



**GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY*: DOS RESULTADOS DE UM ESTUDO À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS<sup>1</sup>**

*Ila Beatriz Maia* <sup>2</sup>

*Universidade do Minho, Instituto de Educação*

**RESUMO**

Este artigo incide na avaliação institucional de escolas do ensino não superior, tendo como objetivo principal apresentar a articulação entre dois projetos de investigação sequenciais, um de mestrado e outro de doutoramento. É assim caracterizada, conceptual (globalização, *accountability* e avaliação institucional) e metodologicamente (natureza do estudo, amostra e técnicas de recolha e análise de dados), a dissertação, bem como o seu contributo para a elaboração um projeto de doutoramento, que inclui a realização de três estudos empíricos e que amplia e aprofunda as questões teóricas.

Palavras-chave: *Accountability*; Avaliação Institucional; Globalização; Inovação Curricular

**Introdução**

A segunda metade do século XX é marcada por intensas mudanças no campo económico, no contexto da globalização (Rizvi & Lingard, 2013). Os sistemas educativos são alterados, de modo a responder aos desafios colocados pelo desenvolvimento socioeconómico global, mediante a adoção de políticas de *accountability*, ou seja, de uma cultura de avaliação centrada na prestação de contas e responsabilização, com reflexos nos sistemas educativos (Ingersoll & Collins, 2017; Winter, 2017). Consequentemente, tais reflexos são bastante evidentes nas avaliações externas e nos testes em larga escala, sob a égide de organismos transnacionais, caso da OCDE (Charlot, 2013). Neste sentido, a temática do estudo relaciona-se com as questões referentes à globalização e ao neoliberalismo no campo das Ciências da Educação, com foco para as políticas de *accountability*, através da análise de referenciais de Avaliação Institucional (AI) em Portugal, especificamente a Avaliação Externa das Escolas (AEE).

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências da Educação, com Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2020.04489.BD); Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho. [ib.maia@hotmail.com](mailto:ib.maia@hotmail.com)

Este artigo integra os resultados empíricos de uma dissertação de mestrado sobre a temática da AEE, bem como a sua contribuição para a elaboração de um projeto de investigação, no âmbito do doutoramento em ciências da educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, cujo objeto está centrado no estudo da AI, em Portugal e no Brasil.

## **1. Resultados de um estudo**

### **1.1. Fundamentação teórica**

O quadro teórico-conceptual emerge transdisciplinarmente das teorias da globalização (Charlot, 2013; Ritzer, 2007), do neoliberalismo (Slobodian, 2018), das políticas de *accountability* (Ball, 2018), da sociologia do currículo e da avaliação (Young, 2007), dos estudos curriculares (Pacheco, 2014a) e da AI (Leite, 2009; Pacheco, 2014b), focando-se no estudo de conceitos (qualidade, eficácia/eficiência, equidade) e na sua abordagem no contexto da AI de escolas, através não apenas de referenciais, assim como de práticas de inovação curricular orientadas para o sucesso escolar.

A perspetiva interdisciplinar sobre este tema 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 quer uma análise teórico-conceptual mais ampla, sobretudo ao nível da globalização (Rizvi & Lingard, 2013), do neoliberalismo (Slobodian, 2018) e das políticas de *accountability* (Afonso, 2009), quer uma análise mais específica, nomeadamente dos estudos curriculares (Pacheco, Roldão & Estrela, 2018) e da AI (Leite, 2009; Sá, 2018; Sobrinho, 2000), nos seus modelos (Sanders & Davidson, 2003; Stufflebeam, 2003) e nas modalidades interna e externa (Nevo, 2007).

A emergência dos instrumentos de regulação da educação tem sido o foco das políticas educativas na era de globalização, pois, segundo Costa e Afonso (2009, pp. 1038-1039), “o crescimento, em volume e diversidade, das responsabilidades públicas, em matéria de educação, (...) deram origem ao desenvolvimento de novos repertórios de ação e de novos instrumentos à disposição dos decisores e dos atores”.

Se a sociedade e as relações sociais não podem ser pensadas sem ter em conta as características da globalização, é preciso assumir que o motor central da globalização corresponde ao mercado global (Sobrinho, 2000). Com efeito, os caminhos percorridos pelos discursos sobre a globalização no campo das políticas educativas são fortemente marcados por políticas de *accountability*, reconhecidas na realidade escolar, estabelecendo as ideias de participação e qualidade como palavras de ordem para as instituições educativas, independentemente do nível de ensino e do carácter formal ou não da instituição (Leite, 2009).

## 1.2. Questões e objetivos de investigação

As questões de investigação que orientam o estudo foram as seguintes: i) De que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de AEE? ii) Quais são as perspetivas dos professores em relação aos efeitos que a AEE pode causar nas práticas de inovação curricular?

A partir dessas questões, são formulados os seguintes objetivos: realizar um estudo empírico sobre a AEE no âmbito do modelo do Ministério da Educação (3º ciclo) em Portugal; investigar as perceções dos professores em relação à AEE; analisar o envolvimento/alheamento dos professores em relação à AEE; analisar as mudanças que a AEE pode gerar nas práticas de inovação curricular dos professores.

## 1.3. Metodologia

A fim de responder às questões de investigação e de cumprir os objetivos formulados, a opção metodológica centra-se na investigação de natureza qualitativa (Flick, 2015), mediante a realização de dois estudos empíricos: um estudo qualitativo, baseado na análise documental (Lee, 2003), sobretudo de documentos do Ministério da Educação e da Inspeção, referentes ao dois primeiros ciclos de AEE e ao modelo para o 3º ciclo de AEE; um estudo qualitativo através da realização de inquérito por entrevista (Bogdan & Biklen, 1994), tendo como amostra duas escolas (Escola A; Escola B), localizadas na região Norte de Portugal, com a participação de quatro professores e de um diretor, a fim de conhecer as suas perceções sobre o impacto e efeitos da AEE nas práticas de inovação curricular, tal como o envolvimento/alheamento dos professores nesse processo de avaliação.

