
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 23 Número 115

November 23, 2015

ISSN 1068-2341

Processos de autoavaliação de escolas ou avaliação interna do sistema?

Anabela Barros Pinto Sousa

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / UP



Maria Manuela Alves Terrasêca

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / UP

Portugal

Citação: Sousa, A. B. P. & Terrasêca, M. M. A. (2015). Processos de autoavaliação de escolas ou avaliação interna do sistema? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(115).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2085>

Resumo: A avaliação, no atual quadro das políticas em educação, constitui um instrumento de regulação da ação. Em Portugal, a avaliação de escolas públicas centra-se nas dimensões da autoavaliação e da avaliação externa, cuja articulação é normativamente declarada e tem sido incentivada em diversas iniciativas de avaliação, aferição e acompanhamento. Com base em análise documental de documentos de enquadramento e relatórios de iniciativas de avaliação de escolas, apresentam-se, neste artigo, conceções de autoavaliação de escola neles construídas e reflete-se sobre a dimensão “auto” desta autoavaliação, nas escolas públicas em Portugal, como exercício de autonomia e de prestação de contas. Desde 2002, são conhecidas as orientações gerais para a autoavaliação das escolas. Apesar de a tutela continuar a afirmar que não se pretende induzir o processo, os modelos e os instrumentos de avaliação das escolas, em particular a Avaliação Externa das Escolas (AEE), tem vindo a exercer uma

orientação/regulação soft, uma vez que solicita à escola um discurso sobre si, construído em torno da análise de dimensões que impõe. Esta “nova forma de governança”, assumindo-se como um modo de regulação desta ação, pode traduzir-se numa autoavaliação como um discurso, mais ou menos estandardizado, que corresponde, antes, a uma parte da (auto)avaliação do sistema, do que a um processo de construção de referenciais negociados e partilhados na escola. É nosso propósito caracterizar esta autoavaliação, a partir da análise do quadro concetual da AEE, e enunciar as dimensões em que se concretiza, bem como procurar esclarecer o lugar que ocupa na evolução do modelo de AEE.

Palavras-chave: autoavaliação; avaliação externa; regulação

Self-evaluation processes of schools or internal evaluation of the system?

Abstract: Evaluation, in the current context of education policy, is an instrument of regulation of action. In Portugal, public schools evaluation focuses on the dimensions of self-evaluation and external evaluation, the articulation of both being normatively imposed and also encouraged in various evaluation, benchmarking, and monitoring initiatives. Based on document analysis of background documents and reports of evaluation of schools initiatives, this article presents the various concepts of school self-evaluation in those documents and reflects on the "self" dimension of this self-evaluation in Portuguese public schools as an exercise of autonomy and accountability. Since 2002, the guidelines for self-evaluating schools are known. Although the administrations continue to say that it is not intended to induce the process, models and tools for evaluating schools, particularly the External Evaluation of Schools (EES), have been carrying a soft orientation / regulation, since they call for the school to produce a discourse built around the analysis of dimensions that they impose. This "new form of governance", assuming itself as a form of regulation of this action, can become a form of self-evaluation as a discourse, more or less standardized, which is a part of (self)-evaluation of the system, rather than a process of construction of negotiated and shared references in school. We aim to characterize this self-evaluation, from the EES's conceptual framework analysis, and study the dimensions in which it is applied, as well as to clarify its place in the evolution of the EES model.

Keywords: self-evaluation; external evaluation; regulation

¿Procesos de autoevaluación de las escuelas o de evaluación interna del sistema?

Resumen: La evaluación, en el contexto actual de la política educativa, es un instrumento de regulación de la acción. En Portugal, la evaluación de las escuelas públicas se centra en las dimensiones de la autoevaluación y la evaluación externa, cuya articulación se declaró normativamente y se ha fomentado en varias iniciativas de evaluación y seguimiento. Basado en el análisis documental de los documentos e informes de iniciativas de evaluación de las escuelas, se muestran en este artículo, las concepciones de la autoevaluación de las escuelas en ellos construidas y se refleja en la dimensión "auto" de esta autoevaluación, en las escuelas públicas en Portugal, como el ejercicio de la autonomía y de la responsabilidad. Desde 2002, se conocen las directrices para la evaluación de las escuelas. Aunque la tutela sigue diciendo que no es la intención de inducir a los procesos, modelos y herramientas para la evaluación de las escuelas, en particular la Evaluación Externa de las Escuelas (EEE), ha estado llevando una orientación / regulación suave, ya que solicita a la escuela un discurso sobre sí misma, en torno a las dimensiones de análisis que impone. Esta "nueva forma de gobernar", asumiendo como un modo de regulación de esta acción, puede conducir a una autoevaluación como un discurso, más o menos estandarizados, que es más bien una parte de (auto) evaluación del sistema, que un proceso de construcción de referencias negociadas y compartidas en la escuela. Nuestro objetivo

es caracterizar esta autoavaliação, desde el análisis del marco conceptual de la EEE, y describir las dimensiones en las que se realiza y se tratan de aclarar su lugar en la evolución del modelo de la EEE.

