

# CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: a procura da melhoria educacional

*Marta Sampaio  
Carlinda Leite*

---

**A** avaliação das instituições escolares e a prestação de contas tornou-se uma necessidade inquestionável, que emerge das políticas de descentralização e da pressão exercida por diversos governos, quer para a melhoria da qualidade da educação (SAMPAIO; LEITE, 2020), quer para justificar os gastos com o sistema educativo (FIALHO, 2009). Nessas justificações têm sido apresentadas razões socioeconômicas, político-administrativas, legais, mas também científico-pedagógicas.

Em Portugal, a par deste movimento de avaliação, e que é designado por Avaliação Externa das Escolas (AEE), por influência de políticas internacionais, têm existido vários projetos que pretendem definir bases orientadoras da autoavaliação das escolas. Como exemplos pode ser referido o projeto-piloto “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar” (1997-1998), lançado pela comunidade europeia e ao qual Portugal deu seguimento com o projeto “Qualidade XXI” (1999-2002), e que decorreu de uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional. Depois disso, no ano 2000, a Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, lançou o programa “Avaliação de Escolas Secundárias” (AVES), inspirado na experiência de avaliação de escolas desenvolvida pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, da Fundación Santa Maria. Ainda nesse ano (2000), foi iniciado o projeto “Melhorar a Qualidade”, desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em parceria com a empresa QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. que procurou incrementar dinâmicas de autoavaliação das escolas, tendo como referencial base o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management) concebido como ferramenta para diagnosticar e avaliar o grau de excelência alcançado pelas instituições. Este Modelo de Excelência foi experimentado em dezenas de escolas portuguesas e adaptado aos serviços públicos europeus sob a designação de Common Assessment Framework (CAF). Por sua vez, a Inspeção-Geral da Educação (atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC), promoveu diferentes projetos que, na intenção de instituir uma cultura de avaliação de escolas, se centraram em procedimentos de autoavaliação. São exemplos destes últimos, o projeto “Avaliação Integrada das Escolas” (entre 1999-2002), o Projeto ESSE – Effective School

Self-Evaluation/Eficácia da Autoavaliação das Escolas (entre 2001-2003) e a “Efetividade da Autoavaliação das Escolas” (nos anos 2004-2006).

Tendo por referência esta experiência de avaliação de escolas, em 2002 foi aprovada uma lei (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), que apontou para a necessidade legal das escolas serem avaliadas e de concretizarem procedimentos de autoavaliação. Apesar de esta obrigatoriedade legal ser datada de 2002, só em 2006 começou a ganhar expressão. Nesse ano foi constituído um Grupo de Trabalho a quem foi solicitada a tarefa de organizar os procedimentos a seguir no processo de Avaliação das Escolas<sup>1</sup> e de fazê-lo conviver com procedimentos de autoavaliação. Este procedimento de avaliação externa das escolas (AEE) e a sua generalização passou a ser concretizado, em Portugal, pela atribuição desta responsabilidade à Inspeção Geral da Educação (IGE). Por outro lado, na sua concretização, a autoavaliação (AA) realizada pelas escolas passou a ser considerada importante, nomeadamente pelas condições que cria para o desenvolvimento de uma cultura institucional que permita às escolas conhecerem-se e, a partir desse conhecimento, delinear processos de melhoria. Desta mesma opinião foi o Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer nº 3/2010) quando indicou que os processos de AA são fundamentais para se obter informação acerca do processo de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento global das escolas e quando apontou a AA como uma estratégia que permite às instituições melhorarem a qualidade do serviço que prestam, opinião que corroboramos se forem traçados caminhos capazes de promover a justiça social.

Clarificando a posição que estamos a tomar, práticas de autoavaliação poderão permitir compreender variáveis que possam contribuir para explicar as regularidades e irregularidades das situações que vão ocorrendo e, nesse sentido, contribuir para que as escolas se conheçam (CLÍMACO, 2005) e possam saber o que fazer para melhorar (BOLÍVAR, 2003; 2012; 2014). Esta orientação está presente no próprio processo de AEE quando ele é justificado com o objetivo de promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos (IGEC, 2013).

