
A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E OS TEIP NA SUA RELAÇÃO COM A JUSTIÇA SOCIAL

Marta Sampaio* & Carlinda Leite*

Resumo: Este artigo analisa o modo como o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), em Portugal, estão a contribuir para a implementação de processos que concretizem princípios de equidade e de justiça curricular e social, isto é, de princípios que promovam uma educação democrática em escolas do ensino público. Considerando que os/as Diretores/as de escolas são informantes privilegiados, o estudo recolheu dados através de um questionário *online*, aplicado a nível nacional, que permitiu recolher opiniões destes responsáveis escolares acerca destas duas medidas políticas em escolas TEIP e efeitos por elas gerados. A análise das respostas foi realizada através do *software* de análise de dados SPSS. O estudo permitiu concluir que a AEE tem produzido alguns efeitos, principalmente na atuação das lideranças e nos processos de autoavaliação que proporcionam às escolas condições para se conhecerem melhor e tomarem consciência da forma como está a ser concretizado o projeto educativo que as orienta. Esses efeitos são menos evidentes nos resultados dos alunos e no envolvimento das famílias na vida escolar, aspetos que poderiam contribuir para a promoção da equidade e justiça curricular geradora de uma justiça social, inerente a uma educação democrática.

Palavras-chave: avaliação externa das escolas, TEIP, justiça social, justiça curricular, melhoria educacional

SCHOOLS EXTERNAL EVALUATION, TEIP AND SOCIAL JUSTICE

Abstract: This article analyses how the Educational Territories of Priority Intervention program (TEIP) and the School's External Evaluation (SEE) process, in Portugal, are contributing to the implementation of processes related to principles of equity and curricular and social justice, namely, principles that promote democratic life experiences in public schools of the middle and elementary education. Considering school's Directors as privileged informants, the study collected data through

* CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal).

an online questionnaire, applied at national level, which allowed gather opinions about these two policy measures in TEIP schools and effects generated by them. The analysis was performed using the SPSS software. This study concluded that the SEE process has produced some effects, especially in the leadership performance and self-assessment processes which provide schools to get to know themselves and be aware of the way that educational projects are being implemented. These effects are less evident on students' outcomes and in the families involvement, aspects that could contribute to the promotion of equity and curricular justice that contributes to a social justice inherent to a democratic education.

Keywords: school's external evaluation, TEIP (Educational Territories of Priority Intervention), social justice, curricular justice, educational improvement

ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES, TEIP ET LA JUSTICE SOCIALE

Résumé: Cet article examine la façon dont le programme Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP) et le processus d'Évaluation Externe des Écoles (ESA), au Portugal, contribuent à la mise en œuvre des processus qui mettent en pratique les principes d'équité et de justice éducative et sociale, c'est-à-dire, les principes qui favorisent 'une éducation démocratique dans les écoles publiques. En considérant que les directeurs des écoles sont des informateurs privilégiés, l'étude a recueilli des données grâce à un questionnaire en ligne, appliqué au niveau national, ce qui a permis d'identifier les opinions de ces responsables scolaires sur cette deux mesures politiques dans les écoles TEIP et les effets générés par elles. L'analyse des réponses a été effectuée en utilisant le logiciel d'analyse de données SPSS. L'étude a toutefois conclu que l'ESA a produit certains effets, en particulier dans la performance des leaders et des processus d'auto-évaluation qui permettent aux écoles à se connaître et être conscient de la façon dont il est mis en œuvre le projet éducatif qui les guide. Ces effets sont moins évidents sur les résultats des élèves et dans la participation des familles dans la vie scolaire. Ces aspects pourraient contribuer à la promotion de l'équité et la justice curriculaire génératrices de justice sociale inhérentes à une éducation démocratique.

Mots-clés: évaluation externe des écoles, TEIP, justice sociale, justice curriculaire, amélioration de l'éducation

Introdução

Em Portugal, depois de um período que na História da Educação foi marcado por ideias de uma sociedade elitista ou de orientação meritocrática (Young, 2007; Stoer, 2008), a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, publicada em 1986 (Lei nº 46/1986), definiu como princípio o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Neste sentido, têm sido implementadas algumas medidas políticas orientadas para a promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional que se alinham com princípios de justiça social. Des-

As medidas destacam-se o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) – destinado a escolas que vivem situações de abandono e insucesso escolares – e a Avaliação Externa das Escolas (AEE) – a que são sujeitas todas as escolas públicas e que tem como objetivo promover uma educação de melhor qualidade e que assegure, para todos os alunos, melhores resultados escolares. É tendo este contexto por referência que o estudo que aqui se apresenta tem como finalidade dar a conhecer, na opinião dos/as inquiridos/as, o modo como estas duas medidas estão, ou não, a contribuir para a promoção de uma melhoria educacional (Bolívar, 2003) fundada em princípios de justiça curricular e social (Connell, 1995) e de vivências de uma educação democrática (Apple, 2013; Apple & Beane, 1995; Leite, 2000). Tendo em conta este objetivo, o artigo orienta-se pelas seguintes questões: *Que ações são adotadas pelas escolas para a concretização do princípio da justiça curricular e social no quadro destas duas medidas políticas? Que influência exerce a AEE em escolas TEIP e a monitorização inerente a este programa nos resultados dos alunos, na prestação do serviço educativo e na liderança e gestão? Que fatores potenciam, ou inibem, o impacto da AEE nas escolas TEIP e a monitorização a que são sujeitas estas escolas?*

Para responder a estas questões o estudo recolhe opiniões de diretores/as de escolas, pertencentes ao programa TEIP, sobre estas medidas, de modo a identificar processos que, segundo estes agentes educativos, contribuam para uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013). Esta recolha, realizada em 2014, foi efetuada através da aplicação de questionários *online* a diretores/as destas escolas, a nível nacional, sendo a análise das respostas realizada através do software de análise de dados SPSS.

Na sua estrutura, o artigo, depois de clarificar princípios e conceções associados à justiça curricular e social e à equidade, caracteriza estas duas medidas políticas nas razões que as matriciam e nos processos que seguem. Num segundo momento, são explicitados opções e procedimentos metodológicos seguidos na recolha de dados e em função dos quais é tecida uma discussão interpretativa. O artigo termina com algumas considerações finais que têm na sua intenção responder às perguntas atrás enunciadas.