Relativamente às características das escolas, a Escola A integra um Agrupamento de Escolas com cerca de 700 alunos, com uma oferta educativa vai que vai do Pré-Escolar até o 9º ano do ensino básico; os inquéritos por entrevista foram realizados na escola sede num momento em que ainda não tinha sido avaliada no 3º ciclo de AEE. Já a Escola B pertence a um Agrupamento de Escolas com mais de 3000 alunos, com uma oferta educativa desde o pré-escolar até ao ensino secundário; os inquéritos por entrevista também foram realizados na escola sede, sendo de notar que a escola já tinha sido avaliada no 3º ciclo de AEE.

Dos cinco entrevistados, na sua caracterização mais geral, três são do sexo masculino e dois do sexo feminino, situando-se na faixa etária dos 40 aos 60 anos. Importa referir, também, os perfis profissionais dos professores e do diretor inquiridos, principalmente nas questões relacionadas com o tempo de serviço docente e com a experiência na equipa de autoavaliação. Na Escola A, a Professora 1 lecionava há 19 anos e o Professor 2 há 15 anos, no momento da entrevista; ambos lecionavam no 3º ciclo do ensino básico e pertenciam à equipa de autoavaliação da escola. Já o Professor 3 lecionava há 28 anos e a Professora 4 há 27 anos, lecionando no ensino secundário; na Escola B, apenas o Professor 3 fazia parte da equipa de

autoavaliação. O Diretor da Escola B trabalhava na escola há 20 anos, tendo 14 anos de experiência nos cargos de direção, sendo cinco anos como diretor e estando a exercer o segundo mandato, no momento da entrevista.

As entrevistas foram realizadas, com base num guião de questões semiestruturadas, entre os meses de fevereiro e maio de 2019, tendo sido possível obter dados comparáveis entre os sujeitos que participaram do estudo.

#### **1.4. Resultados empíricos**

Os resultados do estudo estão divididos entre a análise dos dados documentais e a análise dos dados obtidos no inquérito por entrevista, embora, posteriormente tenham sido cruzados. Assim, relativamente à análise documental, é possível estabelecer uma relação entre o 3º ciclo de AEE e os dois ciclos anteriores, através de uma pesquisa dos referenciais e dos relatórios dos dois primeiros ciclos de AEE e do modelo para o 3º ciclo.

No contexto português, a AEE resulta de um histórico de políticas educativas voltadas para a avaliação da qualidade das escolas, influenciado por modelos internacionais de avaliação de escolas. O 1º ciclo de AEE abrange o período de 2006 a 2011, por sua vez, o 2º ciclo – segundo Guerreiro (2015), tem o intuito de afirmar a credibilidade do processo de avaliação externa, consolidando o modelo e mantendo sua sustentabilidade – decorreu de 2011 a 2017.

Neste sentido, para Guerreiro (2015), a partir do 1º ciclo de AEE, foi possível traçar uma perspetiva de sustentabilidade do modelo, que culminou nos 2º e 3º ciclos. Desse modo, algumas características principais da AEE resultaram na continuidade do processo avaliativo, por exemplo, a preocupação com o seguimento do processo de avaliação, o aproveitamento das experiências anteriores referentes às políticas de avaliação, a formulação de objetivos adequados às demandas do sistema educativo, a presença discreta da equipa de avaliação nas escolas e a transparência e importância do processo de AEE, entre outras.

O 3º ciclo de AEE, ainda que tenha sido documentado pelo Ministério da educação em outubro de 2018, apenas foi tornado público em inícios de 2019, com alterações significativas em relação aos ciclos anteriores, nomeadamente: a apresentação de um quadro teórico-conceitual que discute a centralidade da AI no processo de melhoria da escola com vista ao sucesso escolar; a centralidade da autoavaliação; a valorização de aspetos fundamentais do processo de aprendizagem e não tanto dos resultados, que no 1º e 2º ciclos constituem o 1º domínio. Porém, e numa linha de continuidade, é mantido o organograma do referencial, bem como aspetos que já estavam consolidados, caso da valorização da comunidade educativa.

Especificamente sobre o modelo de 3º ciclo da AEE, existem quatro domínios de avaliação: i) Autoavaliação; ii) Liderança e Gestão; iii) Prestação do Serviço Educativo; iv) Resultados. A metodologia mantém o cariz qualitativo e quantitativo, adotando as mesmas técnicas de recolha de dados dos ciclos anteriores, exceto a observação de aulas, que é

introduzida de um modo abrangente, sem a existência formal de uma grelha de avaliação e diluída na elaboração do relatório de avaliação. A equipa de avaliação é constituída por dois inspetores e dois peritos externos (acrescenta-se um), sendo um docente/investigador do ensino superior e um especialista da comunidade educativa, diferentemente dos ciclos anteriores. A escala de avaliação é semelhante à escala do 2º ciclo, de cinco níveis, porém os descritores para cada classificação são diferentes, já que deixam de estar subordinados aos resultados, como se verifica no 2º ciclo. Além disso, são incluídas na avaliação as escolas privadas, havendo várias tipologias de escolas.