No quadro destas posições, consideramos importante conhecer em que medida processos de autoavaliação podem ser indutores da justiça social

1 O Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas foi constituído por Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação (Despacho conjunto n.º 370/2006). No 1º ciclo de AEE os domínios em avaliação, que faziam parte do referencial da IGEC, eram: (1) Resultados, (2) Prestação do Serviço Educativo, (3) Organização e Gestão Escolar, (4) Liderança e (5) 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: (1) Resultados, (2) Prestação do Serviço Educativo e (3) Lideranças e Gestão – e à escala de classificações foi acrescentado o *Excelente*.

(CONNELL, 1993; SANTOMÉ, 2013). Para isso, importa também perceber que orientações e indicadores são tidos em consideração no processo de avaliação externa a que as escolas têm necessariamente que responder e como é que este processo pode contribuir para uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (SAMPAIO; LEITE, 2018, 2019).

Estas são as questões centrais deste texto que procura trazer à reflexão a ideia de que culturas escolares que mobilizem adequadamente processos de autoavaliação em que se envolvam professores, alunos e demais agentes educativos podem ser geradores de práticas curriculares e educacionais que concretizem princípios de justiça social.

### **Justiça social e a procura da melhoria educacional: que papel para a avaliação?**

Partimos do pressuposto de que é necessário um compromisso partilhado entre os vários atores sociais para alterar qualitativamente algumas situações existentes e promover a melhoria educacional (BOLÍVAR, 2003; 2012; 2014). Consideramos ainda que é importante perceber que condições contribuem para que as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas (SANTOMÉ, 2013), numa ótica de justiça social e curricular (SAMPAIO; LEITE, 2020; LEITE; SAMPAIO, 2020), essenciais para a construção de uma escola democrática. A estas ideias, acrescentamos a que considera que o direito de todos à educação continua a ser um desafio que se coloca às sociedades atuais e que continua a ser necessário concretizar dinâmicas de inclusão que a todos proporcionem sucesso escolar (LEITE, 2003).

No quadro desta posição, consideramos que, quando é dada atenção às características advindas da multiculturalidade dos alunos que frequentam as escolas, se produzem práticas que viabilizam o direito à educação e à igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, se combate a exclusão. Neste sentido, defendemos a necessidade de concretizar o “discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades em que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade” (LEITE, 2002, p. 135).

Tendo estas posições por referência, quando pensamos relações entre processos de autoavaliação e justiça social, consideramos que o currículo, numa escola que positivamente responde a características da multiculturalidade dos alunos, tem de integrar “a imprevisibilidade inerente às diversas situações e desenvolver, por um lado, um esforço contínuo para conhecer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la e, por outro lado, encarar esse aspeto não como um problema, mas sim como um meio de enriquecimento de todos e de cada um” (LEITE, p. 89). Quando abraçamos este desafio, posicionamo-nos do

lado dos que consideram que a escolarização é condição de base para aceder a outros direitos fundamentais. Seguimos Freire (1997) quando sustenta que o acesso à educação cria condições que promovem o desenvolvimento pessoal e social de cada um, formando indivíduos mais autónomos e mais capazes.

Em síntese, na posição que assumimos vinculamo-nos à perspetiva freiriana desejosa de que seja concretizada a justiça social, nela considerando essenciais processos de autoavaliação que forneçam um diagnóstico das situações reais para nelas, positivamente, intervir. É nesta orientação que a educação multicultural pode ganhar um novo sentido, uma vez que ela deve respeitar simultaneamente uma “política da diferença” e uma conceção da educação que a integre num movimento para a solidariedade e a justiça social (STOER; CORTESÃO, 1999).

