

A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS NO CONCELHO DO PORTO (PORTUGAL): PERSPETIVAS DE GESTORES DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

EXTERNAL EVALUATION OF SCHOOLS IN PORTO (PORTUGAL): PERSPECTIVES OF SCHOOL CLUSTERS PRINCIPALS

Miguel Correia¹
Carla Figueiredo²
Carlinda Leite³

Resumo

Em Portugal, nos ensinos básico e secundário, a Lei n.º 31/2002 afirma que o controlo da qualidade se aplica a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da participação e da prestação de contas. Tendo esta situação por referência, foi realizada uma pesquisa que recolheu perceções de gestores/as de Agrupamentos escolares portugueses sobre efeitos da avaliação externa nos processos de gestão e liderança escolar. Os dados obtidos foram interpretados em diálogo com discursos académicos de referência e permitem reconhecer a importância que este processo assume nos quotidianos escolares e na tomada de decisão sobre a gestão escolar.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. Agrupamentos de escolas. Gestores.

Abstract

In Portugal, Law No. 31/2002 states that quality control applies to the entire education system in order to promote improvement, participation and accountability. Taking this situation as a reference, a survey was conducted that collected perceptions of school clusters principals about the effects of external evaluation on school management and leadership processes. The collected data were interpreted in dialogue with renowned academic discourses and allow to recognize the importance that this process assumes in school's daily life and in decision making about school management.

Keywords: External Evaluation. School clusters. Principals

Introdução

Em Portugal, as políticas públicas de educação sofreram uma alteração significativa

1 Investigador em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Porto, Portugal. e-mail: miguel.correia.fpceup@gmail.com.

2 Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Porto, Portugal. e-mail: cfigueiredo@fpce.up.pt.

3 Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Porto, Portugal, e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). e-mail: carlinda@fpce.up.pt.



CE
CENTRO
DE EDUCAÇÃO

dAEPE | Departamento de Administração
Escolar e Planejamento Educacional

com a revolução de abril de 1974 e com a entrada do país, em 1986, na União Europeia (na época designada por Comunidade Económica Europeia). Estas situações, aliadas ao crescimento exponencial da procura social da escola, contribuíram para uma ação do Estado direcionada para mudanças sociais e educativas fortemente alicerçadas em princípios democráticos (SAMPAIO, LEITE, 2015; CANÁRIO, 2008). Neste movimento, a educação foi sendo redefinida e reconhecida na sua função de contribuir para uma positiva mudança social. No quadro desta função, assistiu-se, em Portugal, à implementação de iniciativas e políticas que visavam colmatar falhas existentes e promover uma educação escolar de qualidade, capaz de corresponder aos objetivos de uma educação democrática e inclusiva. São exemplo deste tipo de políticas públicas, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Os TEIP, que tiveram em Portugal o seu início em 1996 (Despacho normativo nº 147-B/ME/96) continuaram enquanto política pública por legislação posterior (Despacho normativo nº 55/2008 - TEIP 2 e Despacho normativo nº 20/2012 - TEIP 3), estando ainda atualmente em vigor. Integram os TEIP todos os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Neste sentido, esta medida política visa a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados por problemas socioeconómicos e de exclusão social.

Às escolas TEIP são atribuídos recursos adicionais, nomeadamente recursos humanos, na figura de especialistas de diferentes áreas, e recursos financeiros para que, de acordo com as necessidades identificadas, sejam apoiadas com formação que permita capacitar os agentes educativos para implementarem e concretizarem um plano de melhoria com sucesso. No quadro destes recursos, as escolas TEIP podem beneficiar do apoio de um consultor externo que, exercendo o seu papel na lógica de amigo crítico (LEITE, 2002), apoie a escola na tomada de decisões e na reflexão crítica sobre questões com as quais convive. A par dos recursos atribuídos, as escolas TEIP têm ainda acompanhamento constante por parte da tutela, ou seja, o Ministério da Educação vai-lhes solicitando a prestação de contas face aos projetos e planos de melhoria com que a escola se compromete.

Outra política pública deste tipo foca a autonomia escolar, estando fortemente associada a discursos que defendem princípios de qualidade da educação, de democratização da governação das políticas públicas e de uma maior igualdade de oportunidades. Legislada,



inicialmente em 1998 (Decreto-Lei n.º 115-A/98 – revisto e atualizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 e posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 137/2012), esta medida política apresenta a descentralização como aliada da autonomia com vista a uma organização da educação que promova a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação. Na linha do discurso legal que a concetualiza, a autonomia é a faculdade reconhecida à escola para tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira (Decreto-Lei n.º 75/2008). Neste sentido de autonomia são reconhecidas às escolas diferentes níveis de competência e de responsabilidades, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício.