Palabras-clave: autoavaliação; avaliação externa; regulação

Enquadramento

As últimas décadas, particularmente o início deste século, têm sido marcadas por transformações no domínio das políticas em educação nos países da Europa¹, que se vêm traduzindo pela implementação de novos modos de regulação nacionais e transnacionais, com a emergência de novas instituições na sua concetualização, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Esta globalização, alicerçada em dispositivos político-económicos que organizam a economia e promovem a manutenção do sistema capitalista, enuncia uma economia global, defende e consensualiza um modelo universal de educação e de sociedade, e influencia o modo como a educação se relaciona com o mercado e como se desenvolvem os sistemas educativos nacionais. Estas mudanças levaram a transformações da função dos Estados na (re)definição das políticas educativas, que têm vindo a atribuir à avaliação um lugar de grande centralidade. Neste processo de transformações, a avaliação, com objetos diversos, assume uma importância crescente, como instrumento de gestão e de justificação das políticas educativas, sendo-lhe atribuídas as funções de promoção de qualidade e de garantia de excelência dos sistemas educativos. Estes processos têm estabelecido “uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras” que está a “reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas” (Ball, 2002, p. 3). A par deste processo de globalização e uniformização das políticas, emergem correntes defensoras da descentralização e da responsabilização local. Correia e colaboradores (2011, p.38) sintetizam as “novas” políticas em educação, a partir da última década do século XX, em três tendências: i) a definição redentora da escola, à qual foi atribuído um conjunto alargado de missões antes imputadas a outras instâncias e dinâmicas; ii) a transposição e valorização da lógica de mercado, naturalizando o pressuposto de que o “único modo de regulação do mundo escolar é o que derivaria do mundo capitalista assente já não na cooperação, mas na competição entre os seres”; iii) este modo de regulação como garantia da qualidade educativa.

Tal como em outros países, a avaliação de escolas tem vindo a merecer um interesse crescente nas políticas educativas em Portugal. A escola, reconhecida como “espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para a sua mudança” (Barroso, 1996, p.9), assume um lugar singular para operacionalizar as medidas para o desenho de uma nova arquitetura do sistema educativo e para a implementação de novas formas de regulação em que a avaliação surge como garantia da qualidade do serviço prestado. Prevista desde 1986 na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), e declarada na agenda política após ter sido decretada a autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), impunha-se que fosse garantida a “credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino” e se permitisse “dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do Sistema Educativo(...)” (art. 3.º da Lei n.º 31/2002), o que só ocorreu em 2002, quando a avaliação se tornou objeto de legislação específica (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

¹ A implementação de transformações, mais ou menos significativas no domínio das políticas em educação tem uma dimensão transnacional, para além da Europa, tendo em conta a influência de organizações internacionais na regulação dessas políticas e práticas.

O ano de 2002 marca formalmente, no plano legislativo, a introdução da autoavaliação de escolas nos discursos legais e na agenda política. A Lei n.º 31/2002, determina a obrigatoriedade do processo de autoavaliação em todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário. Este documento normativo define os objetivos e a estrutura do sistema de avaliação e anuncia a conceção de avaliação em que se sustenta. Desde então, a avaliação serviu a projetos políticos distintos, assumindo de modo crescente funções de controlo e de regulação nos diversos níveis do sistema educativo português, incidindo quer nas aprendizagens, quer no desempenho dos profissionais, quer nas instituições, tendo-se assistido a alterações no quadro legislativo relativo à autonomia e à avaliação das escolas. Em 2006, e após diversas experiências e projetos em avaliação de escolas em Portugal, na sequência do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos pelo Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas (GTAE), foi implementada, pela então Inspeção-Geral da Educação² (IGE), a Avaliação Externa das Escolas.

O objeto desta reflexão, a autoavaliação de escolas, encontra-se inscrito numa rede complexa de medidas de política educativa que declaram, de forma ambígua, promover a autonomia e diversificam e intensificam processos de controlo. A avaliação das escolas vem sendo assumida como uma tarefa necessária e socialmente exigida, num contexto de culto global pela eficácia e pela garantia da qualidade. Definindo-se como externa, interna ou autoavaliação, tendo em conta os agentes que nela participam e o modo como os instrumentos e as práticas se constroem, a avaliação das escolas proporciona um dispositivo de regulação, que promove a prestação de contas e a responsabilização e pode produzir mudança. A simultaneidade destas modalidades de avaliação no atual contexto, em particular no caso de Portugal, proporcionou-nos o questionamento sobre a autoavaliação que se constrói num contexto marcado por uma forte influência da Avaliação Externa das Escolas. Este propósito, inscrito numa perspetiva compreensiva, desenvolve-se a partir da análise de documentos produzidos pela IGE, no âmbito do modelo adotado para a avaliação externa e procura estabelecer o modo como este convoca o envolvimento da autoavaliação e a concebe. Foram selecionados para a análise os documentos de enquadramento e apresentação e relatórios globais da AEE³, já que estes se constituem como referentes, ao nível do discurso, da autoavaliação, pelo modo como a convocam para o processo e pelo modo como a classificam e caracterizam nos relatórios que disponibilizam à escola, e na sua página *on line*. Neste artigo procura refletir-se acerca da dimensão “auto” dessa autoavaliação, nas escolas públicas em Portugal, que é sugerida/orientada de modo mais ou menos soft, quer pelo modelo de avaliação externa, que pretende dialogar com base em dimensões de análise por este determinadas, quer por iniciativas de aferição e acompanhamento. Tal como sugere Lima, L. (2012, p.34) numa das suas “interrogações para trabalhos futuros” relativamente à AEE, “o exercício da chamada autoavaliação não se encontra demasiado dependente, ou até mesmo sobredeterminado por regras heterónomas?” e esta não se aproxima de práticas de “recolha e gestão da informação de acordo com os quesitos da avaliação externa ou dos designados “instrumentos de apoio à autoavaliação?””. A construção de processos nas escolas, neste contexto, constitui-se como uma autoavaliação orientada, comandada a distância, que tem por fundamento, para além dos normativos em vigor, os documentos do modelo pelo qual são avaliadas, aferidas ou acompanhadas. Os documentos e guiões destas diversas iniciativas revelam e indicam, assim, uma concetualização de autoavaliação que, sob o ponto de vista

² Atual configuração - Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

³ Este enfoque específico na análise de documentos da Avaliação Externa das Escolas, procura esclarecer uma pista de estudo que nos convocou a investigação de estudo de caso (Sousa, A., 2014) que desenvolvemos, sobre o modo como, em duas organizações educativas se implementaram processos de autoavaliação. Nesse contexto investigativo a autoavaliação que caracterizámos resultou dessa análise e compreensão que se realizou por referência a cada contexto onde se desenvolveu.

do modo como é concebida se distancia de “um tipo de avaliação, surgida espontaneamente da necessidade de conhecer e de melhorar, inerente à dinâmica de planificação, intervenção e mudança” (Santos Guerra, 2002, p.207).

