas em processos de trabalho cooperativo com toda a comunidade educativa (MURILLO, 2005; LEITE; PINTO, 2016). É necessário que exista a capacidade de colocar em prática o que vai sendo coletivamente planeado e que, evidentemente, tem de atender às características do local e dos seus membros.

Na interpretação do discurso proferido por esse entrevistado decisor de políticas nacionais não ignoramos, também, e como desenvolvemos na primeira parte deste artigo, os processos associados a uma *accountability* burocrática (CLERCQ, 2007) que verifica se as escolas se adaptam e se apropriam das formas de organização e dos instrumentos definidos como necessários pela administração central. Por outro lado, e considerando a existência de pressões para implementar processos

de responsabilização na busca da eficácia no campo educacional (WRIGLEY, 2003), reconhecemos que a AEE vive esta tensão decorrente de elementos e olhares externos no apoio a reflexões sobre problemas vividos e formas de os minorar (LINGARD; SELLAR; SAVAGE, 2014).

Por isso, e apesar de reconhecermos o contributo que podem ter olhares externos, através de processos de avaliação e de monitorização, interrogamos as possibilidades que têm em promover um trabalho colaborativo no interior das escolas, que ultrapasse processos burocráticos para que a AA seja, efetivamente, um meio para as escolas construírem a sua autonomia e desenvolverem a capacidade de tomarem decisões curriculares (McBEATH, 1999; CLERCQ, 2007; LEITE; FERNANDES, 2010) que constituam resposta aos problemas com que convivem e às necessidades do contexto onde se situam e que, por isso, a vinculam a processos de desenvolvimento de um currículo socialmente mais justo.

Algumas das metas assumidas internacionalmente para a educação são muitas vezes desenvolvidas em conjunto com compromissos sobre a forma como poderão ser concretizadas (POPKEWITZ, 1996; LINGARD; RIZVI, 1998). Nesses compromissos, desenvolvidos no quadro de processos de globalização, nem sempre é fácil reconhecer a diversidade e a especificidade dos contextos locais sem enfraquecer a igualdade de resultados (TAYLOR; HENRY, 2000) avaliados por programas internacionais. Estas são situações que se colocam quando se pensam políticas de educação que devem contribuir para a concretização de princípios de justiça social. Tendo por referência esse alerta, reconhecemos que, na visão dos atores educativos entrevistados neste estudo, o processo de avaliação e monitorização é considerado positivo, apesar de a AEE conduzir a práticas escolares que pretendem responder às demandas externas. Foi afirmado:

[...] levou a que a escola refletisse o seu próprio percurso, muitas vezes as escolas têm muita dificuldade em se autoavaliar. [...] Agora, felizmente através da inspeção, têm-se feito os planos de melhoria. Antes as escolas públicas não faziam planos de melhoria [...] não havia um plano estruturado, sistematizado, orientado no sentido de potenciar o processo. Isto não existia. (Diretor 1)

Fazemos um apanhado de tudo, fazemos aquilo que em geral a Inspeção faz [...] Hoje em dia o estabelecimento de metas foca-se muito mais nas médias nacionais [do que nas do contexto]. (Coordenador da equipa de AA 3)

Esses entrevistados reconhecem que a AEE foi crucial para reestruturar a sua organização interna e o estabelecimento de objetivos. Na mesma linha, alguns autores (MACDONALD, 1976; HOUSE, 1990; GREENE, 2005) argumentam que as práticas de avaliação (quer externa, quer a AA) podem ser um mecanismo promotor de justiça por fornecerem informações valiosas às escolas que sirvam de ponto de partida e de reflexão para a adoção de práticas, tanto organizacionais, como curriculares e pedagógicas, que tenham em atenção a diversidade da população escolar.