Do mesmo modo, e como resposta a preocupações com a qualidade da educação, justificadas quer pelos objetivos e responsabilidades definidos para a educação escolar, quer pelo reconhecimento da sua função social (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2016), iniciou-se em Portugal um sistema formal de avaliação externa das escolas (AEE). Assente na ideia de que a avaliação constitui um processo que, a partir de uma análise de diagnóstico, permite a identificação de pontos fortes no funcionamento das escolas, bem como a identificação de áreas nas quais é necessário intervir. Pelo seu potencial na regulação e promoção da melhoria da educação, à avaliação externa de escolas tem sido atribuído um papel de destaque na gestão do sistema educativo e na sua regulação. A AEE surge como complemento, e por vezes como contraponto, das medidas TEIP e de autonomia das escolas.

Tendo por referência estas medidas políticas, considerou-se pertinente conhecer efeitos da AEE nos contextos escolares. É no quadro deste objetivo que foi realizado um estudo que recolheu dados nas Escolas/Agrupamentos de escolas do Porto que focou efeitos da AEE nos processos de liderança escolar.

Referencial de análise

No quadro de uma orientação democrática, é importante que as políticas públicas consigam criar condições que concretizem princípios de igualdade de oportunidades, de equidade e de justiça curricular e social. No contexto português, e como já foi referido, a AEE constitui uma das medidas que pretende gerar efeitos, entre outros, nos processos de gestão escolar. Enquanto política pública, a AEE é justificada na intenção, quer de prestação de contas (*accountability*), quer de aferição do funcionamento das instituições e das práticas escolares no sentido de ser promovida uma melhoria da qualidade do sistema de ensino e da



oferta educativa que ocorre em cada Escola/Agrupamento de escolas. Apesar de concretizada apenas a partir de 2006, é no artigo 49 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) que se encontra a primeira menção à avaliação escolar:

1 - O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO-PORTUGAL, 1986)

Legislada pela Lei nº 31/2002, a avaliação externa de escolas foi apresentada tendo como objetivos, de modo sumário, promover a melhoria do sistema educativo português, produzir informação útil e contextualizada à administração e ao público em geral, promover o sucesso educativo e a melhoria da qualidade e promover uma cultura de qualidade e o envolvimento dos agentes educativos (Artigo 3º).

Depreende-se desta lei que a avaliação externa de escolas visa regular o sistema educativo português em duas frentes: uma que afere e avalia o cumprimento do trabalho concretizado face a objetivos traçados e outra que é orientada para a melhoria. No que à primeira orientação diz respeito, identificam-se características e influências transnacionais, numa perspetiva mercantilista da educação (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2017), uma vez que os aspetos mais valorizados são os produtos da educação, expressos nos resultados académicos dos alunos alcançados nos exames nacionais, e o cumprimento de padrões estabelecidos e medidos por políticas internacionais, de que o PISA é um exemplo. Na outra orientação, focada na melhoria e na autonomia do local, e que corresponde à descentralização do poder, é considerado que a avaliação é capaz de produzir conhecimento útil para as escolas e responsabilizá-las pelo trabalho que desenvolvem. Estas duas orientações, embora, em alguma medida, contraditórias, têm vindo a coexistir, quer nas várias recomendações apontadas pelo Conselho Nacional da Educação (Parecer nº 3/1994; Parecer nº.5/2008; Parecer nº 3/2010; Recomendação nº 1/2011; Recomendação nº 7/2012), quer nos modos como a AEE é conduzida.

Retomando a ideia de que o discurso legal contém, simultaneamente, ideias associadas à prestação de contas (*accountability*), mas também de promoção da melhoria contínua das Escolas/Agrupamentos de escolas, considerou-se pertinente saber se ela gera efeitos no envolvimento da comunidade educativa e da comunidade local no projeto educativo das instituições escolares e na promoção de uma *cultura da qualidade*. Ou seja, e reconhecendo



que os processos de melhoria se imbricam, por um lado, com os processos de regulação e de prestação de contas, mas, por outro, com os de participação e de responsabilização das comunidades educativas e escolares, pretendeu-se saber como estão os gestores dos Agrupamentos de escolas a usar a informação fornecida pela AEE.