Iniciativas de Avaliação de Escolas em Portugal e Construções da Autoavaliação

As experiências de autoavaliação de escolas em Portugal foram fomentadas por diversas iniciativas, ainda antes de serem uma exigência legal. Muitas escolas portuguesas participaram em projetos de avaliação realizados por iniciativa de serviços centrais do Ministério da Educação e por entidades privadas; e diversas instituições e organizações elegeram a avaliação de escolas como fundamento das suas ações nas últimas décadas. As iniciativas que neste artigo se mencionam, com vínculo à administração educativa, são aportadas na sua articulação com processos e conceções de autoavaliação que convocam e constroem, de modo a permitir analisar diacronicamente a sua conceção.

O Observatório da Qualidade da Escola (OQE), desenvolvido no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT), deu continuidade ao estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas, tendo-se constituído como um instrumento de fomento da autoavaliação das escolas, com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Esta iniciativa desenvolveu-se num período (1992-2000) de mudanças que se preconizavam profundas, que elegiam a escola e o seu contexto como o centro das políticas em educação. No plano do discurso político e normativo, a escola é arrogada como a unidade básica organizativa de todo o sistema e o local privilegiado de intervenção, de mudança e de melhoria. Um conjunto de propostas colocadas na agenda política de então propunham a valorização da autonomia e das iniciativas locais, e as alterações introduzidas na organização administrativa aspiravam a estabelecer uma nova relação entre as escolas e entre estas e as comunidades locais e a própria administração.

A escola é, então, pensada como um objeto de gestão que o Observatório da Qualidade da Escola permite efetivar, dado que contribui para a produção de conhecimento sobre a escola e pretende apoiar a tomada de decisões. Nesse domínio, o OQE enfatiza a “introdução de mecanismos de gestão que facilitem a identificação das áreas prioritárias de trabalho, dos públicos-alvo das diferentes atividades que promovem e das metas que se querem atingir em quanto tempo.” (Clímaco, 2005, p.15). Emerge assim, neste processo de avaliação, a necessidade de a escola se conhecer, isto é, de realizar a sua autoavaliação. O OQE tem com objetivo, entre outros, “contribuir para a capacidade das escolas conduzirem os seus processos internos de avaliação do seu desempenho”; e aponta que “Compete a cada escola autoavaliar-se e monitorar as mudanças necessárias para que, no limite das suas responsabilidades, a educação seja acessível, seja orientada para o sucesso e para vivências estimulantes dos alunos e dos próprios professores.” (*ibidem*, p. 19).

O Observatório da Qualidade da Escola constituiu-se como um dispositivo de estímulo à autoavaliação das escolas, quer pelas dinâmicas que propôs e permitiu desenvolver, quer pela centralidade que deu à escola e ao seu contexto. Salienta-se ainda, nesta iniciativa, a importância atribuída aos momentos de interação e reflexão, que se estabeleceram entre os diversos atores da comunidade educativa; e à dimensão do processo de avaliação em detrimento dos resultados. Uma avaliação “[...] não vale pelos “números” e pelas estatísticas que produzir [...]. Vale antes pelos “diálogos” que for estabelecendo entre os diferentes atores e parceiros” (*ibidem*, p. 26).

O Projeto “Qualidade XXI” propõe uma análise da escola com base em quatro áreas fundamentais: resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola, relações com o contexto. Em cada escola um grupo monitor elaborava

um perfil de autoavaliação, ou seja, uma imagem da escola que resultasse dos consensos entre os diversos participantes e permitisse a realização da etapa seguinte - de estudo mais aprofundado de algumas áreas e elaboração de plano de melhoria. Este projeto previa também a colaboração de um agente externo à escola – amigo crítico –, cuja atividade consistia essencialmente em discutir “compreensiva e criticamente” com o grupo monitor sobre o trabalho que ia realizando (Alaiz, V., Góis, E., e Gonçalves, C., 2003, p. 60).

Neste projeto, a autoavaliação “não é apenas uma questão de aplicar uma série de procedimentos (recolha, interpretação, apresentação de dados, entre outros). É também um processo contínuo de interpretação e negociação” (Palma, 2001, p. 4), no qual diversos atores são chamados a participar. Neste modelo de autoavaliação do tipo participativo, é também construída uma escola onde, “pelo diálogo, pela discussão, é possível gerar consensos que permitam prosseguir os fins e objetivos da instituição” (Alaiz et al., 2003, p. 61).

Os princípios enunciados para a criação da cultura de autoavaliação revelam bem a importância atribuída à pluralidade de atores e de olhares que vivem (n) a escola e ao processo de construção da autoavaliação, como resultado de situações de interpretação, de reflexão, de diálogo e de negociação constantes entre os diversos atores. Salienta-se ainda a preocupação evidenciada com aspetos éticos durante o processo: o consentimento dos atores envolvidos, a validação das interpretações e a produção de conclusões realizada por todos os envolvidos. É ainda de destacar a dimensão deste projeto, pela relevância que foi conferida pelas escolas envolvidas, da implementação de redes e parcerias, entre estabelecimentos de ensino, e com diversas entidades interessadas em trabalhar sobre estratégias de autoavaliação e na construção da qualidade das escolas.