Contudo, e apesar do processo de AEE ser percecionado como a base para a criação de procedimentos estruturais das escolas, alguns(mas) dos(as) entrevistados(as) também mencionam que existe um foco excessivo destas políticas nos resultados dos(as) alunos(as) e, por sua vez, um foco menor na concretização de práticas que atendam às características dos contextos onde se situam e da população escolar que servem, numa lógica de negociação e não de imposição, recorrendo a processos de trabalho cooperativo com toda a comunidade educativa (HARGREAVES, 1998; MURILLO, 2003, 2005, 2008; LEITE; PINTO, 2016). Segundo esses entrevistados(as), esse foco excessivo nos resultados, traduzidos em médias, produzido e reproduzido naquilo que é denominado de “burocracia do papel”, pode afetar negativamente a escola, principalmente no que diz respeito à adaptação de ações curriculares para os(as) diferentes alunos(as). Foi mencionado:

[...] as escolas não são mais que o espelho da realidade que é a sociedade de hoje e a escola, no fundo, é o “para-raios” que tem que segurar toda esta panóplia de alunos [...] Não se trata da quantidade, é a qualidade que este programa veio trazer às escolas, a qualidade passa por pôr as pessoas a pensar [...]. (Diretor 1)

Eu acho que a IGEC, desta vez, está a ser mais justa porque eles colocaram as escolas em diferentes níveis [...]. As escolas do programa TEIP têm outras realidades. (Coordenadora AA 2)

Muitas vezes, a burocracia do papel não reflete aquilo que é feito em termos pedagógicos e as dinâmicas que são implementadas. (Coordenadora de projeto educativo 2)

Se o sucesso escolar for só os resultados dos testes, então a avaliação externa promove o sucesso escolar. Se o sucesso escolar é a realização do aluno, a experiência que a escola lhes pode dar e de os formar para além dos testes... eu acho que é a parte que se vai perdendo nas escolas... então aí não [...] a escola mecanizou-se mais [...] uma aula é muito mais que seguir o manual. (Coordenadora de projeto educativo 3)

Os processos derivados de ações de *accountability* que promovem a autorregulação e a implementação da AA nas escolas parecem assumir-se como uma força política transversal à AEE. A imposição da “burocracia do papel” é sentida como geradora de frustrações pelas escolas que não conseguem alcançar as metas definidas externamente, como expressam os seguintes discursos:

O plano de melhoria [da IGEC] implica a imposição de certas práticas e o que custou mais aqui foi a supervisão pedagógica [...] a avaliação que é feita é muito subjetiva, os parâmetros e a forma como é feita dava para repensar o modelo. (Diretor 2)

Houve melhorias, mas o que estamos a sentir é que não estamos a conseguir [...] não é suficiente para podermos trabalhar aqui em termos de resultados. (Coordenadora AA 4)

[...] está sempre no “melhorar, melhorar, melhorar”, mas nem sempre isso é possível porque cada escola tem o seu ritmo [...] e os agrupamentos que não conseguem atingir esses objetivos são penalizados nos seus recursos, ora, vai contra a lógica da questão da justiça. (Diretor 1)

Tentamos ir reajustando o plano de ação de forma a colmatar as necessidades e ir de encontro aquilo que nos é exigido [...] às vezes não há explicação para além do meio desfavorecido [...] mas para eles nunca é justificação. (Coordenadora de projeto educativo 3)

A AEE, ao ocorrer em espaços distantes de tempo, é um processo pontual que recolhe informação sobre as escolas que pode ser relevante e surtir efeitos ao nível curricular. Contudo, segundo esses entrevistados, os seus efeitos mais visíveis limitam-se aos planos de melhoria que as escolas são obrigadas a elaborar e a outros pontos menos positivos ou oportunidades de melhoria que são referidos nos relatórios de AEE e que pretendem constituir orientações das ações a desenvolver pelas escolas. O sentimento de injustiça é destacado por esses entrevistados quando se referem à ênfase que a AEE dá aos resultados académicos dos alunos. Foi afirmado:

Quando os alunos tinham projetos diferenciados aos vários níveis, eles acabavam por gostar mais da escola e acabavam por gostar mais das aulas e também porque aquilo que eles aprendiam de uma forma um pouco informal nesses projetos os ajudavam na parte de algumas dificuldades [...] Somos tudo menos inclusivos, não somos? Devemos todos trabalhar para a inclusão, mas, no fundo, na prática, na ação, não somos nada inclusivos. (Coordenadora de projeto educativo 3)