O lugar da justiça curricular e social nas políticas públicas de promoção do sucesso escolar

Em Portugal, as medidas políticas que se seguiram à revolução democrática de abril de 1974 atribuíram à educação a «função» de garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares (Lei de Bases do Sistema Educativo Portu-

guês, 1986). Esta situação implica o cumprimento dos ideais democráticos que acompanharam a revolução de abril de 1974 na crença otimista de que a educação escolar pode promover o desenvolvimento e a mobilidade social (Alves & Canário, 2004) e concretizar princípios de igualdade e de justiça. Para corresponder a estes ideais democráticos e, ao mesmo tempo, acompanhar compromissos internacionais¹, foram legisladas políticas de apelo à qualidade e à equidade que implicam ações que promovam o sucesso de todos os alunos que passaram a aceder à instituição escolar.

A concretização destas políticas tem sido apoiada em discursos que apontam para a equidade de acesso à educação, para a diversificação da oferta formativa e para processos curriculares que respondam positivamente às especificidades dos diversos alunos e dos contextos escolares. Ao mesmo tempo, o conceito de qualidade começou a estar presente nos discursos políticos o que, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012), corresponde a uma evolução positiva em termos do princípio de equidade, uma vez que aponta para processos de uma contínua melhoria. De realçar também a associação que passou a estar latente entre o conceito de qualidade e de avaliação (Leite & Fernandes, 2012) e que acompanhou, igualmente, outros movimentos internacionais (Robertson, 2009; Dale & Gandin, 2014). Neste sentido, o discurso da qualidade e o da avaliação têm vindo a ocupar as agendas das políticas educacionais de vários países europeus. Esta relação, embora fundada em lógicas neoliberais (Afonso, 1998), não deixa de contemplar a responsabilidade dos sistemas educativos e das escolas na criação de situações que promovam o sucesso em franjas mais amplas da população escolar. Ou seja, existe uma tensão em que, por um lado, são valorizados fatores economicistas e, por outro, discursos – e até medidas políticas – que apontam para uma igualdade de oportunidades de sucesso escolar.

Um exemplo desta tensão entre lógicas neoliberais e lógicas democráticas é o que tem vindo a acontecer em Portugal, com a hipervalorização de rankings internacionais focados em resultados escolares e que podem ter como efeito que a educação escolar desvalorize uma formação global para passar a privilegiar processos de treinamento em conteúdos de disciplinas presentes nessas avaliações internacionais (Matemática, Português, Inglês). É neste contexto que realçamos como importante ter em atenção o alerta de Dias Sobrinho (2012) quando refere que a compreensão das políticas de qualidade que se instalaram nos sistemas educacionais implica ter em consideração as políticas de globalização e os seus efeitos. A globalização, como

¹ Por exemplo: *Quality of school education: Sixteen quality indicators* (2000); *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001 sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário*; *Relatório da Comissão Europeia: Os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos* (2001); *Effective schools self-evaluation project* (2001); *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review (OECD working papers)* (2009); *Common assessment framework* (adaptação para a educação) (2012).

tem sido reconhecido (Pacheco, 2014; Sampaio & Leite, 2014), acentua a padronização dos sistemas educativos, quer no que se prende com o reforço do conhecimento escolar, quer no controlo dos resultados académicos, delimitados por uma determinada cultura de avaliação. Contrariamente, uma educação escolar que positivamente incorpore a diversidade dos contextos e as especificidades dos alunos, isto é, uma educação democrática, mobiliza essa diversidade para promover aprendizagens mais amplas, promovendo uma formação global.

Estes discursos circulam, pois, numa tensão, por um lado, orientados por uma lógica de educação tradicional reprodutora de desigualdades de partida (Bourdieu & Passeron, 1970) que afeta, principalmente, alunos de grupos sociais desfavorecidos, e, por outro, orientados por estratégias voltadas para a igualdade, equidade e interculturalidade (Roggero, 2009). É neste sentido que consideramos importante conhecer como a avaliação das escolas está, ou não, a contribuir para a promoção da justiça curricular e social.

O que estamos a sustentar é que a educação escolar orientada para a qualidade pode promover exclusão, mas também inclusão. Por outras palavras, e como se depreende pelos argumentos até agora apresentados, orienta-nos a ideia de que é possível configurar e desenvolver o currículo seguindo conceções de qualidade fundadas em princípios de equidade, de atenção às especificidades e diversidades, quer dos alunos, quer dos contextos, isto é, seguir um conceito de qualidade social. Nesta conceção, secundamos Woessman (2008) quando afirmou que algumas políticas educacionais podem responder às preocupações de equidade e eficiência, desenvolvendo sinergias entre elas.

Orienta-nos, também, a perspetiva de Giroux (1993) quando propõe compreender as escolas como «esferas públicas democráticas», isto é, quando reconhece, como refere Estevão (2005), que a ação pedagógica é uma ação política e que a aprendizagem pode conduzir a uma mudança social assumindo-se os professores como agentes sociais. Na posição que estamos a assumir, estamos a considerar os professores enquanto decisores curriculares (Priestly, 2015; Mouraz, Leite, & Fernandes, 2013) capazes de intervir em situações de desigualdade escolar, nomeadamente através de estratégias que operacionalizem a justiça educacional (Crahay, 2000) e curricular (Santomé, 2013; Connell, 1995).