Realçamos que, tal como Ball (2009), consideramos que a justiça social é um conceito inclusivo, e não específico da raça, classe, deficiência ou sexualidade, pois abarca uma conceção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. Sendo um conceito com uma gama ampla de aplicações, alerta-nos para as variadas maneiras em que a opressão pode ocorrer, nas suas variadas formas, e como pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras, dependendo do gênero, classe social, sexualidade, grau acadêmico etc. Por outro lado, e como foi referido por Vicent (2003), este conceito oferece um espaço de diálogo em que diferentes áreas de interesse (por exemplo, educação, sexualidade, sociologia, entre outras) se puderam juntar, oferecendo-lhes um espaço comum de pesquisa e de reflexão crítica.

É no sentido das ideias que até aqui temos exposto que seguimos Santomé (2013) quando pensando em processos curriculares promotores de justiça social afirma a necessidade de, não apenas desejá-la e planejá-la, mas também de a concretizar. Como é por ele expresso, a justiça curricular pode ser definida como

[...] o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais, os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Estes dois conceitos (justiça social e justiça curricular) interligam-se pelo fato de, tanto um como outro, terem no centro o conceito de *poder*. Desta forma, se tentarmos perceber como o poder funciona, torna-se necessário analisarmos e encarmos os *fenômenos* sociais através de uma perspetiva

crítica (BALL, 2009), situação que, em nossa opinião, pode ser proporcionada quando nos envolvemos em processos fundados em práticas de autoavaliação coletivas, isto é, desenvolvidas por todos os agentes escolares, e quando as usamos para promover melhorias.

## **Avaliação Externa de Escolas e Currículo: que ligações?**

Como já foi referido na introdução a este texto, em Portugal a AEE está legalmente definida desde 2002 (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro) tendo, nesse documento, sido justificada na intenção de: promover a melhoria, eficiência e eficácia das escolas; promover a responsabilização das escolas pela prestação de contas, mas também por processos que gerem melhorias; assegurar uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Uma análise do discurso legal que tem disso apresentado para este procedimento avaliativo das escolas enuncia sempre como objetivo promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas. Concretizada sob a responsabilidade da IGE, atualmente designada por Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC), nos procedimentos seguidos na AEE, a autoavaliação é encarada como fundamental para que as escolas percebam e tomem consciência das ações que assumem e das decisões que adotam (ROCHA, 2012). A ideia de que a AEE pode contribuir para induzir uma cultura de autoavaliação e, nesse sentido, promover melhorias (SAMPAIO *et al.*, 2016; LEITE; MARINHO, 2021) tem conduzido à procura de conhecimento sobre modelos de autoavaliação de escolas (SIMÕES, 2007). O próprio referencial usado nesta AEE teve por base o modelo seguido na Escócia “*How good is our school?*” (CLARK, 2000) desenvolvido para apoiar a participação de agentes educativos e estudantes nos processos de autoavaliação das escolas (FIGUEIREDO, LEITE; FERNANDES, 2017). Embora o processo de concretização da AEE tenha sofrido algumas alterações desde a data em que foi instituída, a atenção a processos de autoavaliação, orientados para a melhoria, não têm abrandado, partilhando de uma grande atenção com aspectos relacionados com os resultados dos alunos, os modos como é prestado o serviço educativo por cada escola, as formas como se organiza ao nível da gestão e de como é concretizada a liderança escolar. O 1º ciclo de avaliação deste processo decorreu de 2006 a 2011, seguindo-se um 2º ciclo entre 2011 e 2017, e o 3º ciclo iniciou-se em 2018. Em cada um destes ciclos de avaliação as equipas apoiam-se num referencial que estrutura o processo de recolha de dados e apoia os relatórios elaborados que são devolvidos às escolas.