Aprofundando o modo como é concretizado o processo de AEE, ele supõe dois momentos: um de autoavaliação, em que a gestão do Agrupamento de escolas promove um processo interno que culmina na apresentação de um relatório autoavaliativo; outro, de avaliação externa, em que uma equipa constituída por três elementos (dois inspetores e um académico), realiza uma análise do relatório de autoavaliação que lhe foi fornecido, para além de outros documentos das escolas, e uma visita às escolas do Agrupamento onde recolhe dados, por entrevistas em painel, a diferentes elementos da comunidade educativa. Neste procedimento, estes avaliadores seguem um quadro de referência que se estrutura em torno dos seguintes domínios: *resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão*. A estes domínios é atribuída uma classificação que passa pelo *insuficiente, suficiente, bom, muito bom e excelente*. Estas classificações são justificadas através de um relatório onde constam os dados recolhidos sobre as escolas avaliadas. Por fim, o relatório é tornado público na página online da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), assim como o contraditório (contestação da instituição escolar acerca do relatório de avaliação externa), caso ele exista, e a resposta a este.

O primeiro ciclo de AEE estendeu-se de 2006 a 2011 e avaliou todas as escolas públicas portuguesas do ensino não superior. Em 2012/2013 iniciou-se um 2º ciclo de avaliações com algumas alterações no referencial anteriormente utilizado, nomeadamente ao nível dos domínios avaliados e das classificações atribuídas⁴. Em 2019 vai iniciar-se um terceiro ciclo de avaliação que introduzirá algumas alterações, mas que não são significativas para o objetivo do estudo a que se reporta este artigo e do qual, por ainda não estar em curso, não se poderão conhecer os seus efeitos.

No procedimento de AEE, e no sentido que a orienta para a produção de melhorias, o processo de autoavaliação (AA) das escolas é considerado central, tal como o reconheceu o

4 No 1º ciclo de AEE os domínios em avaliação eram: **Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento**. As classificações atribuídas variavam entre o *Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom*. No 2º ciclo, o referencial sofreu alterações, centrando-se apenas em três domínios: **Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Lideranças e Gestão** - e à escala de classificações foi acrescentado o *Excelente*.



próprio Conselho Nacional da Educação (CNE, Parecer nº 3/2010), uma vez que permite obter informação acerca do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento global das escolas.

Este processo de avaliação está ainda associado a políticas que se referem à autonomia das escolas, nomeadamente quando são veiculados discursos que defendem princípios de qualidade da educação, de democratização da governação das políticas públicas e de uma maior igualdade de oportunidades, tal como tem sido expresso na legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 115-A/98, Decreto-Lei n.º 75/2008, Decreto-Lei n.º 137/2012; Despacho normativo n.º 20/2012; Despacho n.º 147-B/ME/96). Alguns autores (BARROSO, 2004; SAMPAIO; LEITE, 2015) reconhecem que a autonomia não é um fim em si mesma e, sendo construída ao longo do tempo através de processos de *territorialização das políticas educativas* (LEITE, 2015), ela tem como intenção corresponsabilizar as escolas pela construção de uma melhoria educacional e curricular. Por outras palavras, quanto mais democrática e aberta à sociedade e às famílias a escola se torna, mais necessidade esta apresenta em sentir as suas preocupações escutadas, permitindo a oferta de recursos materiais e imateriais para uma contínua melhoria da escola e da vida da comunidade educativa. Tendo em consideração que a educação é um serviço público, torna-se também necessário assegurar o bom uso do investimento feito em educação e a qualidade do trabalho desenvolvido, justificando-se, assim, a existência de processos de avaliação e monitorização, de que é exemplo a AEE.

Em síntese, as referências à avaliação de escolas, quer nos modos de autoavaliação ou de avaliação externa, quer nos normativos que regulam a autonomia das escolas e a constituição de TEIP, é reveladora da importância de processos avaliativos, situação que justifica a relevância do estudo realizado e que a seguir se apresenta.

Metodologia

A pesquisa a que este artigo se reporta teve como objetivo conhecer perceções dos gestores de Agrupamentos de escolas do Porto acerca da avaliação externa de escolas e dos seus efeitos na liderança/gestão escolar que desenvolvem.

No segundo ciclo de avaliação externa de escolas (2011-2017) foram avaliadas, no concelho do Porto, as 16 instituições escolares existentes (12 constituindo Agrupamentos de escolas, 2 sendo escolas não agrupadas e 2 que são escolas artísticas), e que constituem o *locus* da pesquisa que a seguir se apresenta. Para a recolha de dados foi estabelecida uma