Após a análise dos documentos que estabelecem a AEE em Portugal, particularmente os quadros de referência de cada ciclo, a participação dos professores no contexto da AEE é essencial para a compreensão do processo de avaliação no quotidiano escolar. Por isso, relativamente ao inquérito por entrevista, os dados analisados são divididos em três categorias principais: *accountability* escolar; envolvimento/alheamento dos professores perante a AEE; impacto da AEE nas práticas de inovação curricular. Certamente, a análise pontual dessas entrevistas não determina um cenário global em relação às perceções dos professores no âmbito da AEE, mas pode ser um demonstrativo da conceção de uma classe profissional face à uma deliberação política.

#### **1.4.1. *Accountability* escolar**

O guião de entrevista contempla uma série de questões relacionadas com a *accountability* escolar, por exemplo, foi solicitado aos respondentes que descrevessem a escola ao nível da prestação de contas, além de questões sobre a valorização dos resultados pelos professores e se esses resultados eram comparados a nível local, regional e nacional, bem como a importância dos testes de aprendizagem na avaliação dos alunos, para além do modo como percecionavam os *rankings* escolares. As respostas sobre a importância dos resultados escolares no quotidiano escolar, basicamente, não são muito diferentes em função dos respondentes, isto é, tanto professores, quanto o diretor, de duas escolas diferentes, concordam que a escola e, consequentemente, a prática letiva estão orientadas para os resultados.

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

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

Essa escola, como todas as escolas públicas, funciona numa dualidade que é a prestação de contas ao poder central embora, formalmente falando, o grande órgão de prestação de contas é o Conselho Geral que tem representantes de toda a comunidade. (...). O poder central anda sempre, mais ou menos, em cima do que acontece, portanto, aí no fundo, existe uma prestação de contas sempre ao poder central, constante, está sempre, indiretamente, a avaliar a nossa ação, não é num relatório de prestação de contas, uma explicitação a dizer ‘nós prestamos contas’, isso só acontece quando, por exemplo, nós temos uma avaliação externa, ou algum ato inspetivo rotineiro sobre alguma prática da escola, seja um controlo interno, seja organização do ano letivo, na prática, quando vem aqui uma inspeção avaliar a organização do ano letivo da escola nós estamos a prestar contas sobre essa organização, quando vem alguém avaliar o controlo interno da escola nós estamos a prestar contas sobre essa questão, quando vem alguém avaliar a educação especial nós estamos a prestar contas. Depois, há um grande momento de prestação externa de contas que é a Avaliação Externa das Escolas, obviamente e juridicamente, o grande órgão de prestação de contas é a comunidade da escola e envolvente que seria o Conselho Geral. (Diretor).

Consequentemente, os resultados assumem a centralidade na escola e estabelecem uma cultura curricular voltada para a obtenção de indicadores positivos nesse quesito, quando, na realidade, “(...) a qualidade da educação não depende de resultados métricos de uma aprendizagem que tem o mesmo significado para todos os alunos, mas de processos de aprendizagem que são significativos para os aprendentes” (Pacheco & Marques, 2015, p.42). Relativamente à valorização dos resultados escolares e comparações que são feitas a nível local, regional e nacional, mais uma vez, as respostas dos entrevistados foram extremamente coincidentes. Por exemplo:

São, são comparados [os resultados a nível local e regional] porque, assim, embora, nós não demos valor absoluto aos *rankings* porque sabemos, perfeitamente, a perversidade que uma leitura simplista dos mesmos traduz, porque os fatores são tão

variados, mesmo dentro de escolas públicas, a captação de públicos dos alunos faz mudar, radicalmente, a natureza da escola. (...). O *ranking* vale o que vale, quem conhece a sua realidade e conhece a envolvente tem a obrigação de pensar sobre uma matéria, independentemente de tudo, são dados que lá estão e merecem ser refletidos, além de que há outra razão – essa não gostamos dela, mas é facto – os *rankings* também têm efeito panfletário, publicitário e, portanto, beneficiam ou prejudicam e contribuem para um efeito de correio e transmissão, ou seja, se a escola está alta atrai alunos que farão com que ainda esteja mais alta, se a escola está na baixa repele alunos que poderiam levá-la a melhorar. (Diretor).

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

Temos! Não sei se nas outras escolas essa reflexão é feita, mas aqui é. Aqui estamos, constantemente, a olhar para as outras realidades, particularmente o [Agrupamento D] e a [escola C], porque eu acho que o [agrupamento S] tem uma realidade completamente diferente, ou seja, isto é outra questão que escapa às tabelas excel, escapa aos números, que é a – não queria chamar a “matéria-prima”, mas, às vezes, é a expressão que sai logo – massa humana, ou seja, os nossos alunos têm um perfil concreto, não são coisas abstratas, apresentam um perfil muito concreto e muito específico e o perfil do aluno do [agrupamento S] eu acho que é muito diferente e afasta-se muito do perfil do aluno daqui, da [escola C] e [Agrupamento D] e isso, acho que olhando para o resultados dos exames, verifica-se logo, acho que o [agrupamento S] parece que está noutro campeonato. Essa é outra questão muito interessante porque todos esses números, todas essas análises, essas coisas todas têm que ser trabalhadas. (Professor 3).

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

São valorizados pela escola porque têm que ser, porque a escola está dependente desses resultados para poder ter créditos. (...). E, de facto, esses resultados acabam por condicionar muito e que é uma coisa que não deveria acontecer, mas, de facto,

quem leciona uma disciplina de secundário que seja sujeita a exame está condicionado, obrigatoriamente, pelos resultados, tanto pelos resultados internos quanto pelos resultados externos. (Professora 4).