Apesar desta intencionalidade formativa e de contínua melhoria, indutora de situações que concretizem princípios de justiça social, tem sido constatado que a escola, a própria organização do currículo escolar e, por vezes, os

métodos de ensino dos docentes, nem sempre conseguem acolher de forma positiva toda a diversidade de situações dos alunos que a frequentam. Tem sido também demonstrado que o currículo escolar pode ser responsável por desigualdades relacionadas com a diferenciação cultural (WOOD *et al.*, 2011), nomeadamente porque as escolhas curriculares se alinham a orientações políticas que procuram, muitas vezes, soluções hegemônicas que minam profundamente oportunidades de equidade. Por outro lado, os discursos neo-conservadores da performatividade (BALL, 2009) criam uma cultura de culpa que coloca os professores na posição de responsáveis por fatores que vão além do seu controle (MILNER, 2010).

Neste movimento crítico tem sido reconhecido que, sendo a sociedade hierarquizada segundo uma determinada estrutura, a organização curricular tem respondido, principalmente, às necessidades da cultura dominante, numa ótica de um currículo que não é neutro (APPLE, 2013), e em que a dita europeização do currículo supõe a existência, em todos os Estados-membros do espaço europeu, de critérios de uniformização curricular (PACHECO; VIEIRA, 2006; ALMEIDA, LEITE; SANTIAGO, 2013; MELO, ALMEIDA; LEITE, 2020).

Se os critérios de sucesso dos alunos podem permitir, de alguma forma, “medir” o sucesso de uma escola, não podemos ignorar o fato de que o currículo está inscrito em textos que têm força legal, que se reportam às formas e às normas de excelência escolar e que, mesmo que estas sejam legítimas, muitas vezes acabam por se desviar do essencial e que é a procura de uma escola mais eficaz e mais justa (PERRENOUD, 2003; CRAHAY, 2000). Como foram lembrados por Perrenoud (2003), certos sistemas educacionais têm como objetivo último aumentar a eficácia da ação pedagógica tomando medidas – sobretudo relativas aos critérios de sucesso – que resultam em fins contrários. Por exemplo, quando se privilegiam as aquisições demonstráveis em curto prazo ou quando os estabelecimentos são conduzidos a descartarem-se dos alunos com dificuldades de aprendizagem para melhorar os indicadores de sucesso nos exames finais. É tendo por referência este alerta que, na análise do que se passa nas instituições escolares, é importante não ignorar quem são os alunos que a frequentam e a quem correspondem os resultados acadêmicos alcançados. São estes dados de diagnóstico que permitirão atuar no sentido de não os excluir.

Como tem sido reconhecido, as avaliações externas em larga escala tentam medir o nível de domínio daquilo que se supõe ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fíeis aos textos e às demandas nacionais e internacionais, estas avaliações podem não ter em conta a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar, sendo por isso necessário “examinar os pressupostos sociais em que se baseiam a organização, a distribuição e a avaliação do saber, pois não existe uma resposta única” (BERNSTEIN, 1980,

p. 30). É esta ideia que justifica que, neste texto, tenhamos tido em consideração o quadro de referência que define os indicadores através dos quais as escolas portuguesas são avaliadas.

No que diz respeito ao 3º ciclo de avaliação externas de escolas em Portugal, atualmente em vigor, o referencial de avaliação estrutura-se em torno de quatro grandes domínios, a saber: (1) Autoavaliação, (2) Liderança e Gestão, (3) Prestação do Serviço Educativo e (4) Resultados. Analisando o referencial<sup>2</sup> em questão, e em busca do foco no currículo e/ou questões curriculares, existem diversas referências encontradas nos indicadores definidos para esta avaliação, situação que não ocorre no domínio dos Resultados.

**Tabela 1 – Indicadores do quadro de referências do Terceiro Ciclo de Avaliação Externa de Escolas que fazem referência ao currículo e/ou questões curriculares**