comunicação com as escolas via e-mail. Clarificando, foi enviado por e-mail, a todas estas 16 instituições escolares do concelho do Porto, um questionário, acompanhado de uma breve explicação do estudo, com três questões: *Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação externa de escolas que tem sido desenvolvido sob a responsabilidade da IGEC*; *Qual a sua opinião relativamente aos efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de gestão escolar do agrupamento de escola ou escola que dirige*; e *Qual a sua opinião relativamente aos efeitos da avaliação externa de escolas no tipo de liderança que exerce*. Em cada uma destas questões foi pedido aos gestores das escolas para se posicionarem numa escala de: *Muito importante/Muitos efeitos*; *Relativamente importante/Alguns efeitos*; e *Nada importante/Nenhuns efeitos*. Foi-lhes também pedido que justificassem o seu posicionamento. Das 16 instituições escolares contactadas, 9 Escolas/Agrupamentos de escolas responderam ao questionário, tendo o envio das respostas sido feito pelo mesmo meio de comunicação, o e-mail. Em relação às 7 que não responderam, 5 tinham reestruturado a sua direção por completo, inviabilizando a resposta sobre efeitos, e 2 escolas não responderam, não se conseguindo saber por que razão não o faziam.

Os dados quantitativos foram analisados por via de uma estatística simples e os dados qualitativos interpretados por análise de conteúdo (AMADO, 2017). Para garantir a confidencialidade das escolas foram atribuídos nomes de código às escolas, seguindo a seguinte lógica: E_X, em que o E significa 'Escola/Agrupamento de escolas' e o X representa um número de 1 a 9, e que situa a qual delas corresponde a informação obtida. As secções seguintes dão conta dos resultados da AEE nas Escolas/Agrupamentos do estudo e apresentam as conclusões da análise dos dados recolhidos.

Caracterização dos contextos

Em relação às 9 Escolas/Agrupamentos de escolas a que o estudo se refere, a Tabela 1 dá conta de algumas das suas características.

Tabela 1. Características das 9 Escolas do Porto a que se refere o estudo

Escolas do Porto	Das 9 Escolas a que se refere o estudo
São Agrupamentos de escola	6
Destes 6 Agrupamentos, são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	4
Destes 6 Agrupamentos têm Contrato de Autonomia (CA)	2
Destes 6 Agrupamentos, são TEIP e têm CA	2
É Escola não agrupada	1
É Escola não agrupada, mas tem Contrato de Autonomia (CA)	1
São Escolas artísticas	2

*Elaborado pelos autores

No que respeita à AEE, em particular, ao domínio da *Liderança e Gestão* e aos três outros domínios avaliados, a Tabela 2 apresenta os dados do 2º ciclo de avaliação relativos às 9 instituições escolares que integram o estudo.

Tabela 2. Discriminação das classificações da AEE referentes ao 2º Ciclo de avaliação

Domínio: Liderança e Gestão	Das 9 Escolas a que se refere o estudo
Muito bom	5
Bom	3
Suficiente	1
Três outros domínios	Das 9 Escolas a que se refere o estudo
Muito bom	3
Muito bom e Bom	5
Suficiente	1

*Elaborado pelos autores

O número de professores e de alunos das 9 instituições escolares a que corresponde o estudo é: 1 288 professores e 10 783 alunos, sendo que a esmagadora maioria dos estudantes ($\pm 97\%$) é de nacionalidade portuguesa e existe uma média de 40% que beneficia da Ação



A perspectiva dos gestores escolares acerca do processo de avaliação externa de escolas

A AEE, como processo capaz de gerar uma reflexão orientada para a melhoria, focou maioritariamente os resultados escolares, não equacionando na plenitude as questões locais e sociais da Escola, nem os constrangimentos e vitórias diárias dos gestores, dos professores e de toda a comunidade educativa, que, embora não se traduzam quantitativamente em resultados escolares, podem ser identificados na auscultação destes atores educativos (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES; 2017). Os gestores escolares de escolas/Agrupamentos de escolas do concelho do Porto referem esta situação, “às vezes não são tidas em conta, a especificidade e a cultura de cada escola” (E_1), “existe a perceção de que, dos três domínios em avaliação, as classificações atribuídas estarão indexadas à avaliação do domínio ‘Resultados escolares’” (E_2).

Figueiredo, Leite e Fernandes (2017) referem a existência de um discurso coerente entre o discurso político e o discurso da IGEC relativamente aos objetivos da avaliação externa de escolas. No entanto, as autoras remetem para uma inversão do foco da avaliação externa de escolas na transição entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo de avaliações. No primeiro ciclo de avaliação, o trabalho educativo desenvolvido na escola era considerado central para compreender o impacto nos resultados escolares, enquanto no segundo ciclo de avaliação tudo passou a centrar-se nos resultados académicos obtidos pelos alunos.