Por isso, a *accountability* escolar, mais precisamente a responsabilização do professor sobre o que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, tem vindo a adquirir importância acrescida nas discussões científicas, com impacto nas políticas educativas. No entanto, “é necessário, igualmente, considerar que a grande exposição dos resultados indesejáveis contribui para a invisibilidade de experiências cotidianas em que se tecem conhecimentos e aprendizagens, nem sempre traduzíveis nos parâmetros e nas escalas que estruturam o exame estandardizado” (Esteban & Fetzner, 2015, p.77). Contudo, fica evidente que a valorização dos resultados escolares, expressos em termos numéricos, a construção de *rankings* que visam indicar a qualidade de uma escola ou sistema e, principalmente, a dimensão da prestação de contas são aspetos que revelam a cultura de *accountability* no contexto escolar.

#### **1.4.2. O envolvimento/alheamento dos professores perante a AEE**

As perceções sobre a AEE são muito diversas entre os entrevistados. Quando inquiridos sobre o referido processo, responderam, muitas das vezes, com ênfase acerca do conhecimento que tinham do 3º ciclo de AEE, assim como em relação à participação no processo de AEE, de acordo com os seguintes testemunhos:

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

Nos outros [ciclos participei] de uma forma muito superficial, estive mais envolvido neste último ciclo. (...). Logo na primeira reunião quando chega aqui a equipa da Inspeção para fazer a avaliação, logo na primeira reunião, dizem-nos ‘meus senhores, eu não sei se é do vosso conhecimento mas houve alterações desde a reunião que vocês tiveram em maio’ e sublinharam logo ‘os resultados são muito importantes, se não forem os resultados como é que nós podemos avaliar? Que elementos seguros e fiáveis temos se não forem os resultados? O resultado final é extremamente importante’ (...). Primeiro: a ideia era o processo ‘nós sabemos que os resultados têm muitas variáveis e o que nos interessa é o processo’. Quando chegam cá para avaliar a nossa escola: resultados, resultados. Resultados eram mesmo muito importante. (Professor 3).

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

Embora o modelo de 3º ciclo de AEE possua a particularidade de explicitar um quadro teórico-conceitual, nem todos os professores e atores envolvidos nesse processo avaliativo conhecem o documento. No entanto, deve-se considerar que os professores são “(...) atores estratégicos em quaisquer processos que afetem o cotidiano escolar. Podem exercer importante função esclarecedora ou obstaculizadora da mudança pretendida. Podem constituir-se pontes ou barreiras” (Sordi & Lüdke, 2009., p.163).

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

Dos dados descritos e analisados, constata-se que a expectativa dos professores, que ainda não vivenciaram o 3º ciclo de AEE, tem a ver com o facto de que os resultados não terão mais tanta notoriedade em relação à avaliação final da escola, isto é, uma das principais vantagens desse ciclo de avaliação é assumir a importância da autoavaliação e reconhecer que os resultados não devem ser tidos como os principais indicadores da qualidade da escola.

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

Eu acho que, de uma forma geral, a escola empenhou-se bastante e estava motivada para isso, preparou-se para isso e acho que correu bem, de uma forma cordial. Foi aquilo que eu disse há pouco, frequentemente eles iam bater sempre a duas coisas: resultados finais, desenho ‘esta disciplina tem uma percentagem de positivas muito baixa’, sempre a olhar para os resultados finais (...). (Professor 3).

(...) sabíamos que iniciou o 3º ciclo de avaliação, nós tínhamos sido sujeitos a uma avaliação de uma equipa que veio cá há dois anos, acho eu, veio cá uma equipa de inspetores do 2º ciclo, entretanto, soubemos que ia entrar o 3º ciclo, para nós não alterou grande coisa, a não ser saber que existe, está a decorrer e que estamos sujeitos, daqui algum tempo, a aparecer outra equipa de inspetores e ver o que se está a passar por aqui. (Professora 4).

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

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

Porque eu acho que são coisas muito complicadas. Não sei, não é fácil essa questão porque, de facto, acho que isso dá muito trabalho e é a tal coisa de que vai tudo para o papel, são quadros, são tabelas, são comparações de anos até três anos atrás, quando, eu acho, que se está a comparar o que é incomparável (...) muito sinceramente, se calhar, estou a dizer a maior barbaridade do mundo e estou a mostrar que, de facto, não percebo nada disso, mas é, um bocado, a visão que eu tenho e eu acho que é, um bocado, a visão da grande maioria, se calhar, por falta de conhecimento de causa, mas, muito sinceramente, só acho que essas coisas existem para nos dar trabalho, para dar trabalho às escolas, para justificar o injustificável. (Professora 4).

Assim, o envolvimento dos professores no processo de AEE é diferenciado mais de acordo com a sua pertença às equipas de autoavaliação do que com o tempo de serviço, contrariando os dados, apresentados por Hult e Edström (2016), que demonstram que os professores menos experientes encaram as avaliações externas como um procedimento inerente à profissão docente, enquanto que os professores mais experientes são mais críticos em relação a esse tipo de avaliação. Simultaneamente, consolida os resultados da investigação de Moreira e Rodrigues (2016, p.108) de que “(...) a maior dificuldade em influenciar o trabalho pedagógico dos professores, (...), poderá explicar-se por um eventual menor envolvimento dos docentes no processo de autoavaliação e decisão escolar”.

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

É assim, a ideia que nós temos é que de dois em dois anos (...), a experiência que eu tenho, a perceção que eu tenho é que a questão da avaliação externa só entra, digamos assim, na ordem do dia, nas nossas conversas, no assunto, digamos assim, quando ela se aproxima e no momento que ela está aí, de resto, depois passa completamente ao lado, nem se pensa mais na avaliação externa, é só aquele período, no momento em que a avaliação externa está presente ou está em vias de chegar à escola, ali é que está presente nas nossas cabeças, nas nossas conversas, é um tema, na ordem do dia, dominante, o resto, confesso que, não é relevante para o nosso dia a dia, para as nossas práticas, para o nosso quotidiano, não é relevante.. (Professor 3).