| <i>Domínio AEE</i>                    | <i>Indicador com foco no currículo e/ou questões curriculares</i>   |
|---------------------------------------|---|
| <i>Autoavaliação</i>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidências da autoavaliação na melhoria do desenvolvimento curricular;</li> <li>• Evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte).</li> </ul>   |
| <i>Liderança e gestão</i>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevância das opções curriculares constantes dos documentos da escola para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória<sup>3</sup>.</li> <li>• Valorização da dimensão lúdica no desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular/ atividades de animação e de apoio à família;</li> <li>• Integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas;</li> <li>• Iniciativas de inovação curricular;</li> </ul>   |
| <i>Prestação do serviço educativo</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação curricular vertical e horizontal a nível da planificação e desenvolvimento curricular;</li> <li>• Articulação com as atividades de enriquecimento curricular/ atividades de animação e de apoio à família;</li> <li>• Práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva;</li> <li>• Definição de medidas de suporte às aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo;</li> <li>• Consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo.</li> </ul> |

Neste referencial de AEE é explícita a associação do processo de autoavaliação a oportunidades de reflexão sobre as ações desenvolvidas e os resultados alcançados com foco no desenvolvimento do currículo. É nesta ideia de base que se apoia a crença dos efeitos da autoavaliação na melhoria da forma como o currículo é organizado e concretizado. É também reconhecida a atenção a aspectos relacionados com a diversidade de situações dos/

2 Disponível em: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Quadro\\_Ref.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf)

3 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

as alunos/as, valorizando-se o desenvolvimento de estratégias que procuram assegurar o sucesso e a melhoria educacional. Como temos vindo a sustentar, pretendendo a avaliação das escolas produzirem melhorias, é nesta base que lhe tem sido reconhecida a intenção última de construir processos que contêm uma dimensão formativa (LEITE; RODRIGUES; FERNANDES, 2006). Para este mesmo sentido aponta a própria IGEC quando assume que o acompanhamento, o apoio e a exigência relativamente às escolas com classificações consideradas insuficientes são fundamentais para que a avaliação constitua uma oportunidade de melhoria e não um risco de penalização.

Outro fator de destaque prende-se com a associação desta política de avaliação a ideias associadas a princípios de justiça social de que é exemplo a enunciação de que com ela é pretendido apoiar medidas de suporte às aprendizagens em linha com a igualdade de oportunidades.

## Conclusões

Partindo do princípio de que a relação entre avaliação, currículo e justiça social e curricular é complexa, consideramos que a avaliação externa dos sistemas de ensino se pode constituir num dos pilares da consecução da justiça na escola e da melhoria educacional quando possibilita uma intervenção pedagógica que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem.

Independentemente do debate que exista sobre a eficácia ou eficiência dos sistemas educacionais e sobre a institucionalização de processos de prestação de contas sobre os resultados de aprendizagens, os impulsos das avaliações externas acrescentaram novos elementos aos modos de organização e desenvolvimento do currículo. Apesar disso, não pode ser ignorado o enfoque nos critérios de sucesso que regem a avaliação dos alunos, nomeadamente as provas e os exames formalmente organizados. Por outro lado, há também que ter em consideração efeitos que são gerados quando se avaliam estabelecimentos escolares ou sistemas educacionais. Assim, por razões diferentes, estas medidas políticas, na forma como se concretizam, podem contribuir para a melhoria, mas podem também ter o efeito de empobrecer o currículo ao nível das prioridades que estabelece e dos indicadores que define. Exatamente por isso é que defendemos a importância de culturas escolares que mobilizem adequadamente processos de autoavaliação apoiados em diagnósticos das situações que fundamentem formas positivas de intervir. Consideramos ainda importante que nesses procedimentos autoavaliativos se envolvam professores, alunos e demais agentes educativos. Este comprometimento coletivo constitui um fator propiciador de práticas curriculares e educacionais que concretizem princípios de justiça social.



Considerando a ação pedagógica uma ação política, consideramos também ser da responsabilidade das escolas e dos/as professores/as a promoção da mudança, situação que é facilitada quando ocorrem processos de reflexão e de autoavaliação. Neste sentido, consideramos essencial perceber o trabalho que as escolas desenvolvem – no seio de pressões externas legais e processos de AEE – na luta contra as desigualdades e no combate ao insucesso escolar, que tenham por intenção impulsionar estratégias curriculares mais promissoras e mais justas. Como foi dito por Perrenoud (2003, p. 26),

[...] o currículo deveria vir em primeiro lugar e a avaliação deveria encarregar-se de discernir se ele está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares e sem se tornar estreitamente dependente de listas de classificação das escolas.