As escolas são julgadas pela sociedade face aos *rankings* escolares, que apresentam como critério único os resultados escolares. Contudo, a vida nas escolas é muito mais complexa do que aquilo que é retratado publicamente pelos *rankings* escolares. Estes são, na verdade, uma avaliação pobre daquilo que é a vida nas escolas. Esta obsessão pelos resultados escolares, que se revelou também na AEE, como referido anteriormente, promove uma competição desigual entre escolas, e que vinca, em muitos casos, as diferenças socioeconómicas das populações que as frequentam e da comunidade em que se inserem. Esta situação é retratada nos discursos dos gestores escolares “As escolas não conseguem fazer, de modo válido e fiável, uma análise comparativa com outras realidades” (E_6).

5 A Ação Social Escolar (ASE) traduz-se num conjunto de medidas, legisladas pelo Estado português (Decreto-Lei n.º 55/2009), destinadas a apoiar os alunos de agregados familiares cuja situação socioeconómica determina a necessidade de apoio financeiro.

Parece ainda existir o problema de algum “divórcio” entre a linguagem e os “valores” considerados pela inspeção e aquilo que é a realidade da escola. (...) Algo que compromete a “seriedade” deste processo é a percepção de uma avaliação (e as classificações) terem como referência os resultados escolares da escola em termos absolutos, não considerando os pontos de partida e de chegada ou até a consistência do trabalho desenvolvido pela escola em resposta às características da sua população (E_4).

Para pensar estas preocupações sentidas pelos gestores escolares apoiamo-nos em Hargreaves e Goodson (2004) quando sugerem, num estudo realizado ao longo de trinta anos em oito escolas diferentes dos Estados Unidos da América, que as escolas são organizações que se imbricam profundamente com as sociedades. A ênfase dos governos nos resultados escolares acompanha as tendências europeias e internacionais de regulação dos sistemas educativos (OCDE, 2012, 2014). Muitas dessas políticas orientam as ações governamentais para a monitorização e a regulação da educação apoiando-se na avaliação externa como forma de garantir a eficiência do sistema educativo, aumentar a corresponsabilização das escolas e dos professores pelos resultados alcançados e assim fomentar uma *cultura da qualidade* orientada para a *performance*. Os gestores das escolas do Porto sentem a pressão do momento de avaliação e do peso dos resultados escolares na vida da escola quando afirmam “(A) postura, por vezes, mais de carácter inspetivo torna este um momento de elevada tensão na escola e do qual nem sempre se tiram os devidos efeitos” (E_6); “(U)ma preocupação excessiva pelos resultados escolares” (E_9).

Não obstante, estes gestores não desvalorizam a avaliação externa como um processo importante para a promoção da melhoria das escolas, embora conscientes do seu carácter regulador: “Os processos de avaliação têm se revestidos de uma lógica formativa de melhoria da escola e de uma lógica sumativa de prestação de contas”(E_7).

Na avaliação externa de escolas, a prestação de contas surge como uma ação política em que o poder do Governo é exercido, mediado, gerido e contestado. Contudo, há que primeiro abordar os problemas sistémicos da Escola (a igualdade de oportunidades de sucesso, por exemplo) para que se torne viável exigir que a mesma se responsabilize pelo seu próprio desenvolvimento e melhoria contínua (CARLSON, 2009). No processo de avaliação externa, a obrigatoriedade de as Escolas/Agrupamentos de escolas terem de realizar uma autoavaliação pode contribuir para que estas instituem um processo reflexivo e crítico sobre a vida na escola e pensem o que podem, com os recursos disponíveis, fazer para melhorarem continuamente, reconhecendo aquilo que alcançaram e aquilo que ainda podem alcançar. É

um procedimento deste tipo que está na base de uma *cultura da qualidade* e que, em alguns casos, corresponde a processos internos de avaliação profundamente desenvolvidos (DAY; JOHANSSON; MOOS, 2011), como se observa no discurso de um gestor das escolas do Porto “As boas práticas já existiam. [A AEE] consistiu mais numa sistematização da atuação” (E_1).

Esta ideia é reforçada pelas respostas dos gestores escolares ao questionário que lhes foi colocado. À primeira questão do questionário – *Que importância atribuem os diretores de escola à avaliação externa conduzida pela IGEC ?* – $\approx 33\%$ dos gestores escolares responderam: *Muito importante*, $\approx 67\%$ responderam *Relativamente importante* e nenhum gestor respondeu *Nada importante* (Tabela 3). Estes dados, aliados aos discursos dos gestores escolares, demonstram que estes atores educativos consideram o processo de AEE como importante e relevante para a vida na escola, embora demonstrem estar conscientes dos constrangimentos e limitações do processo, como foi evidenciado anteriormente.