É injusto! Há Inspetores que em dois dias me fazem uma avaliação da escola, que dizem que é tudo negativo e que não percebem o que é o trabalho das pessoas no terreno. (Coordenadora AA 2)

Acredito que as pessoas que vieram fazer a avaliação podiam ser sérias, mas vale o que vale [...] a Direção estava um caos naquela fase e a única coisa que tem “bom” é a Direção. Os professores são ali apontados como terríveis [...] mas o que aparece lá não era a realidade minimamente [...] para quem lê como seu sente-se agredido. (Coordenadora AA 4)

Esses discursos realçam a importância da existência de projetos diferentes para diferentes alunos(as), bem como a necessidade de ser reforçado o trabalho de colaboração e articulação curricular. Para esses entrevistados, as questões relativas à justiça social são camufladas pela exigência de cumprimento de metas e objetivos que, por vezes, não são considerados adaptados às realidades dos contextos escolares, o que implica esforços adicionais os quais não são reconhecidos. Ou seja, nas suas posições, esses entrevistados consideram que a justiça social, como equidade, parece situar-se em ideais de *performatividade* (LYOTARD, 1984; BALL, 2002, 2004, 2011).

O foco nas metas e nos resultados académicos, muitas vezes referido, reforça a ideia de que os números se tornaram centrais nas políticas de educação contemporâneas (GREK; OZGA, 2008, OZGA, 2009; LINGARD, 2010; BORER; LAWN, 2013). Esse fato, e como já atrás referimos, pode enfraquecer o discurso concetual do que constitui a justiça social na educação escolar (LINGARD; SELLAR; SAVAGE, 2014; SALINAS; REIDEL, 2007), especialmente quando pressões externas produzem apenas alterações cosméticas ou simbólicas (CLERCQ, 2007; KELLY, 2012).

Sendo o sucesso escolar e a melhoria educacional a meta desta política educacional, ela atribui grande importância aos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais. Essa situação é percebida pelos entrevistados, e como foi dado conta ao longo deste artigo, como incompatível com o desenvolvimento de alternativas e reajustes curriculares que reconheçam a diversidade de alunos(as) presentes nos contextos escolares. A justiça, em termos curriculares, acaba por estar condicionada à ação dos(as) professores(as), sendo que assumirem o papel de decisores curriculares (LEITE; FERNANDES, 2010) nem sempre se coaduna com a prestação de contas inerente ao trabalho que realizam e à resposta que têm de dar em termos de sucesso escolar traduzido nos resultados académicos alcançados pelos(as) alunos(as). Porém, e apesar das diferentes perspetivas dos entrevistados, a AEE parece favorecer a implementação de processos de AA que funcionem como uma mais-valia para ações educativas mais justas e, ao mesmo tempo, mais eficientes.

CONCLUSÕES

Como ao longo do artigo foi expresso, partimos para a investigação com a crença de que o envolvimento das escolas em processos de AA pode contribuir para que estas melhor se conheçam e, em função desse conhecimento, tomem decisões que contribuam para a concretização da justiça social. Para isso, tivemos como foco a política de educação que em Portugal regula o processo de avaliação externa de

escolas e interrogamos em que medida a política relativa a esta avaliação externa está a promover processos de AA que contribuam para uma justiça curricular promotora de justiça social.

Assumimos que uma cultura de AA que comprometa diretores de escolas, professores e todos os restantes elementos da comunidade educativa pode contribuir para uma análise ampla e responsável das situações com que a escola convive, das opções pedagógicas e curriculares que faz e dos efeitos dos projetos que desenvolve. Em função do conhecimento obtido, acreditamos ser possível transformar a visão de “compensação” de alunos considerados deficitários, em ações que encarem as diferenças e as especificidades não como *déficit*, mas como um ponto de partida para a organização de processos que a todos proporcionem aprendizagens. Trata-se, pois, de usar esse diagnóstico autoavaliativo para a produção de um conhecimento coletivamente construído e promotor de uma justiça curricular (SANTOMÉ, 2013) que favoreça a justiça social (CONNELL, 1995, 1997, 1999, 2012).