No entanto, os professores entrevistados que pertencem à equipa de autoavaliação mostram-se mais envolvidos com a AEE do que a professora que não pertence a esse grupo. Sob esta lógica, o ideal é que as avaliações internas se aproximem, cada vez mais, da avaliação externa, bem como, alcancem todos os docentes da comunidade educativa para que os efeitos e contributos sejam mais visíveis e proveitosos, fazendo valer dois dos principais objetivos deste ciclo de AEE: i) “aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas”, ii) “promover uma cultura de participação da comunidade educativa” (Abrantes, 2018, p.15).

Por essa razão, é essencial que o envolvimento dos professores nos processos que estruturam a organização da escola esteja associado às mudanças que vão sendo implementadas ao longo do tempo, visto que as “mudanças não ocorrem por decreto e menos ainda sem o envolvimento dos atores implicados no processo” (Sordi & Lüdke, 2009, p.156). Portanto, “pensar a escola a partir da própria escola é recolocar seus atores em situação

protagônica e comprometê-los, em síntese, com uma causa comum, desenvolvendo-lhes o espírito de colaboração pelo princípio de corresponsabilização e cogestão” (*Ibid.*, p.159).

#### **1.4.2. Impacto da AEE nas práticas de inovação curricular**

Relativamente ao domínio Prestação do Serviço Educativo, no 3º ciclo de AEE, existem quatro campos de análise, um dos quais dizem respeito à Oferta educativa e Gestão Curricular, subdividido em três referentes: i) Oferta Educativa; ii) Inovação Curricular e Pedagógica; iii) Articulação Curricular. Nesse ponto, as percepções dos entrevistados sobre as práticas de inovação curricular e o 3º ciclo de AEE são apresentadas. Os professores da Escola A demonstram que o 3º ciclo de AEE valoriza os projetos que já acontecem na escola, isto é,

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

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

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

Em concordância, o Professor 3 e a Professora 4 expressam que a AEE não teve impacto ou provocou alguma mudança em relação ao currículo e à sala de aula:

Sinceramente, acho que não. Eles foram observar aulas, faz parte do modelo, que eu saiba também, nesse ponto de vista, a avaliação deles foi positiva. Mas, que eu saiba, as várias avaliações externas não têm tido grande impacto ... porque, assim, nós, dentro da escola, sabemos e identificamos, perfeitamente, quando as coisas estão a funcionar bem ou estão a funcionar mal. Quando as coisas estão a funcionar mal tentamos saber, e acabamos por saber, a escola acaba por saber, porquê que, naquele momento, funcionou mal. E, portanto, com toda a franqueza, não é a avaliação externa que nos vai chamar a atenção para isso, até porque eles estão aqui três ou quatro dias, eles veem meia dúzia de aulas.” (Professor 3).

Não, não trouxe impacto nenhum porque o programa é o mesmo, temos que dar as mesmas coisas, temos que preparar os alunos da mesma forma para eles terem resultados a nível externo isso, pelo menos, na minha disciplina – as duas – que são disciplinas de exames. (Professora 4).

Em relação ao impacto que a AEE pode gerar nas práticas de inovação curricular, todos os entrevistados – do Diretor aos professores, dos professores que já vivenciaram o 3º ciclo de AEE aos que ainda não experienciaram esse processo, dos professores envolvidos na equipa de autoavaliação à professora que não constitui a equipa – compartilham opiniões muito semelhantes que se fundamentam, basicamente, no facto de que a AEE não altera essas práticas, ainda que as “iniciativas de inovação curricular” (Abrantes, 2018, p.25) sejam um dos indicadores fundamentais do domínio Prestação do Serviço Educativo.

Não! Eu gostava de ser politicamente correto e dizer que sim, mas não. Não vejo alteração nenhuma, até porque, esse discurso pode ser um pouco corporativista, essas práticas de inovação, essas tentativas de alteração são feitas de forma muito natural, fazem parte das nossas funções, fazem parte da nossa maneira de trabalhar, mal estaria se nós precisássemos de uma equipa exterior para nos dizer que teríamos que inovar, até porque eles não sabem, quando muito podem escrever no relatório qualquer coisa de ‘são arcaicas, conservadoras e não sei o que’, mas eles próprios não sabem, até porque não há modelos perfeitos, não há soluções perfeitas. Cada escola é uma escola diferente, os alunos são diferentes, contextos diferentes. Pronto, tenho de ser muito sincero e dizer que da avaliação externa não vem um resultado prático. (Professor 3).

Deste modo, entende-se que, embora seja um processo aceite pelos professores entrevistados, a AEE é vivenciada de modo diferente, em função do nível de envolvimento dos docentes na avaliação externa, dado que os sujeitos entrevistados concordam que a AEE não é um mecanismo suficientemente forte para provocar mudanças curriculares, bem como nas práticas de inovação curricular, mesmo que a “definição de medidas de suporte à aprendizagens

e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo” (Abrantes, 2018, p.25) seja um dos indicadores de avaliação do 3º ciclo de AEE.

Com efeito, considerar-se-á que as práticas de inovação curricular são extremamente importantes para o processo de melhoria da qualidade da escola, sendo, talvez, uma das soluções principais para o movimento que busca a excelência das escolas. No entanto, observa-se que os professores não assumem a AEE como um motivo pelo qual essas práticas são modificadas, isto é, de acordo com os entrevistados, as práticas de inovação curricular não foram, ou serão, alteradas em consequência da proximidade com a avaliação externa, pelo contrário, reconhecem que essas práticas já fazem parte do quotidiano escolar e, por isso, não serão repensadas por conta da AEE. Por fim, conclui-se que a AEE não produz efeitos nas práticas de inovação curricular, de acordo com os entrevistados, já que a inovação é percebida como algo que faz parte da sua ação profissional.