Tabela 3. Estatística simples das respostas aos questionários

	<i>Muito importante/Muitos efeitos</i>	<i>Relativamente importante/Alguns efeitos</i>	<i>Nada importante/Nenhuns efeitos</i>
1ª Questão	$\approx 33\%$	$\approx 67\%$	0 %

*Elaborado pelos autores

Influências do processo de avaliação externa de escolas na liderança/gestão escolar: A perspectiva de gestores escolares

Tendo ficado claro que a AEE é entendida pelos gestores escolares como um processo relevante para a vidas das escolas, tornou-se também importante conhecer o impacto que este processo tem na liderança escolar. Os gestores/as das Escolas/Agrupamentos de escolas do Porto reconhecem o processo de avaliação externa como importante para se refletir sobre as práticas “Não tanto pelos resultados, mas pelo processo que potencia uma reflexão conjunta da escola à volta de questões importantes” (E_3); “Permite a identificação de pontos fracos/áreas a melhorar, conduzindo à reflexão de toda a comunidade escolar” (E_8).

Relativamente à relação AEE-lideranças, estes gestores denotam *alguns efeitos (100% dos gestores escolares)* da AEE nas práticas organizativas e de liderança “[A AEE] influencia o modo de refletir o contexto e os procedimentos adotados a nível organizacional” (E_9);



“Mesmo com as suas limitações, os processos de avaliação externa podem sempre introduzir nas escolas referenciais organizativos” (E_4).

No entanto, os gestores escolares também identificam a ausência de uma componente formativa e a falta de processos de *follow-up* – que, em princípio, serão implementados no terceiro ciclo de AEE. Afirmam:

O processo [de avaliação externa de escolas] é baseado num “retrato” que se procura fazer em três dias e a partir dos documentos de “estilo” da escola. (...) Não existe verificação dos planos de melhoria que as escolas desenvolvem na sequência da avaliação externa (E_4).

Tomando em consideração este último aspeto, isto é, a ausência de um processo continuado, é possível compreender, a partir do discurso dos gestores escolares, que os processos de *follow-up* permitem orientar as escolas para uma melhoria efetiva, consolidando o processo de mudança educativa e social e não apenas o concretizar do processo de avaliação das escolas. Esta ideia fica clara no discurso de gestores escolares que, por liderarem instituições que beneficiam de medidas como o programa TEIP, identificam aspetos benéficos dos processos de *follow-up*:

As escolas têm desenvolvido os seus Planos Plurianuais de Melhoria (no meu caso de escola TEIP), que têm sido pensados, implementados, monitorizados e com feedback por parte do poder central (E_5).

Temos vindo a constatar que os programas de acompanhamento da IGEC, tem surtido muito mais efeito, nomeadamente na implicação dos docentes em diferentes práticas pedagógicas (E_7).

Focando a atenção na relação da AEE com a orientação para a melhoria, os dados mostraram que ela também contribui para a contínua melhoria das instituições escolares, sendo uma aliada do olhar interno que as escolas produzem sobre si mesmas, como se constata do discurso dos gestores escolares das escolas do Porto: “Promove o trabalho colaborativo ao definirem-se estratégias/ações dirigidas à melhoria do desempenho do agrupamento a todos os níveis/domínios” (E_8); “Não sendo impactante o modelo, é sempre útil refletir sobre o olhar externo” (E_2).

Contudo, estes gestores das Escolas/Agrupamentos de escolas do Porto, embora identifiquem alguns efeitos positivos da AEE, reconhecem também algumas limitações do processo, nomeadamente quando referem:

Considero muito importante, na medida em que todos os contributos que possam ser feitos para a melhoria das escolas devem ser bem acolhidos. Isto não significa, no entanto, que os processos desenvolvidos até agora, e já acompanhei os dois que se realizaram, tenham trazido ganhos sérios e significativos para as escolas. Se a pergunta for nesse sentido, isto é, nos impactos que o processo tem nas escolas, então a minha resposta será relativamente importante (E_4).

Considero que o processo de avaliação externa, no geral, não tem sido fiel aos princípios de continuidade e estabilidade preconizados, potenciadores de uma reflexão em todas as escolas, visando o seu desenvolvimento e a sua melhoria (E_5).

Para além dos efeitos até agora enunciados, um gestor escolar refere ainda duas dimensões da AEE – uma *emancipadora* e outra *reguladora*:

Provavelmente o modelo de avaliação externa por parte da IGEC deve cumprir o seu papel regulador e, simultaneamente, potenciar a promoção de uma autonomia sustentável. A tomada de decisão administrativa e pedagógica pode ser enriquecida, tornando-se mais eficaz e eficiente se esta avaliação for conduzida neste sentido, se todos trabalharmos para o sucesso de cada aluno. (...) A avaliação externa realizada pela IGEC deve ser orientada neste sentido: reguladora e emancipadora (E_5).