Consideramos que uma escola justa, orientada por princípios de justiça social, terá de se envolver e se comprometer com processos de reconfiguração do currículo prescrito a nível nacional (LEITE; FERNANDES, 2010) para que tenha em conta os contextos onde esse currículo se desenvolve e as características dos alunos a quem ele se destina (ROHLING; VALLE, 2016). Para isso, é necessário problematizar e romper com medidas que se integram na concepção de compensação de *déficits*. Em vez de caminhos em linha com uma educação compensatória, há que seguir processos que, tendo como ponto de partida as situações reais dos alunos com os quais se está a trabalhar, se orientem para a concretização da justiça social. Há também que não esquecer, nesses procedimentos, a importância de serem seguidas estratégias empoderadoras de alunos e professores que, em diálogo, conduzam todos a um conhecimento emancipador (FREIRE, 1972; LEITE *et al.*, 2011).

No caso da AEE, a AA justifica-se para apoiar processos de melhoria dos resultados escolares, da oferta formativa e das lideranças, isto é, dos três domínios que fazem parte do referencial que em Portugal enquadra essa política avaliativa. Talvez por isso a AEE é percecionada como positiva: pela possibilidade que confere de um olhar externo impulsionar a reflexão no interior de cada escola e ser um complemento da AA. No entanto, o modo como esse complemento ocorre só poderá ser positivo se não vier a ser percecionado pelos diretores, professores e demais elementos da comunidade escolar como punição.

Como os dados do estudo revelaram, os efeitos de melhoria que podem advir desse olhar externo, conferido pela AEE, serão tanto maiores quanto melhor for a ação das lideranças escolares, tanto de topo, diretores, como intermédias, coordenadores de projetos. O envolvimento de toda a comunidade educativa na procura da melhoria é condição base para que ela ocorra, isto é, para que se caminhe na direção da justiça social. No entanto o estudo permitiu reconhecer que a AEE também pode ter como efeito inibidor do desejo de melhoria. Esta situação está muitas vezes associada à componente punitiva da AEE, nomeadamente quando, no sistema de classificação das escolas, lhes é atribuída o grau mais baixo da hierarquia, ou seja, insuficiente e suficiente em vez de bom, muito bom ou excelente. De realçar, ainda, como um aspeto problemático, o fato de que essa classificação, nos últimos anos, tem sido fundada nos resultados académicos obtidos pelos(as) alunos(as) em exames nacionais, sendo, como o estudo mostrou, percecionada como negativa pelas escolas que ocupam lugares mais baixos dessa classificação.

Por isso, reafirmamos, para que a avaliação externa e os processos de AA se constituam em pilares de uma justiça curricular promotora da justiça social precisam se apoiar em dinâmicas que vinculem o currículo aos contextos reais das escolas e dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação que o concretizam. A escola, nascida da normatividade (BALL, 2002, 2004, 2011), para desenvolver uma justiça curricular promotora da justiça social, precisa diversificar o que foi normalizado, o que implica, conseqüentemente, novas formas de organização escolar, do currículo e dos modos de trabalho pedagógico dos(as) professores(as) no uso da sua agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; SAMPAIO; LEITE, 2018).

Em síntese, o estudo permitiu concluir que o lugar da justiça social no âmbito dessa medida política está diretamente relacionado com a forma e a estrutura que os processos de avaliação externa e de AA assumem e que a afastem de lógicas fundadas na *performatividade* (BALL, 2002, 2004). Por isso, continuamos a sustentar a importância de (re)pensar formas alternativas de conceitualizar processos de avaliação capazes de mobilizar dinâmicas autoavaliativas partilhadas e democráticas.