Constituindo uma iniciativa de avaliação externa, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) foi referenciado como um modelo que “é útil ter em conta na construção do referencial em cada escola” (Alaiz et al., 2003, p. 64); e é enunciado como um dos efeitos esperados desta intervenção: “despoletar de diferentes estratégias e procedimentos de autoavaliação nas escolas” (IGE, 2002, p. 6).

O PAIE teve um papel fundamental no estabelecimento de uma cultura de avaliação de escolas em Portugal. Silva (2006, p. 389, ss) considera-o, de entre as ações desenvolvidas pela IGE, uma das mais profundas e conseqüentes de caracterização da morfologia e das dinâmicas das escolas e distingue, na sua análise, impactos deste programa ao nível do sistema educativo, pela prestação de contas, e ao nível das escolas, pelas propostas de trabalho que deixou. Este programa teve início em 1999/2000, e foi concretizado pela ação da Inspeção-Geral de Educação, com a finalidade de “dispor e disponibilizar um dispositivo de observação e avaliação das escolas” (IGE, 2002, p. 5). Esta avaliação do desempenho das escolas é justificada (*idem*, p.10), entre outros argumentos, pela necessidade de aceder a informação para melhorar a gestão dos recursos disponíveis, e pela obrigação de, em democracia, prestar contas, pela responsabilidade coletiva da qualidade das escolas, e pela própria avaliação em si mesma, que nas diversas modalidades, promove e garante a qualidade. Esta argumentação mantém-se e valida todas as intervenções avaliativas até à atualidade.

A IGE elegeu como foco central do PAIE o sucesso dos alunos e as condições que são criadas para tornar o sucesso possível para todos (IGE, 2002, p. 16&17). As escolas foram avaliadas em quatro dimensões estratégicas: a avaliação de resultados, a organização e gestão escolar, a educação, o ensino e as aprendizagens, o clima de escola – e nas classificações foram ponderados fatores de contexto familiar e social da sua população discente. O modelo proposto é contextualizado, na medida em que a concretização dos seus objetivos tem em conta a particularidade de cada escola. No documento de Apresentação do PAIE surge a indispensabilidade do processo de autoavaliação para que a escola assuma a responsabilidade de melhorar. No entanto, o mesmo não fornece qualquer indicação sobre o dispositivo a adotar ou as estratégias a desenvolver. Sobre o dispositivo de autoavaliação não é avançada qualquer indicação de modelo,

referindo que é “aquele que mais efeitos positivos produz em cada escola” (*idem*) e que se deve articular com a avaliação externa.

Deste Programa, salienta-se a conceção de escola em que se ancora, “contextos privilegiados para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional”, caracterizada pela “pluralidade simultânea de realidades” (Clímaco, 2005, p. 66); o lugar em que a complexidade se revela. É também presente a resistência a uma avaliação linear, baseada apenas em variáveis estatisticamente significativas, dos fenómenos educativos. Destaca-se o efeito esperado desta intervenção nas escolas ir para além do momento de avaliação, dado que era expectável que o relatório produzido se constituísse como proposta de análise, de reflexão e de discussão, e os dados recolhidos, após tratamento, servissem aos processos de autoavaliação. Deste modo, as escolas eram incentivadas a integrar os resultados da intervenção do PAIE nas suas práticas, desenvolvendo um plano de ação que complementasse o seu Plano de Atividades, que partisse das prioridades identificadas e se orientasse para o esforço de melhoria do seu desempenho.

Na Região Autónoma dos Açores, iniciou-se em 2006, o Projeto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo, que se propunha, entre outros objetivos, promover nas escolas uma reflexão crítica e aprofundada sobre as suas práticas globais enquanto instituição educativa, orientada por critérios comuns, e caucionar a instauração da atitude de autoavaliação (Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de dezembro). Destacam-se alguns dos propósitos desta autoavaliação que alarga os seus efeitos para além de cada escola, perseguindo todo o sistema regional, e se inscreve numa lógica de eficiência e eficácia e responsabilização de cada escola, de uma avaliação como garantia do sucesso e da qualidade promotora de uma cultura de qualidade. Neste projeto estavam envolvidos, para além das escolas, os serviços centrais da DRE e o Conselho Coordenador do Sistema Educativo.

A conceção do dispositivo global de autoavaliação resultou de uma parceria entre a DRE e o Instituto de Educação da Universidade Católica (UCP), que se assume como consultor e acompanhante de todo o projeto. É, no entanto, dada à escola, em particular à equipa de autoavaliação, a principal relevância deste programa. Neste projeto surge a definição de autoavaliação que sustenta, que consiste na aplicação de uma metodologia estruturada que permite conhecer a unidade orgânica como um todo, tomar consciência dos seus pontos fortes e das áreas em que precisa melhorar. Esta conceção assenta, essencialmente numa dimensão técnica – é um processo que deve basear-se numa análise sistemática e regular, com base no modelo de referência, feita por uma equipa de pessoas que trabalham na unidade orgânica, sobre as atividades que realizam, o modo como são realizadas, os meios que são afetos e os resultados que são alcançados, obedecendo a um conjunto de princípios designados de “básicos” para que seja garantido o sucesso. A conceção do dispositivo proposto no QUALIS tem por base o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management) e sugere instruções para constituição da equipa de autoavaliação assim como as funções desta equipa.

O programa QUALIS apresenta algumas características da CAF (Common Assessment Framework), cuja análise permite aceder à conceção de escola e de avaliação que estabelece. Trata-se de uma avaliação baseada em evidências, através de um conjunto de critérios aceites pelos países europeus, que efetua uma medição do progresso de uma organização através de autoavaliações periódicas, promovendo a partilha de boas práticas entre diferentes departamentos de uma organização e com outras organizações e a integração de um conjunto de iniciativas de gestão da qualidade nos procedimentos de trabalho, entre outros aspetos (Sousa, A. & Terrasêca, M., 2008).