Ambas as dimensões, isto é, a função reguladora, mas também a promotora de autonomia escolar, são sustentadas em trabalhos académicos que tiveram como foco a AEE e os TEIP (LEITE ; SAMPAIO, 2015, 2016).

Focando a atenção na segunda questão do questionário – *Que efeitos tem tido a avaliação externa no processo de gestão das escolas?* – 100 % dos gestores escolares responderam: *Alguns efeitos* e nenhuma escola respondeu *Muitos efeitos* ou *Nenhuns efeitos* (Tabela 5). Aprofundando esta ideia e sustentando-nos no discurso produzido por estes gestores escolares, o processo de AEE promoveu uma reflexão conjunta dos atores educativos responsáveis pela gestão e organização escolar sobre a vida na escola. Contudo, percecionam que o processo de AEE tem ocorrido mais pela sua função reguladora, do que pela sua função emancipadora. Não obstante, a partir dos discursos dos gestores escolares é possível destacar a importância e os efeitos benéficos que os processos de acompanhamento apresentam na vida das escolas, bem como nas práticas organizacionais e de gestão destas.

Tabela 4. Estatística simples das respostas aos questionários

	<i>Muito importante/Muitos efeitos</i>	<i>Relativamente importante/Alguns efeitos</i>	<i>Nada importante/Nenhuns efeitos</i>
2ª Questão	0 %	100 %	0 %

À terceira questão do questionário – *Que efeitos tem tido a avaliação externa no processo de liderança das escolas ?* – $\approx 89\%$ dos gestores escolares responderam: *Alguns efeitos* e nenhum respondeu *Muitos efeitos* ou *Nenhuns efeitos* (Tabela 6). Acrescenta-se ainda que relativamente a esta questão conta-se um omissor ($\approx 11\%$). A partir dos dados apresentados (os discursos dos gestores e as respostas às perguntas fechadas do questionário) infere-se que o processo de AEE é capaz de, em determinado grau, promover a reflexão acerca dos processos de liderança escolar. Em linha com o processo de AEE, o discurso dos gestores escolares demonstra a existência de processos de liderança assentes em mecanismos internos participatórios, reflexivos e dialógicos.

Tabela 5. Estatística simples das respostas aos questionários

	<i>Muito importante/Muitos efeitos</i>	<i>Relativamente importante/Alguns efeitos</i>	<i>Nada importante/Nenhuns efeitos</i>
3ª Questão	0 %	$\approx 89\%$	0 %

*Elaborado pelos autores

Em síntese, as respostas dos gestores escolares ao questionário que lhes foi colocado demonstram que o processo de AEE apresenta alguns efeitos ao nível dos processos de gestão e organização escolar.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo foram dadas a conhecer as perceções de gestores das Escolas/Agrupamentos de escolas do concelho do Porto sobre a AEE. Os dados apresentados e interpretados permitem compreender efeitos da AEE como processo capaz de promover mudanças significativas na vida das escolas e nos processos de liderança e gestão escolar.

Como foi evidenciado pelos discursos destes gestores escolares, o processo de AEE é percecionado como um meio mais regulador do que emancipador e com um enfoque acentuado nos resultados escolares. Esta situação traduz-se numa avaliação redutora da vida nas escolas e, conseqüentemente, num processo moderadamente enriquecedor para que se institua uma cultura de melhoria que contemple todas as dimensões da formação e não apenas os resultados escolares. Embora a AEE não deixe de ser reconhecida como um processo que promove a reflexão e estimula planos de ação no sentido da melhoria contínua das escolas, ao



CE
CENTRO
DE EDUCAÇÃO

dAEPE | Departamento de Administração
Escolar e Planejamento Educacional

mesmo tempo não abarca uma visão sistemática e ampla da vida escolar e não contempla uma perspectiva a longo prazo dos processos que ocorrem nas escolas.

O estudo mostrou ainda a importância que pode advir de os processos de autoavaliação e de avaliação externa se complementarem em prol de um objetivo comum: a melhoria contínua das escolas, expressa em maior equidade, mais igualdade de oportunidades de acesso, percurso e sucesso, enquanto fatores de concretização de uma escola mais democrática. Contudo, importa estar consciente da sua função reguladora e de prestação de contas. Não obstante, estes são processos que as escolas podem utilizar como uma ferramenta para se pensarem a si próprias, de modo a melhorarem continuamente a forma como se organizam e como prestam o serviço educativo que lhes é atribuído, tal como foi concluído em outro estudo (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2017).