Aprofundando o sentido de equidade que nos orienta, lembramos também Dubet (2008) quando refere que a equidade na educação está situada no centro dos conflitos de interesses, das diferenças de distribuição de bens socioeconómicos e dos modos de fazer a gestão dessa distribuição, sobre os quais agem também os interesses dos diversos grupos sociais. Por isso, ainda que a equidade esteja presente nos discursos das políticas educacionais, compreende-se que, no ato da sua consecução, se renovem os conflitos entre os diversos princípios de justiça que expressam os interesses de diversos grupos de pais, professores/as, diretores/as, entre outros (Ribeiro, 2013). Esta é, pois, uma situação que justifica o estudo a que se reporta este

artigo. Uma educação orientada para a justiça social (Rawls, 2003) exige que todos os estudantes tenham condições para obter os conhecimentos socialmente valorizados (Young, 2010) e que funcionam como pré-requisitos para outras aprendizagens (Freire, 1997) pois, sem esse nível de base, são prejudicados, não só nos seus percursos escolares, como nas possibilidades de um futuro social. É no quadro destas ideias que reafirmamos a importância de processos curriculares de qualidade que criem condições para que todos aprendam e desenvolvam competências pessoais e sociais adequadas às vivências do mundo de hoje (Leite, Fernandes, Mouraz, & Sampaio, 2015).

Clarificando o conceito de justiça, e referindo-nos à complementaridade entre justiça social e justiça curricular, saliente-se que a justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico da raça, classe, deficiência ou sexualidade, pois abarca uma conceção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça (Ball, cit. in Mainardes & Marcondes, 2009). É um conceito maleável, que inclui uma diversidade de situações e que alerta os indivíduos para as variadas maneiras em que a opressão, nas suas distintas formas e através de inter-relações complexas, pode ocorrer e atuar sobre as pessoas, dependendo do género, classe social, sexualidade, formação académica, entre outros. Por isso, este conceito oferece um espaço de diálogo em que diferentes áreas de interesse (por exemplo, educação, sexualidade, sociologia, entre outras) se puderam juntar, oferecendo-lhes um espaço comum de pesquisa e de reflexão crítica (Vincent, 2003). Por sua vez, o conceito de justiça curricular, segundo Santomé (2013: 9), pode ser definido como

o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Como se pode depreender, estes dois conceitos estão intimamente associados aos princípios democráticos a que neste artigo temos vindo a dar relevância. Por outro lado, ambos se interligam pelo facto de terem no centro o conceito de *poder*, o que implica que a sua análise encare os fenómenos sociais através de uma perspectiva crítica (Ball, cit. in Mainardes & Marcondes, 2009). Desta forma, em determinadas situações, julgar o que é ou não justo, na conceção de justiça como equidade, está também diretamente relacionado com conceções sobre o que pode ser avaliado como «bom» ou «mau» (Araújo, 2002; Rawls, 2003), isto é, ajuizar se processos de avaliação e de monitorização de projetos escolares contribuem para promover situações de justiça social através da concretização de uma justiça curricular. É tendo esta ideia por referência que no estudo que aqui é apresentado se considera importante interrogar: que

consequências estão a ter as medidas políticas de avaliação externa das escolas TEIP e de monitorização externa dos projetos desenvolvidos nestas mesmas escolas no conhecimento curricular socialmente valorizado?

Avaliação externa das escolas (AEE) e o programa TEIP no quadro de políticas públicas de promoção do sucesso escolar

Justificadas na intenção de promover a igualdade de oportunidades, em Portugal, assim como noutros países, foram implementadas políticas de «educação compensatória», orientadas pela ideia de que era necessário dar mais (tempo, aulas, materiais) aos alunos que tinham um capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1970) afastado da cultura tradicional escolar. São exemplos destas políticas as ZEP – «Zones d'Éducation Prioritaire» – em França, o «Head Start» and «Follow-Through», nos Estados Unidos e «Education Action Zones», em Inglaterra. Por influência destas políticas, em Portugal, em 1996, foi criado o programa TEIP (que até aos dias de hoje tem continuado, embora com várias alterações²).

Em Portugal, os TEIP foram instituídos como uma medida política pública que envolveu escolas com «problemas» relacionados com a desigualdade social, o abandono e o insucesso escolares (Despacho nº 147-B/ME/96; Barbieri, 2003; Leite, Fernandes, & Silva, 2013). Pretendeu-se que, nestes contextos, fossem desenvolvidos projetos que intervissem nos problemas identificados, ou seja, as escolas foram corresponsabilizadas para encontrarem formas de os resolverem ou minorarem. Na sua orientação, esta medida política atribuiu poderes ao local (Leite, 2005) concretizando princípios de descentralização, de participação e de autonomia (Ferreira, 2005) através de práticas de responsabilização decorrentes da reconfiguração da função reguladora do Estado (Afonso & Costa, 2011; Trindade, 2011).

Neste cenário, e tendo em conta diretrizes europeias emanadas ao nível de políticas avaliativas (Wood, Levinson, Postlethwaite, & Black, 2011; OECD, 2012, 2014), tem vindo a crescer a responsabilização de cada instituição para melhorar o seu desempenho (Paschoalino & Fidalgo, 2011) e promover o sucesso escolar (Lei nº 31/2002, artigo 6, alínea d)) nomeadamente através de medidas de *accountability* (Afonso, 2009; Fullan, Rincon-Gallardo, & Hargreaves, 2015).

² O TEIP 1 (Despacho 147-B/ME/96) e o TEIP 2 (Despacho normativo nº 55/2008) deram origem ao TEIP 3 (Despacho normativo nº 20/2012) que, de acordo com a equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo da Direção-Geral da Educação (EPIPSE), tem como principais objetivos gerais: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; e a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

Em Portugal, a avaliação das escolas foi oficialmente apresentada com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do sistema educativo (Lei nº 31/2002), sendo, a partir de 2006, instituído um programa de avaliação externa das escolas (AEE). Desde essa data, todas as escolas públicas portuguesas dos ensinos básico, fundamental e médio estão sujeitas a um processo de avaliação justificado com o objetivo de «promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos».

Este processo de AEE é realizado sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC) e segue, desde 2011, um quadro de referência que se estrutura em torno de três domínios: (1) resultados; (2) prestação do serviço educativo; (3) liderança e gestão. A cada um destes domínios, e como resultado da AEE, é atribuída uma classificação que se situa entre o *insuficiente*, *suficiente*, *bom*, *muito bom* e *excelente*, justificada através de um relatório onde constam os dados recolhidos sobre as escolas avaliadas e as classificações atribuídas, e que é colocado na página *online* da IGEC para consulta pública. Essa avaliação é feita por uma equipa constituída por três elementos (2 inspetores e 1 académico) que realizam o trabalho avaliativo através da análise de documentos das escolas e de uma visita onde recolhem dados por entrevistas em painéis a diferentes elementos da comunidade educativa.