Este modelo tem por referência a caracterização da “organização excelente”, ancorada numa gramática de gestão do domínio empresarial, assente numa liderança forte, comprometida com uma missão e uma visão para a organização, que são implementadas por meio de um planeamento e uma estratégia adequados, e pretende obter resultados que satisfaçam os seus clientes internos, e

externos, e as pessoas que nela colaboram. É uma organização que mede os resultados obtidos na sua atividade principal como forma de verificar a concretização da sua missão. A escola é, assim, uma organização incluída no conjunto de organismos das administrações públicas dos países da União Europeia onde se podem aplicar “técnicas de gestão pela Qualidade” para que iniciem uma “viagem para a excelência”. A aplicação do modelo CAF pretende constituir-se como um momento de reflexão profunda sobre toda a organização e a forma de melhorar o seu desempenho, não se constitui como um instrumento de prestação de contas (*accountability*) ou de verificação de conformidade normativa. Nesta proposta da Região Autónoma dos Açores, pretende-se que não só as escolas se autoavaliem, como que este processo seja instigador de comportamentos conducentes à qualidade e sucesso educativos.

Em Portugal continental, a tarefa de avaliação externa tem sido desenvolvida de forma mais ampla e consistente pela IGEC, através da Avaliação Externa das Escolas (AEE), que teve início em 2006 e atualmente realiza o segundo ciclo de avaliação. Esta iniciativa foi precedida pelo Projeto-piloto Avaliação Externa, em 2006, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), ao qual se juntou uma equipa de peritos para assegurar uma melhor articulação, eficácia e operacionalidade. Este programa de avaliação surgiu num momento em que a avaliação assumia importância mediática, as comparações internacionais influenciavam de modo determinante os contextos nacionais, e se acentuavam as lógicas que pretendem a homogeneização de modelos de avaliação e a normatividade nos modos de a operacionalizar.

O Projeto-piloto estabelecia, como metas, propor modelos para a autoavaliação e para a avaliação externa das escolas que, simultaneamente, fossem passíveis de generalização, permitindo seriar as escolas e instituir condições para a celebração de contratos de autonomia. Estas metas estabelecem, de forma evidente, a comparação e a seriação como funções deste dispositivo de avaliação de escolas, bem como a relação que se pretende instituir entre a avaliação das escolas e a contratualização da autonomia. Após ter sido aplicado em 24 escolas, o modelo sofreu ajustamentos suscitados pelas conclusões da experimentação em função da avaliação promovida pela IGEC e das recomendações do Conselho Nacional de Educação, tendo a IGEC sido responsabilizada por organizar e concretizar um Programa de avaliação de todas as escolas públicas, o que se verificou entre fevereiro de 2007 e maio de 2011, abrangendo mais 1107 escolas e agrupamentos, constituindo o primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

Como elemento fundamental de preparação da escola para a avaliação externa, solicitava-se um texto que: “(i) estabeleça a ligação entre a autoavaliação e a avaliação externa, (ii) enquadre um conjunto de documentos básicos organizadores da escola e (iii) constitua suporte da apresentação a fazer pela Direção no início da visita.” (IGE, 2009, p. 48). Esse documento sintetizava “a leitura que a escola fez de si mesma e atestou o grau de desenvolvimento das suas práticas de autoavaliação” (IGEC, 2012, p.11). Para a elaboração deste documento era disponibilizado às escolas, e a outros interessados, já que de acesso livre, um conjunto de documentos de enquadramento da avaliação externa, nomeadamente o “Documento de apresentação da escola”. Este solicita a elaboração de um texto de interligação com a autoavaliação, que se deve constituir como uma autoavaliação institucional que, para “permitir a simplificação e a coerência dos processos, [...] deve abordar explicitamente cada um dos domínios e campos de análise da avaliação externa” (IGE, *ibidem*) (de acordo com o quadro de referência da AEE), entre outros aspetos julgados pertinentes.

Este Programa entrou num novo ciclo, após ter sido realizada a avaliação de todas as unidades orgânicas, mantendo-se como uma prioridade na agenda no domínio das políticas em educação, sendo-lhe atribuída a tarefa de melhoria da prestação do serviço público. Neste segundo ciclo, iniciado em 2011-2012, mantém-se uma conceção de avaliação externa em articulação com a autoavaliação, com a avaliação dos alunos, e com a avaliação do pessoal docente e não docente; surgindo uma auscultação mais alargada de todos os intervenientes e interessados na comunidade

educativa, com destaque para as autarquias e as famílias. O lugar que a autoavaliação ocupa nestes dois modelos de AEE será alvo de análise aquando da caracterização da autoavaliação que propõem.

Iniciativas de Aferição e Acompanhamento da Autoavaliação

O programa aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (EAAE), decorrente de imperativos de natureza normativa que determinam o caráter obrigatório da autoavaliação, apontava como principais metas, o desenvolvimento e a consolidação de uma atitude crítica e de autoquestionamento, relativamente ao trabalho realizado nas escolas, e aos processos de suporte essenciais ao seu planeamento estratégico. Esta aferição constituiu-se, essencialmente, como um projeto de meta-avaliação, e os resultados permitiram conhecer os processos de autoavaliação desenvolvidos em cada escola. Neste programa, a aferição consubstancia-se numa interpelação sobre os dispositivos e as práticas de autoavaliação em desenvolvimento nas escolas e na evidência da eficiência desses procedimentos na prossecução dos objetivos e resultados fixados. Os juízos de valor formulados (a meta-avaliação) “decorrem da verificação da distância a que cada situação se encontra face ao referente construído para o efeito da aferição.” (IGE, 2005, p. 4). Para este programa a autoavaliação que se pretende aferir é “assegurada por uma prática sistemática e integrada na cultura das organizações escolares, deve ser entendida como um processo reflexivo, que conduz a ação, essencial para a consolidação dos processos de mudança e de melhoria.” (*idem*, p. 3).