Reconhecendo que a ação pedagógica é também uma ação política, os(as) professores(as) são agentes de mudanças positivas quando atuam como decisores curriculares (LEITE; FERNANDES, 2010) usando os seus corredores de liberdade. Como tem sido igualmente demonstrado, essas oportunidades de mudança, no sentido da melhoria, são favorecidas se existir uma vontade interna dos agentes educativos que constituem o universo escolar (BOLÍVAR, 2012). São também favorecidas se houver uma atenção a condições geradoras de motivação e um apelo à mudança orientada para a melhoria. Quando a procura da melhoria é assumida, não só pelos(as) professores(as), mas também pelos membros da gestão escolar e pelos próprios alunos, há mais possibilidades de se concretizarem processos fundados numa justiça curricular geradora de justiça social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 2, n. 19, p. 487-507, 2014.

AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo J. Para uma crítica da avaliocracia. *OPS! Revista de Opinião Socialista*, n. 2, p. 14-16, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2011.

BARDIN, Laurence. *Content analysis*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari k. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Group, 2003.

BOLÍVAR, António. *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

BORER, Valérie L.; LAWN, Martin. Governing education systems by shaping data: from the past to the present, from national to international perspectives. *European Educational Research Journal*, v. 12, n. 1, p. 48-52, Mar. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega, 1970.

BRAUCKMANN, Stefan; PASHIARDIS, Petros. The clash of evaluations: in search of the missing link between school accountability and school improvement: experiences from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, v. 24, n. 4, p. 330-350, May 2010.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage Publications, 2013.

CAMPBELL, Carol; LEVIN, Ben. Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, n. 21, p. 47-65, 2009.