A AEE e o programa TEIP – apesar de constituírem duas políticas distintas –, interligam-se através dos processos de avaliação e monitorização inerentes a cada uma delas (ambas pressupõem a existência de processos de autoavaliação). No caso do programa TEIP, a autoavaliação e a monitorização zelam pelo cumprimento das metas com que cada escola se compromete e, no caso da AEE, a avaliação externa e a autoavaliação procuram promover a melhoria dos resultados escolares, da oferta educativa e da ação das lideranças. Foi por considerarmos que processos de avaliação externa, de monitorização e de autoavaliação das escolas, dependendo dos rumos que tomam, podem promover processos de organização e desenvolvimento curricular que abracem a diversidade de situações que caracterizam as populações escolares e, neste sentido, concretizarem uma justiça curricular que favoreça a justiça social (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013), que foi realizado o estudo que aqui se apresenta. Ou seja, partiu-se da ideia de que a AEE e o programa TEIP podem contribuir para a construção de uma escola que se quer democrática (Apple & Beane, 1995; Leite, 2000; Apple, 2013).

Procedimentos metodológicos

Recorde-se que o estudo teve como objetivo conhecer a opinião dos/as diretores/as de escolas TEIP acerca da influência da AEE e do programa TEIP na promoção dos objetivos que os justificam, isto é, identificar efeitos destas medidas políticas na organização e desenvolvi-

mento do currículo escolar e na melhoria educacional que concretizem princípios geradores de justiça social. Partiu-se da ideia de que os/as diretores/as de escolas são informantes privilegiados sobre os projetos nelas desenvolvidos. Para a recolha de dados, aplicou-se um questionário (Javeau, 1992; Ghiglione & Matalon, 1993) *online*, enviado a todos os agrupamentos de escolas TEIP, focado no processo de AEE. A opção por este procedimento decorreu de se pretender obter informação, a nível nacional, e de se reconhecer que o questionário permite recolher dados válidos relativos a um conjunto vasto de questões que se consideram relevantes (Bryman, 2012). O questionário foi de autopreenchimento e respondido *online* através de convite enviado por *email*. Dos 137 agrupamentos de escolas TEIP existentes em Portugal atualmente, 45 responderam ao questionário, o que totaliza 33% do universo.

Na sua estrutura o questionário teve 5 blocos, depois de uma página inicial com apresentação e instruções de resposta. Os 5 blocos focaram: Bloco I – Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa; Bloco II – *Locí*: impacto sobre os diferentes elementos da escola; Bloco III – Fatores potenciadores e inibidores do impacto da avaliação externa; Bloco IV – Avaliação global do processo de avaliação externa; Bloco V – Eficiência do processo de avaliação externa.

As respostas dos/as diretores/as das escolas/agrupamentos TEIP foram tratados com recurso ao *software* de análise quantitativa SPSS e são eles que a seguir são apresentados e discutidos.

Apresentação e discussão dos dados

A análise dos dados recolhidos pelos questionários permite conhecer a opinião dos/as inquiridos/as acerca da influência e do impacto da avaliação/monitorização inerente às medidas políticas aqui em análise (AEE e programa TEIP). Para apresentar esses dados é seguida a estrutura do questionário, associando os dois últimos blocos por ambos fornecerem elementos gerais sobre este efeito da avaliação. A discussão dos aspetos focados em cada bloco é antecipada de uma apresentação em tabela dos dados obtidos e da enunciação da respetiva escala.

Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa

Nas respostas a este bloco de perguntas do questionário foi possível obter as opiniões dos/as diretores/as relativas aos *domínios e facetas da avaliação externa* e o impacto que teve, *nomeadamente, nos resultados, na prestação do serviço educativo e na liderança e gestão*. A escala das opções de resposta situou-se, em todas as perguntas deste bloco, entre o valor 1 – Extremamente negativo – e o 7 – Extremamente positivo.

TABELA 1

Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa: resultados

| RESULTADOS | MÉDIA |
|--|--------|
| Resultados académicos avaliados externamente (p, ex, exames) | ▽ 4,60 |
| Comportamento e disciplina dos alunos | ▽ 4,58 |
| Solidariedade e relacionamento entre os alunos | ▽ 4,53 |
| Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente | △ 5,27 |
| Valorização da escola pela comunidade envolvente | △ 5,27 |
| Participação dos professores na vida da escola | △ 5,27 |

No que ao domínio dos *resultados* diz respeito, os dados revelam que, na opinião dos/as inquiridos/as, a AEE tem menos impacto em escolas TEIP nos «resultados académicos avaliados externamente, por exemplo exames» (M = 4.60), no «comportamento e disciplina dos alunos» (M = 4.58), e na «solidariedade e relacionamento entre os alunos» (M = 4.53). Ao contrário, tem um nível superior de impacto nos «contributos da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente» (M = 5.27), na «valorização da escola pela comunidade envolvente» (M = 5.27) e na «participação dos professores na vida da escola» (M = 5.27). Infere-se, pois, que a maioria das escolas TEIP parece associar o impacto da AEE, mais aos resultados sociais, do que aos resultados académicos. Recordando que, tanto o programa TEIP, como a AEE têm como objetivo final que as escolas, através da prestação do serviço educativo e dos processos de gestão e liderança, consigam que os seus alunos tenham melhores resultados académicos – isto é, ocupem lugares de destaque nos rankings nacionais e internacionais – o estudo mostra que a AEE tem pouca influência a este nível. Não ignorando que as políticas públicas de avaliação pressupõem, geralmente, o ato avaliativo como um instrumento de legitimação de uma dada ordem social, deduz-se que a escola precisa de diversificar o que foi normalizado, o que implica, consequentemente, novas formas de organização escolar e novos processos de desenvolvimento do currículo, assumindo os professores um papel ativo na sua configuração (Leite, 2002a; Shkedi, 2006; Mouraz et al., 2013). Esta situação reporta-nos para a análise do domínio da prestação do serviço educativo onde os resultados obtidos são os que estão expressos na Tabela 2.