## **2. A construção de um projeto de investigação<sup>3</sup>**

### **2.1. Quadro teórico**

Na AI, o foco atual incide na inspeção escolar (Hofer, Holzberger & Reiss, 2020) e na autoavaliação (Aderet-German & Ben-Peretz, 2020). Porém, as políticas educativas definidas a nível transnacional e nacional privilegiam o valor dos resultados escolares através de testes em larga escala e práticas de inovação curricular centradas na melhoria das aprendizagens e da equidade. Estes são os aspetos da AI que constituem o objeto de investigação deste projeto, que é explorado a partir dos conceitos de qualidade, eficácia/eficiência e equidade, no âmbito da globalização (Charlot, 2013), do neoliberalismo (Slobodian, 2018) e da *accountability* (Ball, 2018), numa perspetiva interdisciplinar da sociologia do currículo (Young, 2007), dos estudos curriculares (Pacheco, 2014a) e da avaliação em larga escala (Leite, 2009).

A AI é complexa pelo seu objeto e pela sua diversidade. No Brasil, incide mais no ensino superior, pois nos ensinos fundamental e médio é realizada através de testes em larga escala (Bonamino & Souza, 2012); em Portugal, existe no ensino superior, através da A3ES, e no ensino não superior é realizada pela IGEC (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014; Sá, 2018). Na revisão de estudos empíricos referimos duas pesquisas (Gomes, 2019; Sousa, 2019).

No Brasil, os testes em larga escala têm promovido a responsabilização dos profissionais da escola pelos resultados, 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, Prova Brasil) e a indicadores nacionais (IDEB), a avaliação externa

---

<sup>3</sup> Candidatura submetida, e aprovada, à FCT no âmbito do Concurso para Atribuição de Bolsas de Investigação para Doutoramento – 2020 (2020.04489.BD).

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). Defende-se que os testes em larga escala deveriam ser substituídos por um processo de AI mais amplo, com informação sobre a realidade das escolas (Esteban, 2012), com vista a uma AI participada e emancipatória (Leite, 2009) e ao envolvimento não só de diretores, como de professores (Gomes, 2019).

Em Portugal, desde 2006, a avaliação institucional de escolas do ensino não superior (AIEENS) tem sido consolidada através de referenciais, com domínios, campos de análise e indicadores, com destaque para os resultados, prestação do serviço educativo, liderança/gestão e autoavaliação (Abrantes, 2018). No estudo português (Sousa, 2019), complementado com outros estudos de natureza comparativa de referenciais internacionais (Figueiredo, 2017), de valorização de resultados escolares perspetivados pela justiça social (Sampaio, 2018), da autoavaliação (Silvestre, 2013) e dos processos de melhoria da escola (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, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016).

Na revisão bibliográfica, AIEENS é analisada como política, processo e experiência, incluindo: referenciais de políticas educativas (Lessard & Carpentier, 2016), numa perspetiva comparada (Wahlström, Algunger & Wermke, 2018) e no contexto de organizações transnacionais, como OCDE e BM, 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).

## 2.2. Questões e objetivos de investigação

Decorrente da contextualização da problemática, através de revisão sistemática do estado da arte, com 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*, com análises a partir de uma perspetiva interdisciplinar, o projeto tem como ponto de partida estas duas questões de investigação: Que referenciais de avaliação institucional de escolas são utilizados a níveis internacional e nacional no âmbito da globalização e políticas de *accountability*? De que modo diretores e 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 resposta às duas questões de investigação são formulados os seguintes objetivos: 1) problematizar, teórica e conceptualmente, 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 a 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 comparativamente os referenciais de AIEENS nas realidades portuguesa e brasileira; 4) analisar as perceções de diretores e professores sobre os referenciais de AIEENS, em Portugal; analisar as perspetivas de diretores e professores sobre os referenciais de AIEENS, em Portugal, enquanto mecanismos de mudança relacionados com os resultados escolares e as práticas de inovação curricular.

Verificada a consistência interna dos objetivos de investigação, tal como a sua adequação às duas questões de investigação, é apresentada a metodologia, reforçando-se a adequação das fases, a seguir identificadas, às questões e aos objetivos de investigação.

## 2.4. Metodologia

A pesquisa estará integrada em dois projetos: “Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior” (PTDC/CED-EDG/30410/2017), no Centro de Investigação em Educação da UMinho; “Avaliação da implementação do Prémio Escola Nota Dez e do seu impacto na eficácia e na equidade escolar no Estado de Ceará”, na PUC-RJ. A inclusão nestes projetos potencia a produção de conhecimento (publicação de artigos, em revistas internacionais, de capítulos de livros, de comunicações em eventos diversos) e valoriza o impacto social do projeto de investigação, com o estudo de duas realidades que, apesar de não serem semelhantes, apresentam contributos significativos para a problematização da AI. O projeto está estruturado em quatro fases e baseado em bibliografia específica de metodologia de investigação (Nind, Curtin & Hall, 2016):

i) Aprofundamento teórico conceptual da AIEENS a partir de um modelo que considera a avaliação como política, processo e experiência, no quadro de uma abordagem interdisciplinar, na era da globalização, do neoliberalismo e das políticas de *accountability*, tendo como base os conceitos estruturantes de qualidade, eficácia/eficiência e equidade, presentes em estudos de impacto e efeitos e nos referenciais das políticas educativas. Esta fase é essencial para a delimitação mais pormenorizada do objeto de estudo, analisado nas suas diversas vertentes teóricas, para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados. Esta fase permite cumprir o objetivo 1.