No Programa de Acompanhamento à Autoavaliação das escolas, desenvolvido em 2010, a IGEC, assumindo uma metodologia de acompanhamento, propôs-se recolher informação sobre a autoavaliação nas escolas e efetuar uma apreciação sequencial da avaliação externa das escolas. Foram selecionadas algumas das escolas já sujeitas à AEE, tendo sido assegurada a diversidade de classificações no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Com esta atividade em particular pretendia-se, entre outros objetivos: (i) apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa; (ii) identificar os efeitos das medidas tomadas; (iii) sinalizar os aspetos mais e menos conseguidos, no que concerne à autoavaliação e (iv) contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação.” (IGE, 2010, p. 6). Esta atividade teve também uma componente avaliativa, “visto pretender aferir-se a situação atual com situações de referência – a anterior, que foi objeto da avaliação externa, e a expectável” (*idem* p.11), afirmando que “escolas serão avaliadas em função do grau de desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação, com identificação dos seus pontos fortes e fracos” (*ibidem*).

A matriz desta atividade desenvolveu-se em três fases da autoavaliação das escolas: i) construção do dispositivo de autoavaliação; ii) concretização; iii) impactos nos serviços prestados pela escola e a consolidação do próprio dispositivo de autoavaliação. A IGEC confirma, com esta atividade, a existência de uma diversidade de situações e a pluralidade de percursos, perspetivas e ritmos. Revela ter ocorrido uma evolução nem sempre sustentada e progressiva, com avanços e recuos, mas de tendência predominantemente positiva. Em 15 das 33 escolas, pareceu evidente o contributo da avaliação externa para o desenvolvimento dos dispositivos de autoavaliação, tendo-se verificado, em algumas, a alteração no referencial do dispositivo da autoavaliação e também ao nível da implementação dos processos de autoavaliação após a AEE.

A autoavaliação construída pela Avaliação Externa das Escolas

Dos diversos documentos disponibilizados na página eletrónica da Inspeção-Geral de Educação e Ciência, produzidos no âmbito da Avaliação Externa das Escolas foram analisados os Referentes e Instrumentos de Trabalho e o Relatório Global do Primeiro Ciclo de Avaliação 2006-

2011 (IGEC, 2012, e Documentos de Enquadramento e Objetivos 2014/2015 (IGEC, 2014). Num primeiro momento, apresenta-se uma análise comparativa (Quadro 1) de modo a caracterizar esta autoavaliação, centrando a “leitura” no quadro concetual da AEE, analisando as dimensões em que se concretiza, bem como procurando esclarecer o lugar da autoavaliação na evolução do modelo de AEE.

Quadro 1

Dimensões da Análise nos Dois Ciclos da AEE

Dimensões	AEE (2006-2011)Subtítulo Coluna	AEE 2014/2015Subtítulo Coluna
Objetivos (dirigidos à escola e à sua autoavaliação)	<ul style="list-style-type: none"> •Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados •Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas •Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> •Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; •Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; •Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas.
Domínios-chave	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados 2. A prestação do serviço educativo 3. A organização e gestão escolar 4. Liderança 5. Capacidade de autorregulação e progresso da escola 	<ol style="list-style-type: none"> Resultados Prestação do serviço educativo Liderança e gestão
“Lugar” da Autoavaliação ⁴	<ol style="list-style-type: none"> 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola 5.1 Autoavaliação 5.2 Sustentabilidade do progresso 	<p>LIDERANÇA E GESTÃO</p> <p>Liderança</p> <p>Gestão</p> <p>Autoavaliação e melhoria</p>
Dimensões	AEE (2006-2011)Subtítulo Coluna	AEE 2014/2015Subtítulo Coluna
Referentes (para autoavaliação)	<ul style="list-style-type: none"> •Participação da comunidade educativa •Recolha, tratamento e divulgação da informação •Impacto da autoavaliação •Consolidação e alargamento da autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> •Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria •Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria •Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação •Continuidade e abrangência da autoavaliação •Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

⁴ Aqui é analisado o lugar da autoavaliação no domínio-chave 5, indicado na linha anterior da tabela, o único onde é referida.

Sendo a autoavaliação um processo relevante nos discursos da AEE analisados, a caracterização da sua função é distinta nos dois momentos da AEE. Requerida em estreita articulação com a avaliação externa, a autoavaliação é, no primeiro ciclo da AEE, caracterizada como um processo participativo, de recolha e partilha de informação e sendo-lhe atribuídas funções de autoconhecimento, de autorregulação e mudança (impacto). Na sua análise sobre a AEE, Lima, L. (2012, p. 32), refere que esta avaliação remete o conhecimento sobre a escola “para um conhecimento de tipo técnico-administrativo, a que falta uma descrição mais densa e, sobretudo, análise e interpretação teoricamente sustentadas e explicitadas”. Da análise conjunta dos documentos do primeiro ciclo emerge uma conceção de autoavaliação que pode ser descrita nas categorias⁵ apresentadas no quadro 2.