No que ao domínio da *prestação do serviço educativo* diz respeito, e como mostra a Tabela 2, a AEE, na opinião dos/as inquiridos/as, tem menos impacto ao nível do «acompanhamento e supervisão da prática letiva dos professores» (M = 4.73), da «adoção de metodologias de ensino ativas e experimentais» (M = 4.80) e de «ações de promoção da equidade e justiça curricular» (M = 4.80). Ao contrário, teve maior impacto na «monitorização e adoção de medidas de prevenção

da desistência e abandono» (M = 5.27), na «articulação na gestão do currículo» (por exemplo entre professores, departamentos, níveis) (M = 5.33) e na «adoção de medidas de promoção do sucesso escolar» (M = 5.40).

TABELA 2

Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa: prestação do serviço educativo

| PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO | MÉDIA |
|--|--------|
| Articulação na gestão do currículo (p, ex, entre professores, departamentos, níveis) | ▲ 5,33 |
| Adoção de metodologias de ensino ativas e experimentais | ▼ 4,80 |
| Acompanhamento e supervisão da prática letiva dos professores | ▼ 4,73 |
| Adoção de medidas de promoção do sucesso escolar | ▲ 5,40 |
| Monitorização e adoção de medidas de prevenção da desistência e abandono | ▲ 5,27 |
| Ações de promoção da equidade e justiça curricular | ▼ 4,80 |

Estes dados permitem inferir que, na opinião dos/as inquiridos/as, a AEE tem, claramente, menos impacto na ação pedagógico-didática dos professores e na promoção de ações que promovam a equidade e a justiça curricular. Reconhecendo que os professores são elementos imprescindíveis no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos e dos processos curriculares, se não existirem condições para que realizem um trabalho fundamentado, reflexivo e crítico, a limitação das suas ações reflete-se no desenvolvimento do currículo e na dificuldade em implementarem estratégias inovadoras necessárias para acolher a diversidade social e cultural que subjaz à população escolar. Apesar disso, os dados mostram que parece existir um reforço positivo na articulação entre os professores para a promoção do sucesso escolar.

No que ao domínio *liderança e gestão* diz respeito, e como se pode constatar na Tabela 3, os/as diretores/as das escolas/agrupamentos de escolas TEIP que responderam ao inquérito consideram que a AEE gera efeitos positivos.

Uma análise dos dados sistematizados na Tabela 3 mostra que, embora com valores muito semelhantes, a AEE, na perspetiva dos/as inquiridos/as, tem menos impacto ao nível das «aprendizagens reais por parte dos alunos» (M = 5.11), da «promoção do desenvolvimento profissional dos funcionários não docentes» (M = 5.11) e na «criação de estruturas e/ou práticas de acompanhamento do percurso pré-escolar dos alunos» (M = 5.09). O maior impacto parece ocorrer ao nível da «continuidade da autoavaliação» (M = 5.62), da «qualidade dos processos de autoavaliação da escola/agrupamento» (M = 5.58) e na «valorização dos processos de autoavaliação» (M = 5.58).

TABELA 3

Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa: liderança e gestão

| LIDERANÇA E GESTÃO | MÉDIA |
|--|--------|
| Aprendizagens reais por parte dos alunos | ▽ 5,11 |
| Promoção do desenvolvimento profissional dos funcionários não docentes | ▽ 5,11 |
| Qualidade dos processos de autoavaliação da escola/agrupamento | △ 5,58 |
| Continuidade da autoavaliação | △ 5,62 |
| Valorização dos processos de autoavaliação | △ 5,58 |
| Criação de estruturas e/ou práticas de acompanhamento do percurso pós-escolar dos alunos | ▽ 5,09 |

Inferese, pois, que, segundo os/as inquiridos/as a, AEE está a ter um efeito positivo notório ao nível do desenvolvimento dos processos de autoavaliação que não parece, no entanto, ter consequências nas aprendizagens dos alunos e nos seus resultados académicos. É talvez por isso que, na AEE, a IGEC está a condicionar as classificações das lideranças e gestão aos resultados académicos não permitindo que uma escola/agrupamento de escolas com resultados académicos de nível Insuficiente ou Suficiente tenham, no domínio da liderança e gestão, uma classificação de Muito Bom. No entanto, esta situação não tem sido bem acolhida por muitas escolas e por muitos outros agentes educativos por ignorar fatores externos que interferem no sucesso académico (Velo, Abrantes, & Craveiro, 2011; Pacheco, 2014; Afonso, 2014).

Como na primeira parte deste artigo sustentámos, consideramos que a autoavaliação (AA) pode constituir um excelente ponto de partida para que as escolas se conheçam, nas suas potencialidades e fraquezas e, através desse conhecimento, construam planos de melhoria. Este dado, em nossa opinião, reforça a importância concedida pelo processo de AEE à existência de um olhar interno que se articule com o olhar externo, bem como, ao desenvolvimento de mecanismos e instrumentos para que esse plano seja realizado com sucesso. Inclusivamente, o CNE (2012), no seu Parecer nº 3/2010, indica a realização de processos de autoavaliação como uma estratégia que permite às instituições escolares melhorarem a qualidade do serviço que prestam. Estes processos, no caso das escolas TEIP, são potenciados, pois elas convivem com o processo de AEE, mas igualmente com o processo de monitorização inerente ao programa, e que implica processos de acompanhamento e de prestação de contas relativamente às metas estabelecidas e com as quais se comprometem com o Ministério da Educação (ME). Para além disso, podem usufruir do apoio de uma consultoria externa que funcionará na lógica de «amigo crítico» (Leite, 2002b; Swaffield & Macbeath, 2005), isto é, de alguém que transporta para o grupo um permanente questionamento sobre as situações que favorece a sua compreensão e a contínua procura de melhoria.

Impacto da AEE sobre os diferentes elementos da escola

Os dados obtidos pelas respostas dos/as diretores/as dos agrupamentos de escolas TEIP às perguntas relativas ao impacto da AEE sobre os diferentes elementos da escola estão sistematizados na Tabela 4. Neste caso, as opções de resposta situavam-se numa escala que varia de 0 – Nenhum – a 4 – Muito grande.