Esta orientação da avaliação das escolas se for seguida, coloca-se ao serviço de uma pedagogia diferenciada, capaz de ter em atenção os distintos contextos, situações e os distintos alunos.

Neste entendimento, assumimos que a avaliação das escolas públicas, se bem conduzida, pode promover processos de organização e desenvolvimento do currículo que tenham em conta a diversidade da população escolar e, nesse sentido, promover vivências fundadas em princípios de justiça social e curricular. No entanto, alertamos que, para tal, é fundamental pensar o currículo como uma vivência configurada numa orientação de procura da igualdade, que tenha por base posturas pessoais e coletivas de justiça social e um forte desejo de, pelas estratégias a que recorre realizá-la.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do séc. XX para o séc. XXI. **Revista Lusófona de Educação**, v. 23, p. 119-135, 2013.

APPLE, M. **Sociologia da Educação: Análise Internacional**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

BALL, S.; MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

BERNSTEIN, B. Entrevista com Basil Bernstein, O Professor. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, v. 4, p. 165-179, 1980.

BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas**. Lisboa: Edições ASA, 2003.

BOLÍVAR, A. La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 14, p. 9-40, 2014.

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

CLÍMACO, M. **Avaliação de Sistemas em Educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

CONNELL, R. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. *In*: SILVA, L.; AZEVEDO, J. (org.). **Reestruturação curricular, Teoria e prática no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes, 1995. p. 11-35.

CRAHAY, M. L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. **Revue Française de Pédagogie**, v. 135, p. 223-225, 2000.

FIALHO, I. Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. *In*: BONITO, J. (org.). **Ensino, qualidade e formação de professores**. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora, 2009. p. 137-146.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação externa de escolas: do discurso às práticas – uma análise focada em Portugal e em Inglaterra, **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 1-31, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LEITE, C.; MARINHO, P. A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas, **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 2, n. 110, p. 90-111, 2021.

LEITE, C.; SAMPAIO, M. Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 1-18, 2020.

MELO, M.; ALMEIDA, L.; LEITE, C. Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da Educação Básica de Portugal. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2006-2021, 2020.

MILNER, R. What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 118-131, 2010.

PACHECO, J.; VIEIRA, A. Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. *In*: PACHECO, J.; MOREIRA, A. (org.). **Globalização e Educação**: desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006. p. 87-126.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, 2003.

PORTUGAL. **Inspecção geral da educação e ciência**: avaliação externa das escolas 2011-2012 – Relatório, 2013. [S.l.], 2013.

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

SAMPAIO, M.; FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. *In*: BARREIRA, C.; BIDARRA, M.; VAZ-REBELO,

P. (org.). **Estudos sobre avaliação externa de escolas**. Porto: Porto Editora, 2016. p. 37-53.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Efeitos da avaliação externa das escolas na ação e no desenvolvimento profissional do professorado. *In*: MACEDO, E.; MENEZES, I. (org.). **Currículo, política e cultura**: conversas entre Brasil e Portugal. Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2019. p. 57-74.

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

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Relationships between the assessment of school quality and social justice. **Educational Research**, v. 63, n. 1, 133-146, 2020.

SANTOMÉ, J. **La justicia curricular**: El caballo de Troya de la cultura escolar. Porto Alegre, Brasil: Penso, 2013.

SIMÕES, G. A autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. Sísifo, **Revista de Ciências da Educação**, n. 4, p. 165-179, 2007.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **“Levantando a Pedra”**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VINCENT, C. **Social justice, education and identity**. London: Routledge, 2003.

WOOD, E.; LEVINSON, M.; POSTLETHWAITE, K.; BLACK, A. **Equity matters**. Exeter: University Exeter, 2011.