Quadro 2

A autoavaliação de Escolas Construída por Discursos da AEE (2006-2011)

Categories de análise	Autoavaliação - características
Tipo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • qualitativa dos processos
Natureza do processo	<ul style="list-style-type: none"> • sistemático de recolha de informação • progressivo (alarga os campos de análise) • dinâmico e evolutivo • resulta de acordos entre os atores educativos de cada comunidade
Efeitos	<ul style="list-style-type: none"> • impacto no planeamento e gestão da escola; e nas práticas profissionais
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • instrumento de monitorização e de melhoria organizacional
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Prestação de contas – opções políticas de escola • Complementar à Avaliação Externa

No segundo ciclo, a autoavaliação é caracterizada, essencialmente, pelos fins a que se destina, é uma pós-autoavaliação. A AEE já não a caracteriza ou descreve, nos documentos de enquadramento, enquanto processo mas como um produto, analisando este em outras dimensões da escola, a autoavaliação passa ao lugar de procedimento necessário/exigido para que a escola dele faça uso. O que é coerente com o “lugar” que à autoavaliação é atribuído em cada um dos ciclos nos domínios-chave, que caracterizam os respetivos modelos. No ciclo 2006-2011 é um processo que capacita a escola para a melhoria, no segundo ciclo é construída como instrumento, contribuindo para a Liderança e Gestão. Também os resultados da AEE, sugerem uma conceção sobre a autoavaliação, em particular ao classificar esse fator – orientam para a autoavaliação “certa”, caracterizando-a, nos relatórios que dirigem a cada escola, pela enunciação de pontos forte e fracos em cada relatório de avaliação externa.

A análise proposta no Quadro 1 e a caracterização de autoavaliação (Quadro 2), esta última centrada nos discursos presentes no primeiro ciclo de avaliação, revela bem a tendência evolutiva da autoavaliação nos discursos da AEE: de uma regulação dirigida para e pelos resultados, contemplando a importância do processo, e dos seus participantes, para uma autoavaliação

⁵ As categorias aqui apresentadas articulam-se com as que Sousa, A. (2014) desenvolveu, com base em Análise de Conteúdo (segundo Bardin, 1995) no trabalho de compreensão e caracterização de processos de autoavaliação baseada em entrevistas semiestruturadas aos seus atores/protagonistas.

funcionalista, dirigida para ações de melhoria. Ações de melhoria a desenvolver na escola a diversos níveis- organizacional e de gestão,, práticas profissionais- cujos planos são, também eles, orientados, não pela autoanálise realizada pela escola, mas pelos resultados da avaliação externa.

Discursos Produzidos Pela AEE: Implicações no Exercício da Autoavaliação na Escola

A autoavaliação desenvolve-se por referência à escola – objeto alvo de avaliação e contexto de aplicação e de desenvolvimento de instrumentos e modelos avaliativos – edificada num universo de significados e em uma rede complexa de interações. Neste trabalho propomos a conceitualização de escola como sistema; assim, a sua análise implica conhecer as relações que se estabelecem entre aquelas e o meio que integram. Cada escola, concebida como um sistema aberto, constrói-se em interação dinâmica com o contexto e adapta-se através de processos de autorregulação. Esta conceção foi articulada (Sousa, A., 2014, p. 73) com a proposta de Maroy (2006, pp. 236-241) e interpreta os comportamentos⁶ da escola – que se referem às estratégias e lógicas de ação que se desenvolvem no interior das escolas - à luz de modelos científicos explicativos dos comportamentos de organismos, que são, essencialmente, sistemas complexos, organizados, constituídos por diversos elementos independentes, que interagem entre si e com o meio exterior, num fluxo contínuo de trocas que regulam com vista à sua manutenção. Neste sentido, as escolas são sistemas abertos, que efetuam trocas e procuram o equilíbrio com o meio, adaptam-se. A sua análise implica reconhecer que as suas alterações/transições se produzem através de mecanismos complexos de autorregulação. As escolas, são afetadas quer pelas orientações⁷ da regulação normativa e institucional, quer pela posição que cada uma ocupa no território-mercado.

Tomando tal perspetiva nesta análise, o modo como é construída a autoavaliação em discursos particularmente relevantes para a manutenção da escola, como os produzidos em documentos da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, entidade que avalia a escola, determinará o modo como esta organiza os seus processos internos, como exerce a sua autoavaliação. Este é, para Barroso (2010, p. 1), um dos novos modos de regulação, tornando-se a avaliação das escolas “como um instrumento de regulação das políticas educativas”, que se efetua “não pela fiscalização do cumprimento de normas que são definidas a priori, mas pela verificação, a posteriori, da adequação dos resultados a um conjunto de objetivos”.

Os resultados globais do ciclo 2006-2011, que revelaram a autoavaliação como a maior fragilidade das escolas⁸, em muito terão contribuído para que no Relatório Global (IGEC, 2012) constasse também que, com frequência, as escolas adotaram o quadro de referência da AEE nos seus trabalhos de autoavaliação e de preparação da avaliação externa. E, apesar de no plano discursivo se continuar a reafirmar a opção tomada de não recomendar um modelo específico de autoavaliação, as escolas são obrigadas a cumprir procedimentos, a recorrer a instrumentos e a utilizar de modo privilegiado certos dados na sua avaliação. Este constitui, para Barroso (2010, p. 1),

⁶ O uso de “comportamentos” relaciona-se com esta conceção de escola como um sistema vivo, que age/reage, que se autorregula, e pode analisar através de comportamentos.

⁷ Foi precisamente esta particularidade, surgida no desenvolvimento da investigação (Sousa, A., 2014), que se desenvolve a análise apresentada neste texto.

⁸ Os resultados apresentados no final do ciclo revelaram que o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola constituiu-se como o único em que a classificação dominante foi o Suficiente, e o fator Autoavaliação foi o único em que mais de 50% das escolas obtiveram uma classificação de Suficiente (51%) e em que a classificação de Insuficiente abrangeu um quantitativo considerável de escolas (6,8%). (Relatório Global AEE, 2011, p. 23).