TABELA 4
Impacto da AEE sobre os diferentes elementos da escola

| Impacto sobre os diferentes elementos da escola | MÉDIA |
|---|--------|
| Documentos orientadores da atividade da escola/agrupamento (p. ex., PE, PC, PA) | ↑ 3,42 |
| Formas de atuação da Direção | ↑ 3,51 |
| Formas de atuação dos órgãos de gestão intermédia | ↑ 3,47 |
| Formas de atuação dos pais | ↔ 2,73 |
| Instalações físicas | ↓ 2,42 |
| Materiais e recursos educativos disponíveis | ↓ 2,62 |

Nota: Bloco II: escala de 0 – Nenhum a 4 – Muito grande

A análise dos dados que a Tabela 4 contém indica que a AEE, segundo os/as inquiridos/as, tem menos impacto na «forma de atuação dos pais» (M = 2.73), nas «instalações físicas» (M = 2.42) e nos «materiais e recursos educativos disponíveis» (M = 2.62). Apesar disso, é considerada ter um impacto relativamente grande nos «documentos orientadores da atividade da escola/agrupamento» (M = 3.42), nas «formas de atuação da Direção» (M = 3.51) e nas «formas de atuação dos órgãos de gestão intermédia» (M = 3.47).

Destes dados pode inferir-se que a AEE parece exercer a sua influência na forma como as escolas/agrupamentos se organizam. Pertencendo estas escolas ao programa TEIP, que implica, como já referimos, terem um projeto educativo devidamente fundamentado e organizado em função de metas de melhoria negociadas com o Ministério da Educação, e sobre as quais têm de prestar contas no final de cada ano, percebe-se, ainda assim, a influência da AEE, nomeadamente, na formulação e estruturação de documentos orientadores das escolas e, principalmente, na forma de atuação dos/as diretores/as e dos órgãos de gestão intermédia. Apesar disso, é ainda muito deficiente o seu impacto ao nível da atuação dos pais na vida da escola (Leite et al., 2015).

Se tivermos em consideração que a melhoria das instituições escolares está intrinsecamente associada à forma como os agentes escolares implementam as suas práticas de partilha e de construção coletiva, favorecida pela relação com as famílias e com outros elementos da comu-

nidade educativa (Leite & Fernandes, 2010), parece ainda existir um défice na influência da AEE a este nível, no que às escolas TEIP diz respeito.

Fatores potenciadores e inibidores do impacto da AEE

As perguntas relativas a fatores potenciadores e inibidores do impacto da AEE permitiram respostas que se situaram numa escala entre o valor 1 – Muito inibidor – a 5 – Muito potenciador. A tabela V sistematiza a distribuição dessas respostas.

TABELA 5
Fatores potenciadores e inibidores do impacto da AEE

| Factores potenciadores e inibidores do impacto da AE | MÉDIA |
|--|-------|
| Grau de articulação entre os processos de avaliação interna e externa | 4,09 |
| Duração da presença da equipa de avaliação externa | 3,58 |
| Difusão na escola/agrupamento dos resultados da avaliação externa | 4,09 |
| Consequências da avaliação externa nas cotas de classificação do desempenho docente | 3,47 |
| Consequências da avaliação externa na avaliação dos diretores | 3,44 |
| Apropriação e uso pela escola dos referenciais da avaliação externa (da IGEC) na sua avaliação e monitorização interna | 4,13 |
| Consequências da avaliação externa no processo de autoavaliação/equipa de autoavaliação | 4,23 |

Nota: Bloco III: escala de 1 – Muito inibidor a 5 – Muito potenciador.

A Tabela 5 mostra que as respostas dos/as diretores/as das 45 escolas/agrupamentos TEIP consideram que os fatores mais inibidores para o desenvolvimento da avaliação externa são a «duração da presença da equipa de avaliação externa» (M = 3.58), as «consequências da avaliação externa nas cotas de classificação do desempenho docente» (M = 3.47) e as «consequências da avaliação externa na avaliação dos diretores» (M = 3.47). Por sua vez, os fatores potenciadores que poderão ter um impacto mais positivo no desenvolvimento da AEE são a «apropriação e uso pela escola dos referenciais da avaliação externa (da IGEC) na sua avaliação e monitorização interna» (M = 4.13), as «consequências da avaliação externa no processo de autoavaliação/equipa de autoavaliação» (M = 4.23), a «difusão na escola/agrupamento dos resultados da avaliação externa» (M = 4.09) e o «grau de articulação entre os processos de avaliação interna e externa» (M = 4.09).

Se nos focarmos nos fatores inibidores e nos que são potenciados pela AEE nas escolas TEIP, é possível encontrar uma conexão direta com a atuação das lideranças, isto é, a AEE será tanto mais potenciada quanto maior for a ação das lideranças para a sua divulgação e desenvolvimento, em estrita articulação com a evolução dos processos de autoavaliação. Este dado coincide com o que é sustentado por Bolívar (2012: 49) quando afirma que

a capacidade de um estabelecimento de ensino para melhorar depende, de forma relevante, de equipas diretivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo para que possam desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria.

Coincide, também, com os estudos de Hopkins, Stringfield, Harries, Stoll, e Mackay (2014) quando concluem que escolas com lideranças com grandes expectativas têm efeitos positivos na qualidade dos sistemas educativos.

Em síntese, defende-se que tanto a direção de topo das escolas como as lideranças intermédias são necessárias às dinâmicas de mudança e melhoria educacional, sendo estas determinantes para a mobilização dos diferentes atores para a resolução dos problemas a solucionar (Fullan, 2001; English, 2008). Ou seja, a ação das lideranças aparece como fundamental no desenvolvimento das instituições escolares a todos os níveis e é aqui reforçada pela atuação positiva que tem ao nível das escolas TEIP. Contrariamente, o impacto da AEE poderá ser inibido pela própria função que exerce, isto é, pelas consequências e os resultados que o próprio processo de AEE pode acarretar, nomeadamente no se refere às cotas de classificação de desempenho docente e da avaliação dos/as diretores/as.