ii) Realização de um estudo empírico qualitativo-quantitativo, através da técnica de análise documental, e tendo como corpus, no Brasil, documentos oficiais da educação internacional (UNESCO, OEI, OCDE) e nacional (LDB, Diretrizes, Orientações Curriculares e BNCC), normativos de avaliação das aprendizagens (MEC), testes em larga escala (SAEB e Prova Brasil) e indicadores de avaliação (IDEB); em Portugal, relatórios internacionais (OCDE, EURYDICE), relatórios nacionais (CNE, IGEC), normativos sobre AIEENS e avaliação das aprendizagens, orientações de política educativa (ME), referencial de avaliação externa de escolas (ME, IGEC), relatórios de avaliação (IGEC), exames e provas nacionais (ME), documentos de escolas (Projeto Educativo, Plano de Autoavaliação, Contraditórios). Neste estudo são incluídos referenciais de AIEENS, a partir de relatórios elaborados por organismos internacionais que promovem a qualidade das escolas e uma educação inclusiva e equitativa. Os dados são trabalhados pela análise de conteúdo (com recurso ao NVivo) e por procedimentos estatísticos. Esta fase permite cumprir os objetivos 2 e 3.

iii) Realização de um estudo empírico, de natureza quantitativa, através de um inquérito por questionário a duas amostras: diretores (n=50) e professores (n=200) dos ensinos básico e secundário, em Portugal. São critérios de escolha das amostras aleatórias, e para garantir a sua heterogeneidade, a pertença a: escolas públicas; avaliadas no 3º ciclo de AIEENS; com diferentes classificações neste ciclo. Apesar da elevada probabilidade de obter as respostas em função das amostras selecionadas, procurar-se-á manter o seu tamanho ao longo do estudo, fazendo-se a substituição de respondentes na base dos critérios referidos e da participação por seleção aleatória. Caso seja necessário um plano de contingência, sendo o envio online, o contacto pessoal é uma estratégia a seguir. Os instrumentos de recolha de dados são submetidos à Direção Geral de Educação (DGE), de acordo com os procedimentos para a realização de investigação em meio escolar. O questionário é elaborado a partir dos dados teóricos resultantes da primeira fase e dos dados recolhidos na segunda. Em primeiro lugar procede-se à validação fatorial do instrumento através de análise de componentes principais. Posteriormente recorre-se à estatística descritiva, com base na distribuição de frequências, médias e desvios padrão, e à estatística inferencial, com adequação de testes estatísticos através de coeficientes de contingência e correlação. Esta fase permite cumprir o objetivo 4.

iv) Elaboração de um estudo empírico, de natureza qualitativa, através de inquérito por entrevista, a diretores (n=5) e professores (n=12) dos ensinos básico e secundário em Portugal sobre os referenciais de AIEENS enquanto mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular. Neste estudo são cumpridos os três critérios referidos anteriormente para a seleção das amostras aleatórias, bem como os procedimentos exigidos pela DGE, não apresentando risco para

a amostra. Os guiões são elaborados a partir dos dados recolhidos nas segunda e terceira fases e dos dados teóricos analisados na primeira fase. Os dados são trabalhados através da análise de conteúdo, na base dum sistema de categorização emergente. Esta fase permite cumprir o objetivo 5.

Apesar de terem sido descritas de forma sequencial, as fases de investigação são interdependentes e estão organizadas através da revisão sistemática de estudos empíricos e teóricos, dos referenciais da AIEENS no contexto da globalização e das políticas de *accountability*, com a realização de três estudos empíricos: um estudo qualitativo-quantitativo, fundamentado na análise documental, para caracterizar os referenciais da AIEENS implementados no Brasil e em Portugal; um estudo quantitativo sobre as perspetivas de diretores e professores quanto aos referenciais da AIEENS; um estudo qualitativo sobre o modo como diretores e professores perspetivam os referenciais de AIEENS enquanto mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular. O projeto é concretizado na base de seis tarefas de investigação: i) análise bibliográfica – estado da arte com revisão sistemática de estudos empíricos e teóricos internacionais e nacionais, com destaque para Portugal e Brasil; ii) estudo empírico qualitativo e quantitativo, através de análise documental; iii) estudo empírico quantitativo, através de inquérito por questionário; iv) estudo empírico qualitativo, através de inquérito por entrevista; v) disseminação e produção de conhecimento; vi) redação da tese.

Na realização da investigação e redação da tese serão respeitados os princípios do código de conduta ética da UMinho e os procedimentos de ética de investigação (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 é adequado aos respondentes e não origina o seu mal-estar.

### Considerações finais

Em tempos de globalização e *accountability*, com a determinação de *standards* de desempenho e o enaltecimento dos *rankings*, em que o professor é responsabilizado diretamente pelos resultados dos alunos, a AEE deve constituir-se como mecanismo de defesa das práticas de inovação curricular, desenvolvidas pelos professores, que promovem a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, e não meramente como um instrumento de reprodução da imposição e valorização dos resultados quantitativos em detrimento das práticas de sala de aula.

Neste sentido, os entrevistados confirmam que a valorização dos resultados, quase sempre, se sobrepõe ao processo de ensino aprendizagem e que os professores são responsabilizados por esses resultados. O envolvimento no processo de AEE que se verificou nos

professores acontece de forma momentânea, isto é, apenas nos momentos que antecedem a avaliação, alternando entre momentos de envolvimento e alheamento. No entanto, a professora que se distancia dos processos de autoavaliação, automaticamente, mostra-se mais alheada no processo de avaliação externa. Além disso, todos os entrevistados afirmaram que a AEE não provoca mudanças a nível das práticas de inovação curricular.