- CLARK, Bill. *The quality initiative in Scottish schools: working together to achieve excellence*. Scotland: Quality, Standards and Audit Division, 2000.
- CLERCQ, Francine de. School monitoring and change: a critical examination of Whole School-Evaluation. *Education as Change*, v. 11, n. 2, p. 97-113, Dec. 2007.
- COE, Robert. School improvement: reality and illusion. *British Journal of Educational Studies*, v. 57, n. 4, p. 363-379, Dec. 2009.
- CONNELL, Raewyn. Just education. *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 5, p. 681-683, June 2012.
- CONNELL, Raewyn. *Escuelas e justicia social*. Madrid: Morata, 1999.
- CONNELL, Raewyn. La Organización Social de la Masculinidad. In: VALDÉS, Tesesa; OLIVARRÍA, José (ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: Ediciones de las Mujeres, 1997. p. 31-48.
- CONNELL, Raewyn. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C. (ed.). *Reestruturação curricular, teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. Avaliar as escolas: para quê e porquê? Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização. *Elo*, n. 17, p. 33-41, 2010.
- CRAHAY, Marcel. L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie*, n. 135, p. 223-225, 2000.
- DEVOS, Geert; VERHOEVEN, Jef C. School Self-Evaluation Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools. *Educational Management, Administration & Leadership*, v. 31, n. 4, p. 403-420, 2003.
- DÍAZ, Amparo S. *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Asa, 2003.
- FAUBERT, Violaine. *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. Paris: OECD Publishing, 2009. (OECD Education Working Papers, n. 42).
- FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Porto: Edições Afrontamento, 1972.
- FULLAN, Michael; RINCON GALLARDO, Santiago; HARGREAVES, Andy. Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 15, p. 1-22, 2015.
- GOODSON, Ivor F. *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. London: Routledge, 2013.
- GREENE, Jennifer C. Evaluators as stewards of the public good. In: HOOD, Stafford; FRIERSON, Henry; HOPSON, Rodney (ed.). *The role of cultural and cultural context: a mandate for inclusion, the discovery of truth, and understanding in evaluative theory and practice*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005. p. 7-20.
- GREK, Sotiria; OZGA, Jenny. Governing by numbers? Shaping education through data. *CES Briefing*, Scotland, n. 44, 2008. Disponível em: http://www.ces.ed.ac.uk/old_site/PDF%20Files/Brief044.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.
- HALLINGER, Phillip; HECK, Ronald H. Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 22, n. 1, p. 1-27, 2011.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.
- HOFMAN, Roeland H.; DIJKSTRA, Nynke J.; HOFMAN, Adrian W. H. School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 20, n. 1, p. 47-68, 2009.
- HOUSE, Ernest R. Methodology and justice. In: SIROTNIK, Kenneth (ed.). *Evaluation and social justice: issues in public education*. New Directions for Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p. 23-36.
- KELLY, Anthony. Measuring 'equity' and 'equitability' in school effectiveness research. *British Educational Research Journal*, v. 38, n. 6, p. 977-1002, 2012.
- L'ÉCUYER, René. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec: Presses de l'Université, 1990.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry*, v. 2, p. 35-49, 2012.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. Challenges of curricular contextualisation: teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*, v. 45, n. 4, p. 435-453, 2018. doi:10.1007/s13384-018-0271-1
- LEITE, Carlinda; PINTO, Carmem L. O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 48, p. 69-91, 2016.
- LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Lurdes; FERNANDES, Preciosa. A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação: um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, Porto, n. 1, p. 21-45, 2006.
- LINGARD, Bob. Policy as numbers: ac/counting for educational research. *The Australian Educational Researcher*, v. 38, n. 4, p. 355-382, Jan. 2010.
- LINGARD, Bob; RIZVI, Fazal. Globalisation and the fear of homogenisation in education. *Change: Transformations in Education*, v. 1, n. 1, p. 62-71, 1998.
- LINGARD, Bob; SELLAR, Sam; SAVAGE, Glenn C. Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, v. 35, n. 5, p. 710-730, 2014.
- LYOTARD, Jean-François. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- MACDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. In: TAWNEY, David (ed.). *Curriculum evaluation today: trends and implications*. London: Macmillan, 1976. p. 125-136.
- MARCHESI, Álvaro. Mudanças educativas e avaliação das escolas. In: AZEVEDO, Joaquim (org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Asa, 2002. p. 20-27.
- McARTHUR, Jan. *La evaluación: una cuestión de justicia social*. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas. Madrid: Narcea, 2019.
- McBEATH, Jan. *Schools must speak for themselves: the case of school self-evaluation*. Routledge: New York, 1999.
- MOURAZ, Ana; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 19, n. 5, p. 478-491, 2013.
- MURILLO, Francisco Javier. Enfoque, situación y desafíos: de la investigación sobre eficacia escolar em América Latina y el Caribe. In: BLANCO, Rosa et al. (org.). *Eficacia escolar y factores asociados*. Santiago de Chile: ORE ALC/UNESCO, 2008. p. 17-47.
- MURILLO, Francisco Javier. *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- MURILLO, Francisco Javier. Una panorâmica de la investigación ibero-americana sobre eficacia escolar. *REICE – Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 1, p. 1-14, 2003.
- NÓVOA, António; LAWN, Martin (ed.). *Fabricating Europe: the formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2002.
- OZGA, Jenny. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 2, p. 149-162, 2009.
- PASCHOALINO, Jussara B.; FIDALGO, Fernando. A lógica brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 34, p. 103-116, 2011.
- PLOWRIGHT, David. Self-evaluation and OFSTED Inspection: developing an integrative model of school improvement. *Educational, Management, Administration & Leadership*, v. 35, n. 3, p. 373-393, 2007.
- PONCE, Branca J.; DE OLIVEIRA NERI, Juliana F. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 2, p. 331-349, 2015.
- POPKEWITZ, Thomas S. Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of Governing. *Journal of Education Policy*, v. 11, n. 1, p. 27-52, 1996.
- PORTUGAL. CNE Parecer n. 1, de 03 de janeiro de 2011. Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional da Educação. *Diário da República*, n. 1, Série II, 03 jan. 2011a.

PORTUGAL. CNE Parecer n. 4, de 12 de julho de 2013. Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional da Educação. *Diário da República*, n. 133, Série II, de 12 jul. 2013a.

PORTUGAL. Decreto n. 137, de 02 de julho de 2012. Ministério da Educação e Ciência, *Diário da República*, n. 126, Série I, de 02 jul. 2012a.

PORTUGAL. Decreto Regulamentar n. 15, de 27 de janeiro de 2012. Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, n. 20, Série I, de 27 jan. 2012b.