Avaliação global e eficiência do processo de AEE

Como já foi referido anteriormente, as respostas dos dois últimos blocos do questionário (blocos IV e V) foram associados num mesmo ponto porque permitem obter uma visão mais global das opiniões dos respondentes. São estes dados que as Tabelas 6 e 7 apresentam e que referem respostas, no primeiro caso, numa escala compreendida entre o 1 – Extremamente negativo – a 7 – Extremamente positivo – e, no segundo, entre o 1 – Um aproveitamento nada eficiente dos recursos – a 5 – Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos.

TABELA 6

Avaliação global do processo de avaliação externa

| Avaliação global do processo de avaliação externa | MÉDIA |
|---|-------|
| Ao nível organizacional | 5,60 |
| Ao nível curricular e pedagógico | 5,27 |
| Ao nível do processo de auto-avaliação da escola | 5,89 |
| Ao nível dos resultados dos alunos | 4,98 |

Nota: Bloco IV: escala de 1 – Extremamente negativo a 7 – Extremamente positivo.

TABELA 7

Eficiência e aproveitamento dos recursos relativos ao processo de AEE

| Eficiência e Aproveitamento dos recursos relativos ao processo de avaliação externa | MÉDIA |
|---|-------|
| Um aproveitamento nada eficiente dos recursos | 1,01 |
| Um aproveitamento pouco eficiente dos recursos | 1,52 |
| Um aproveitamento moderadamente eficiente dos recursos | 3,51 |
| Um bom aproveitamento dos recursos | 3,51 |
| Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos | 1,01 |

Nota: Bloco V: escala de 1 – Um aproveitamento nada eficiente dos recursos a 5 – Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos.

A análise destas tabelas permite constatar que os/as diretores/as das escolas/agrupamento de escolas TEIP atribuem um impacto menos positivo da AEE «ao nível curricular e pedagógico» (M = 5.27) e «ao nível dos resultados dos alunos» (M = 4.98). Como mais positivos, apontam as dimensões relativas «ao nível organizacional» (M = 5.60) e «ao nível do processo de autoavaliação da escola» (M = 5.89). Nesta mesma linha, no Bloco V das perguntas do questionário (relativo à eficiência e aproveitamento dos recursos relativos ao processo de avaliação externa e onde a escala foi de 1 – Um aproveitamento nada eficiente dos recursos – a 5 – Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos) foi considerado pela maior parte dos/as diretores/as inquiridos/as que houve «um bom aproveitamento dos recursos» (M = 3.51).

Neste sentido, e em concordância com os resultados do estudo que aqui se apresenta, a AEE parece exercer a sua influência mais positiva ao nível dos processos organizacionais das escolas do que em ações concretas relacionadas com a justiça curricular. Espera-se, no entanto, que essa influência possa constituir um ponto de partida para que as instituições escolares repensem e aprofundem o projeto educativo que desenvolvem de modo a promover uma melhoria que concretize dinâmicas de justiça curricular.

Considerações finais

Como já neste artigo afirmámos, reconhecemos que a relação entre avaliação, monitorização, currículo e justiça curricular e social é complexa. No entanto, no seu cerne poderão ser desenvolvidas dinâmicas geradoras de melhoria, ainda que, para isso, seja necessário pensar a prestação do serviço educativo e os processos de liderança e de gestão orientados no sentido de uma justiça curricular (Connell, 1995) geradora de processos que concorram para a concretização da justiça social.

No que aos dados apresentados neste artigo diz respeito, e segundo a opinião dos/as inquiridos/as, o impacto e os efeitos da AEE em escolas TEIP são, de forma global, perspetivados como moderadamente positivos. Os efeitos mais notórios dizem respeito à atuação das lideranças e ao fortalecimento dos processos de AA. Contudo, este processo parece ter menos efeitos na melhoria dos resultados dos alunos, do seu comportamento, na relação da escola com as famílias e na promoção da equidade e justiça curricular. De facto, os impactos e efeitos mais fortes são notados nos aspetos mais próximos ao próprio processo de avaliação externa, nomeadamente, os efeitos na promoção de uma cultura de autoavaliação fundada nos referenciais usados pela AEE e na atuação das lideranças.

Aspetos organizacionais não são dos mais valorizados como efeitos destas medidas políticas (AEE e programa TEIP), isto é, aspetos como os resultados dos alunos e envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos são percecionados como menores, ou seja, a AEE parece ter neles um impacto menos evidente. Por sua vez, os principais fatores de impacto e efeitos da avaliação externa estão relacionados com o grau em que esse processo se impregnou na escola, isto é, na forma como é difundida e incorporada promovendo a cultura de autoavaliação. Por outras palavras, sobretudo no âmbito da autoavaliação e da atuação das lideranças, o processo de AEE em escolas TEIP parece em larga medida exercer os seus efeitos positivos através da apropriação dos seus pressupostos pelas escolas, embora ainda não esteja a gerar efeitos em processos curriculares que conduzam a uma verdadeira justiça curricular.

Relativamente às ações adotadas para a promoção da equidade e da justiça curricular, na opinião dos/as inquiridos/as, é claro o impacto menos positivo a este nível, pelo que não é possível identificar especificamente quais e como são adotadas ações pelas escolas para o alcance de uma educação mais inclusiva. Contudo, os dados parecem confirmar a realização de um dos objetivos centrais da AEE em Portugal, nomeadamente, o de reforçar a sua responsabilização através do desenvolvimento de procedimentos de AA e, concomitantemente, existirem apoios que promovem a institucionalização de uma cultura de autoavaliação. Neste sentido, os processos de AA, ao proporcionarem uma reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas e os resultados alcançados, poderão ter como efeito uma melhoria da forma como o currículo

é desenvolvido. Isto é, consideramos que a partir destes processos poderão ser estabelecidas novas relações e possíveis efeitos na construção de um currículo mais justo e que permita um aperfeiçoamento significativo na prestação de um serviço educativo que tenha em conta quer a diversidade social e cultural que caracteriza as populações escolares das diferentes escolas/agrupamentos, quer o facto de se pretender educar para que cada aluno aprenda a viver e a conviver com os outros de si diferentes (Delors et al., 1996).