Relativamente à dissertação, o projeto de tese é uma investigação não só mais abrangente ao nível teórico-conceitual, mas também ao nível da metodologia, com a triangulação de dados e a ampliação da amostra. Por isso, é reconhecida a necessidade de realizar uma investigação ainda mais profunda acerca dos referenciais de AIEENS em diferentes contextos, nesse caso, Brasil e Portugal, e indagar que semelhanças e divergências existem, já que a AI acontece de formas diferentes nestes dois países, sendo legitimadas por políticas de *accountability*, no contexto da globalização e do neoliberalismo. Além disso, é importante perceber se os professores e os diretores assumem esses referenciais como mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular, pelo que um estudo comparativo, a partir dessas duas realidades, pode contribuir para a análise crítica das políticas de *accountability*, em tempos de globalização.

## Referências

- Abrantes, P. (Coord.). (2018). *Avaliação externa das escolas – proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aderet-German, T., & Ben-Peretz, M. (2020). Using data on school strengths and weaknesses for school improvement. *Studies in Educational Evaluation*, 64. doi:10.1016/j.stueduc.2019.100831
- Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Ball, S.J. (2018). Commericalising education: profiting from reform. *Journal of Education Policy*, 33(5), 587-589. doi: 10.1080/02680939.2018.1467599
- Barreira, C., Bidarra, M.G., & Vaz Rebelo, M.P. (Orgs.). (2016). *Avaliação externa de escolas: estudos empíricos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonamino, A., & Souza, 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.
- Castro, H.F.G. (2012). *Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem* (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Costa, E., & Afonso, N. (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do programme international student assesment (PISA). *Educação & Sociedade*, 30(109), 1037-1055.
- 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. doi: 10.1590/0104-4060.41452

- Figueiredo, C. (2017). *Avaliação externa e autoavaliação em Portugal e Inglaterra: efeitos na melhoria da qualidade do serviço educativo e nas dinâmicas de sala de aula*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto: Porto.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- 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, Campo Grande.
- Goodlad, J.I., & Su, Z. (1992). Organization of the Curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 327-344). New York: Macmillan Publishing Company.
- 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.
- 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. doi: 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. doi: 10.3402/edui.v7.30200
- Ingersoll, R.M., & Collins, G.J. (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of curriculum studies*, 49(1), 75-95. doi: 10.1080/00220272.2016.1205142
- Lee, R.M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Leite, D. (Org.). (2009). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas. A aplicação na prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, J.Á. (2006). Ética na investigação. In J.Á. Lima & J.A. Pacheco, (Org.), *Fazer investigação. Contributos para elaboração de dissertações e teses*. (pp.127-159). Porto: Porto Editora.
- 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, Braga.
- Moreira, J.M., & Rodrigues, P. (2016). A perspectiva dos diretores de agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: um estudo por questionário. In C. Barreira, M.G. Bidarra, & M.P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 84-128). Porto: Porto Editora.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.). *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp. 440-460). London: Sage Publications.
- Nind, M., Curtin, A., & Hall, K. (2016). *Research methods for pedagogy*. London: 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, Curitiba.
- Pacheco, J. A. (2014a) *Educação, formação e conhecimento*. Porto: 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. doi:10.1590/S141440772014000200005
- Pacheco, J.A., & Marques, M.F. (2015). Formação, conhecimento e trabalho docente em tempos de regulação avaliativa externa. *Trabalho e Educação*, 24(2), 35-55.
- Pacheco, J.A., Roldão, M.C., & Estrela, M.T. (Orgs.). (2018). *Estudos de currículo*. Porto: 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: Porto Editora.
- Penninckx, M. (2017). Effects and side effects if school inspections: a general framework. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1-11. doi:10.1016/j.stueduc.2016.06.006
- Ritzer, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

- 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.
- 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: Porto.
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: convergências e tendências de ação. In C. Barreira, M.G. Bidarra, & M.P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 38-53). Porto: Porto Editora.
- Sanders, J.R., & Davidson, E.J. (2003). A Model for school evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Silvestre, M.J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora: Évora.
- Slobodian, Q. (2018). *Globalists: the end of empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sobrinho, J.D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sobrinho, J. D. (2008). Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. *Avaliação*, 13(3), 817-825.
- Sobrinho, J.D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, 15(1), 195-224.
- Sordi, M.R., & Lüdke, M. (2009). Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In D. Leite (Org.), *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco* (pp. 155-172). Porto Alegre: Sulina.
- Sousa, J. (2019). *Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da avaliação externa das escolas, em Portugal*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Wahlström, N., Alvunger, D., & Wermke, W. (2018). Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 587-594. doi:10.1080/00220272.2018.1502814

- 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, São Leopoldo.
- Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: 'fixing' curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 55-74. doi:10.1080/00220272.2016.1205138
- Young, M. (2007). *Conhecimento e currículo*. Porto: Porto Editora.

## GLOBALIZATION AND ACCOUNTABILITY POLICIES: FROM THE RESULTS OF A STUDY TO THE CONSTRUCTION OF A RESEARCH PROJECT IN THE CONTEXT OF INSTITUTIONAL EVALUATION OF SCHOOLS

### ABSTRACT

This article focuses on the institutional evaluation of non-higher education schools, with the main objective of presenting the articulation between two sequential research projects (master and PhD). It is thus characterized, conceptually (globalization, accountability, and institutional evaluation) and methodologically (nature of the study, sample, and select and analysis techniques of data), the thesis of master's degree as well as its contribution to the elaboration of a doctoral project, including three empirical studies and a widely and deeply analysis of conceptual issues.

**Key-words:** Accountability; Curriculum Innovation; Institutional Evaluation; Globalization.