O processo de AEE e de AA são processos que se interligam intimamente com as lideranças escolares, em particular, com o/a gestor/a escolar, cuja ação é fundamental na vida nas escolas. A título exemplificativo, o gestor escolar é o primeiro ator educativo a ler o relatório de avaliação externa e é ele que toma as decisões para a sua utilização e mobilização em processos que podem ser geradores de melhorias. Esta responsabilidade, como se depreende, confere ao gestor um poder de liderança que seja formativo, uma vez que o gestor terá de partilhar aquilo que está contido no relatório de avaliação e, a partir daí, tomar decisões que envolvam ações que podem potenciar a melhoria contínua da escola.

Outro aspeto que o estudo permitiu reconhecer é que a escola se desenvolve enquanto organização através de uma compreensão profunda da sua cultura escolar e através da promoção de um trabalho colaborativo que facilite os processos de comprometimento interno e de relação com o meio que envolve a escola (HARGREAVES, 2007). Torna-se, assim, pertinente ter em atenção o que este estudo demonstrou e que permite compreender que o processo de AEE é apenas uma peça no interior de um puzzle complexo que é a vida na escola. Portanto, a partir desta pesquisa consegue compreender-se a relação entre aquilo que são os processos reguladores e aquilo que são as práticas de liderança e gestão escolar orientadas para a melhoria contínua da escola.

Partindo-se do pressuposto de que processos como a avaliação externa de escolas pretendem constituir um apoio à melhoria da vida nas escolas e dos processos educativos, importa continuar a aprofundar o conhecimento sobre o papel que a AEE tem tido nas tomadas de decisão ao nível da gestão escolar. O estudo aqui apresentado indicia alguma



influência da AEE nos processos de gestão escolar, ainda que, pelo discurso dos gestores escolares, esta aconteça ainda a um nível pouco profundo. Apesar disso, a pesquisa permitiu saber que a AEE, nomeadamente pelo que ela implica ao nível de processos de autoavaliação, pode ter um efeito nas lideranças escolares e contribuir para que as escolas se conheçam melhor e, a partir desse conhecimento, definam estratégias de ação que proporcionem ambientes educativos mais democráticos.

Referências

AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

CANÁRIO, R. A escola: “Das promessas às incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/agosto, 2008.

CARLSON, B. School self evaluation and the ‘critical friend’ perspective. **Educational Research and Review**, v. 4, n. 3, 78-85, março, 2009.

DAY, C.; JOHANSSON, O.; MOOS, L. (Editors). **How school principals sustain success over time: International perspectives**. Nottingham: Springer, 2011.

PORTUGAL. Define as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração. **Diário da República** n.º 192/2012, Série II de 3 de outubro. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, outubro, 2012. Disponível em <<https://dre.pt/application/conteudo/1520843>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

PORTUGAL. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. **Diário da República** n.º 294/2002, série I-A de 12 de dezembro. Lisboa: Assembleia da República, dezembro, 2002. Disponível em <<https://data.dre.pt/eli/lei/31/2002/12/20/p/dre/pt/html>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

PORTUGAL. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, **Diário da República** n.º 79/2008, Série I de 22 de abril. Lisboa, abril, 2008. Disponível em <<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

FIGUEIREDO, C. LEITE, C; FERNANDES, P., C. Avaliação Externa de Escolas: Do discurso às práticas – Uma análise focada em Portugal e em Inglaterra. **Meta: Avaliação**, v. 9, n. 25, p. 1-31, janeiro/abril, 2017.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Change over time? A report of educational change over 30 years in eight U.S. and Canadian schools**. Chicago: Spencer Foundation, 2004.



CE
CENTRO
DE EDUCAÇÃO

dAEPE | Departamento de Administração
Escolar e Planejamento Educacional

HARGREAVES, A. Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. **European Journal of Education**, v. 42, n. 2, p. 223-233, 2007.

LEITE, C.; SAMPAIO, M. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: O caso TEIP em Portugal. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, setembro/dezembro, 2015.

LEITE, C.; SAMPAIO, M. A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 47, p. 115-136, 2016.

LEITE, C. A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. **Actas do V Congresso da SPCE**. Faro, 2002, p. 95-100.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 1, p. 3-16, janeiro/junho, 2014.

OCDE. **Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools**. OECD Publishing, 2012. Disponível em <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

OCDE. **Education at a glance 2014: OECD indicators**. OECD Publishing, 2014. Disponível em <https://www.oecd.org/edu/Educationat-a-Glance-2014.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2019