Em síntese, e tal como Crahay (2000) e Dubet (2008), consideramos que a medida política de avaliação externa se pode constituir num dos pilares da consecução da justiça na escola quando promove intervenções pedagógico-didáticas que reafirmem os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem na sua dimensão democrática. Apesar disso, os sistemas avaliativos e de monitorização, quando não são conduzidos de forma reflexiva e não são orientados por ideias como as que aqui expusemos, podem acabar por favorecer uma elite, ou seja, caminharem no sentido de uma «não-justiça» (Rodríguez, 2013). Neste mesmo sentido, e apesar de Coleman (1968) ter sustentado que apenas se pode alcançar total igualdade de oportunidades se todas as influências exteriores à escola desaparecerem – dadas as influências divergentes existentes –, o que nos empurraria para a ideia de que a igualdade de oportunidades apenas pode ser abordada e nunca totalmente alcançada, consideramos que estas políticas públicas de promoção do sucesso e da melhoria educacional, dependendo dos rumos que tomam, podem promover processos de organização e desenvolvimento curricular que abracem a diversidade da população escolar e que se estruturam em torno de uma justiça curricular geradora de justiça social.

Correspondência: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal.

Email: martasampaio@fpce.up.pt

Referências

- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo Janela (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507.
- Afonso, Almerindo Janela (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, Natércio, & Costa, Estrela (2011). A avaliação externa das escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In João Barroso & Natércio Afonso (Orgs.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp. 155-189). Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Alves, Natália, & Canário, Rui (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII(169), 981-1010.
- Apple, Michael (2013). *Can education change society?*. New York: Routledge.
- Apple, Michael, & Beane, James (1995). *Democratic schools*. University of Michigan: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Araújo, Cicero (2002). Legitimidade, justiça e democracia: O novo contratualismo de Rawls. *Lua Nova*, 57, 73-85.
- Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Ed. Vega.
- Bryman, Alan (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press Inc.
- Coleman, James (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7-22.
- Connell, Robert (1995). *Estabelecendo a diferença: Escolas, famílias, e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conselho Nacional De Educação (2012). *Estado da Educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Crahay, Marcel (2000). L'École peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 223-225.
- Dale, Roger, & Gandin, Luís (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: Reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*, 14(2), 5-16.
- Delors, Jaques, Al-Mufti, In'am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, ..., & Nan-zhao, Zhou (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: UNESCO/ASA.
- Dias Sobrinho, José (2012). Políticas y conceptos de calidad: Dilemas y retos. *Avaliação*, 17(3), 601-618.
- Dubet, François (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- English, Fenwick (2008). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. London: Sage Publications.
- Estêvão, Carlos (2005). Justiça e direitos humanos na política educacional portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-11.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, Michael (2001). The meaning of educational change. In Michael Fullan (Ed.), *The new meaning of educational change* (pp. 202-2016). London: Routledge.

- Fullan, Michael, Rincon-Gallardo, Santiago, & Hargreaves, Andy (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Ben (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores.
- Hopkins, David, Stringfield, Sam, Harries, Alma, Stoll, Louise, & Mackay, Tony (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257-281.
- Javeau, Claude (1992). *L'enquete par questionnaire: Manuel a l'usage du praticien*. Bruxelles: Editions de l'Universite de Bruxelles.
- Leite, Carlinda (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, IX(1), 137-143.
- Leite, Carlinda (2002a). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda (2002b). A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas crucialmente inteligentes. In *Actas do V Congresso da SPCE* (pp. 95-100). Lisboa: SPCE.
- Leite, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 9(2), 35-49.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, Mouraz, Ana, & Sampaio, Marta (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 825-855.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Silva, Sofia Marques da (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: Perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36(1), 35-43.
- Mainardes, Jefferson, & Marcondes, Maria Inês (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318.
- Mouraz, Ana, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 478-491.
- OCDE (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. Retirado de <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
- OCDE (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing Retirado de <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
- Pacheco, José Augusto (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação: Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(92), 363-371.
- Paschoalino, Jussara Bueno, & Fidalgo, Fernando (2011). A lógica brasileira da avaliação: Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 103-116.

- Priestley, Mark, Biesta, Giesta, & Robinson, Sarah (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Rawls, John (2003). *Justiça como equidade: Uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, Vanda Mendes (2013). Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos Cenpec*, 3(1), 63-78.
- Robertson, Susan (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: Modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407-422.
- Rodríguez, Eustaquio Martín (2013). Melhorar o currículo por meio da sua avaliação. In José Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 478-507). Porto Alegre: Penso.
- Roggero, Rosemary (2009). Educação e diversidade: Uma análise crítica da proposta da UNESCO. In *I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa* (pp. 60-75). São Paulo: Uninove.
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2014). Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista de Administração Educacional*, 1(1), 3-16.
- Santomé, Jurjo Torres (2013). *Currículo escolar e justiça social: O cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso.
- Shkedi, Asher (2006). Curriculum and teachers: An encounter of languages and literatures. *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 719-735.
- Stoer, Stephen (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 149-173.
- Swaffield, Sue, & Macheath, John (2005). School self evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Trindade, Rui (2011). As políticas educativas como obstáculo à escola democraticamente organizada. In *Atas do 7º Congresso dos Professores do Norte* (pp. 19-30). Guimarães: Seminários preparatórios do 7º Congresso dos Professores do Norte.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf
- UNESCO (2001) Declaração de Cochabamba. *Educação para todos*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>
- Veloso, Luísa, Abrantes, Pedro, & Craveiro, Daniela (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 69-88.
- Vincent, Carol (2003). *Social justice, education and identity*. London: Routledge.
- Woessmann, Ludger (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax Public Finance*, 15(1), 199-230.
- Wood, Elizabeth, Levinson, Martin, Postlethwaite, Keith, & Black, Alison (2011). *Equity matters*. Exeter: University Exeter.
- Young, Michael (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 101, 1287-1302.
- Young, Michael (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada

Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996. *Diário da República nº 177 – II série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo nº 20/2012 de 3 de Outubro de 2012. *Diário da República nº 192 – II série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo nº 55/2008 de 23 de Outubro de 2008. *Dário da República nº 206 – II série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro de 2002. *Diário da República nº 294 – I série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Assembleia da República. Lisboa.