PORTUGAL. Decreto Regulamentar n. 81-B, de 31 de julho de 2007. Ministério da Educação. *Diário da República*, n. 146, 3º Suplemento, Série I, de 31 jul. 2007a.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 125, 29 de dezembro de 2011 (Lei Orgânica do MEC). Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, n. 249, Série I, de 29 dez. 2011b.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 276, de 31 de julho de 2007. Presidência do Conselho de Ministros., *Diário da República*, n. 146, Série I, de 31 jul. 2007b.

PORTUGAL. Despacho Conjunto n. 370, de 03 de maio de 2006, Ministério da Educação. Ministério das Finanças e da Administração Pública. *Diário da República*, n. 85, Série II, 03 maio 2006.

PORTUGAL. Despacho n. 10.434, de 09 de agosto de 2013. Ministério da Educação e Ciência. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. *Diário da República*, n. 153, Série II, de 09 ago. 2013b.

PORTUGAL. Lei n. 31, de 20 de dezembro de 2002. Assembleia da República. Lisboa. *Diário da República*, n. 294, I série A, de 20 dez. 2002.

PORTUGAL. Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986, com as alterações introduzidas pelas leis n. 115-A de 19 de setembro de 1997 e n. 49 de 30 de agosto 2005. Assembleia da República. *Diário da República*, n. 166, Série I-A, de 30 ago. 2005.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC. *Relatório de actividades 2009*. Lisboa: IGEC, 2010. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/RepDigital/Relatorio_Atividades/RA_2009.pdf. Acesso em: 4 maio 2010.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sara. *Teacher agency: an ecological approach*. Londres: Bloomsbury Academic, 2015.

QUINTAS, Helena; VITORINO, Teresa. Avaliação externa e autoavaliação das escolas. In: VELOSO, Luísa (org.) *Escolas e avaliação externa: um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

REEZIGT, Gerry J.; CREEMERS, Bert P. M. A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 16, n. 4, p. 407-424, 2005.

ROCHA, Augusto P. L. Avaliação externa de escolas: resultados e autoavaliação. Que relação? *Foro de Educación*, n. 14, p. 207-223, 2012.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione R. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 386-409, abr./jun. 2016.

RYAN, Thomas G.; TELFER, Leslie. A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, v. 3, n. 3, p. 171-190, 2011.

SALINAS, Cinthia S.; REIDEL, Michelle. The cultural politics of the Texas educational reform agenda: examining who gets what, when, and how. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 38, n. 1, p. 42-56, 2007.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. Mapping social justice perspectives and their relationship with curricular and schools' evaluation practices: looking at scientific publications. *Education as Change*, v. 22, n. 1, p. 1-21, 2018.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, v. 20, n. 1, p. 62-75, 2017.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 715-740, 2015.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 1, p. 3-16, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHEERENS, Jaap. *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Asa, 2003.

SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education & the social sciences*. New York: Teachers College, Columbia University, 2013.

SHAW, Ian; NEWTON, D.; AITKIN, Murray; DARNELL, Ross. Do OFSTED inspections of secondary schools make a difference to GCSE results? *British Educational Research Journal*, v. 29, n. 1, p. 63-75, 2003.

SMITH, Gregory A. Place-based education: learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, v. 118, p. 6-43, 2005.

TAYLOR, Sandra; HENRY, Miriam. Challenges for equity policy in changing contexts. *Australian Educational Researcher*, v. 27, n. 3, p. 1-15, 2000.

TUNER, David; YOLCU, Hüseyin. *Neoliberal educational reforms: a critical analysis*. Londres: Routledge, 2014.

WRIGLEY, Terry. Is 'School Effectiveness' anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, v. 51, n. 2, p. 89-112, 2003.

YOUNG, Michael F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto, 2010.

NOTA SOBRE AUTORIA

Artigo escrito em conjunto pelas duas autoras.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

LEITE, Carlinda; SAMPAIO, Marta. Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 660-678, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146835>

Recebido em: 17 SETEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 04 MAIO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.