“um processo de governação através de constrangimentos à ação, com o fim de obter determinados resultados”. O mesmo autor sublinha ainda que cada instrumento deste tipo de governação – “e o tipo de instrumento pode ser legislativo, estatístico, técnico” - neste caso os diversos documentos de enquadramento produzidos pela IGEC, é “sempre uma forma condensada de saber sobre o poder social e sobre as formas de o exercer”.

Admite-se que o processo de AEE poderá tender, a médio prazo, para um programa de auditoria da qualidade da autoavaliação das escolas. O que colocará às escolas novos desafios e novas exigências na construção dos processos de autoavaliação, já que serão requeridos procedimentos internos mais eficazes, de crescente autorregulação e de responsabilização dos diversos intervenientes. Na resposta a este mandato, a autoavaliação poderá afastar-se da caracterizada por Sousa (2014, p. 266) “como prática potenciadora de desenvolvimento profissional e organizacional, promotora do trabalho colaborativo reflexivo e crítico, propiciadora da partilha e construção de uma imagem de escola, lugar de resistência e de exercício de autonomia”, podendo transformar-se num processo respondente às dinâmicas do meio, mais articuladas com as solicitações presentes no discurso de política educativa do que centrado “na análise das aprendizagens e dos diversos percursos educativos que a escola deve proporcionar aos seus alunos de modo a garantir a equidade em educação, e esquece outras dimensões do educar (que vai para além do aprender e do ensinar) e dos contextos em que estes processos se desenvolvem.” (*ibidem*). Neste sentido, poder-se-á afirmar, que esta autoavaliação, construída em processos de avaliação externa, se afasta da conceção de autorregulação de cada escola, que não possui capacidade/autonomia ou oportunidade de negociar os seus referenciais de avaliação, assemelhando-se a um processo de avaliação interna do sistema.

A centralidade atribuída às práticas e aos dispositivos de avaliação, no quadro mais global das políticas públicas e em particular das políticas em educação, enquadra-se, como aqui foi estudado, numa transformação dos modos de regulação da ação tendo-se vindo a assistir a uma evolução das políticas da avaliação à avaliação como política, (Correia, 2010) que tende a desqualificar o debate sobre os sentidos da educação – a avaliação como dispositivo suscetível de produzir saberes capazes de contribuir para a melhoria da qualidade dos sistemas e das práticas – para atender apenas à funcionalidade dos meios e dos recursos – avaliação que visa sobretudo hierarquizar os seres no sistema.

Referências Bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E., e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/ Reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Barroso, J. (2010). Avaliação, políticas, gestão e desenvolvimento organizacional: O caso da auto-avaliação das escolas. Transcrição da Conferência proferida no II Seminário do Projeto ARQME.
- Barroso, J. (Org.) (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Clímaco, M. C. (2005) *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, J. A. (2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45),456-592.
- Correia, J. A.; Fidalgo, F. & Fidalgo, N. R. (2011). A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 37-50.
- Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de dezembro de 2005.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio de 1998.

- DREA (2007) Projecto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo – Introdução. Angra do Heroísmo: Direção Regional de Educação dos Açores. Disponível em <http://srec.azores.gov.pt/dre/escolas/escolas_links_p.htm>
- IGE (2002) Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/AIE_Apres&Proced.pdf>
- IGE (2005) Programa Aferição – *Efectividade da auto-avaliação das escolas – Roteiro*. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_AAE_Roteiro_2005.pdf>
- IGE (2009) *Avaliação Externa das Escolas Referentes e Instrumentos de Trabalho*. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf>
- IGE (2010) *Programa de Acompanhamento Auto-Avaliação das Escolas 2010. Relatório*. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_RELATORIO_Final.pdf>
- IGEC (2012). *Avaliação externa das escolas. Avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. Lisboa: MEC. Disponível em <http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf>
- IGEC (2014). *Documentos de Enquadramento e Objetivos*. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=1343>
- Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro de 2002.
- Lei nº 46/1986, de 14 de outubro de 1986.
- Lima, L. C. (2012). Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. in Werle, Flávia Obino Corrêa (org). *Avaliação em larga escala: questões polémicas* (pp.15-38). Brasília: Liber Livro.
- Maroy, C. (2006) Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. (pp. 227-244). Lisboa: Educa.
- Palma, J. B. (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Administração Educacional*, 1, 36–40.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Silva, J. A. V. (2006) *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do programa da avaliação integrada* Tese no ramo das Ciências da Educação apresentada na Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. (2014) *Construções da autoavaliação de escolas. Discursos e sentidos*. (Tese de Doutoramento a submeter a júri). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sousa, A. & Terrasêca, M. (2008) Avaliação das escolas: que perfil de professor?. Comunicação apresentada no *V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas*, 2 e 3 de maio. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Avaliacao%20das%20escolas%20-%20que%20perfil%20de%20professor.pdf>

Sobre as Autoras

Anabela de Barros Pinto Sousa

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP)
sousanabela@gmail.com

Doutoranda em Ciências da Educação na FPCE-UP; Mestre em Geologia para o Ensino; Especialista em Avaliação em Educação e em Gestão, Supervisão e Trabalho Docente; docente de Biologia e Geologia da Escola Secundária de Rio Tinto.

Maria Manuela Martins Alves Terrasêca

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP)
terraseca@fpce.up.pt

Professora Associada da FPCE-UP, Portugal; Doutorada em Ciências da Educação, com diversos trabalhos nas áreas de Avaliação de sistemas de formação; Avaliação de projetos; Desenvolvimento local; Formação e educação de adultos e Formação e educação permanente.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 23 Número 115

November 23, 2015

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Kevin Kinser** (State University of New York, Albany) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder
Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University
David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigacion Educativa y el Desarrollo
Pedagogico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia