



AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

14

2014

**INVESTIGAÇÃO**  
REVISTA  
PORTUGUESA  
DE **EDUCACIONAL**





- 7 Nota de apresentação  
*Joaquim Azevedo*
- 9 La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional  
*Antonio Bolívar*
- 41 A promoção da autoavaliação nas escolas – A experiência do SAME  
*José Matias Alves | Joaquim Machado | João Veiga | Ilídia Cabral*
- 67 Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação  
*Ana Mouraz | Preciosa Fernandes | Carlinda Leite*
- 99 Autoavaliação e melhoria: pressupostos organizacionais  
*Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo*
- 117 A autoavaliação das escolas como instrumento de avaliação externa. Um estudo extensivo para caracterização das práticas implementadas  
*Elvira Tristão*
- 137 O Estado Avaliador e a violência simbólica do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE)  
*José Júlio César do Nascimento Araújo | Eunice Maciel Soeiro*
- 153 As TIC na educação de alunos cegos e com baixa visão. A perspetiva dos professores das escolas de referência  
*Sara Isabel Moça Ramos | António Manuel Valente de Andrade*
- 173 A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a visão dos alunos  
*José Matias Alves | Cristina Palmeirão | Luísa Ribeiro Trigo | Ilídia Cabral*
- 209 Currículo por competências e sucesso escolar no ensino profissional: uma relação por construir  
*António Bernardo Morais Pinto | Paulo Delgado*
- 229 Ensino superior no Brasil e interesse popular. Mensurando a distribuição de interesse por cursos superiores na internet  
*Thiago Perez Bernardes de Moraes | Geraldo Leopoldo da Silva Torrecillas*

# Revista Portuguesa de Investigação Educacional

14/2014 (ano XIII)

<b>Apresentação</b>	<p>A <i>Revista Portuguesa de Investigação Educacional</i> é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.</p> <p>A revista dedica-se ao estudo, à prática e à investigação no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação.</p>
<b>Âmbito e objetivos</b>	<p>A revista compreende os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ser uma fonte de divulgação e de discussão internacional da produção atual de conhecimento no domínio das Ciências da Educação;</li><li>▪ Proporcionar a publicação de investigações de natureza científica realizadas no domínio das Ciências da Educação ou no domínio das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação;</li><li>▪ Promover a cooperação científica e profissional entre investigadores e profissionais da Educação portugueses e estrangeiros;</li><li>▪ Aprofundar a relação entre a teoria e a prática no domínio da Educação.</li></ul>
<b>Propriedade</b>	© Universidade Católica Editora, SA
<b>Edição</b>	Faculdade de Educação e Psicologia da UCP
<b>Depósito legal</b>	209818/04
<b>ISSN</b>	(impresso): 1645-4006 (online): 2186-4614
<b>Contactos</b>	Universidade Católica Portuguesa – Porto ( <i>Campus Foz</i> ) Rua Diogo Botelho, 1327   4169-005 Porto Tel.: 22 619 62 00   Fax: 22 619 62 91
<b>Conselho de Edição</b>	<p><i>Diretor</i>: Joaquim Azevedo – UCP (jazevedo@porto.ucp.pt)</p> <p><i>Assessora de edição</i>: Cristina Palmeirão – UCP (cpalmeirao@porto.ucp.pt)</p>

<b>Conselho Assessor</b>	Alejandro Tiana Ferrer (Diretor da <i>Revista Ibero Americana de Educação</i> ); Angel García del Dujo (Univ. Salamanca); Antonio Bolívar Botía (Univ. Granada); Glória Ramalho (Inst. Sup. Psicologia Aplicada); Joaquim Machado de Araújo (UCP); Jorge Arroiteia (Univ. Aveiro); José Joaquim Matias Alves (UCP); José Afonso Baptista (UCP); Maria Cecília Sanchez Teixeira (Univ. São Paulo); Maria Suzana Menin (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho); Marli André (PUC São Paulo); Menga Ludke (Univ. Cat. Petrópolis); Teresa Maria Sena de Vasconcelos (Inst. Sup. Polit. Lisboa); Vera Placco (PUC São Paulo)
<b>Comité Científico</b>	Alejandro Tiana Ferrer (Diretor <i>Revista Ibero Americana de Educação</i> ); Angel García del Dujo (Univ. Salamanca); Antonio Bolívar Botía (Univ. Granada); Cristina Palmeirão (UCP); Glória Ramalho (Inst. Sup. Psicologia Aplicada); Isabel Baptista (UCP); Isabel Menezes (Univ. Porto); João Amado (Univ. Coimbra); João Formosinho (Univ. Minho); Joaquim Coimbra (Fac. Psicologia e de Ciências da Educação da UP); Joaquim Machado de Araújo (UCP); Jorge Arroiteia (Univ. Aveiro); José Afonso Baptista (UCP); José Augusto Pacheco (Univ. Minho); José Cortes Verdasca (Univ. Évora); José Joaquim Matias Alves (UCP); José Lagarto (UCP); Luís Miguel Sebastião (Univ. Évora); Manuel Braga da Cruz (UCP); Maria Cecília Sanchez Teixeira (Univ. São Paulo); Maria do Carmo Clímaco (Univ. Lusófona); Maria do Céu Roldão (UCP); Maria Suzana Menin (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho); Marli André (PUC São Paulo); Menga Ludke (Univ. Cat. Petrópolis); Miguel Santos Guerra (Univ. Málaga); Paulo Pereira (UCP); Roberto Carneiro (UCP); Rodrigo Queiroz e Melo (UCP); Ruben Cabral (UCP); Teresa Maria Sena de Vasconcelos (Inst. Sup. Polit. Lisboa); Vera Placco (PUC São Paulo)
<b>Assinaturas bianuais</b>	Portugal e PALOP: 15 €      Europa: 20 € Brasil: US\$ 25                      Preço avulso: 10 €

Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamentos e alterações de endereço, deve ser dirigida a: Cristina Palmeirão (cpalmei-rao@porto.ucp.pt); UCP | Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto



## NOTA DE APRESENTAÇÃO

*Joaquim Azevedo*

Quisemos dedicar o tema do n.º 14 da *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* à autoavaliação das escolas. Em Portugal, temos assistido a um incremento da avaliação externa das escolas, fruto seja da ação do Ministério da Educação – quer pela prática da Inspeção-Geral de Educação e da aplicação do seu modelo de Avaliação Externa de Escolas, quer ainda pela realização de exames nacionais no termo de todos os ciclos de escolaridade –, seja da ação de algumas organizações privadas que apoiam as escolas nestes processos (como o Programa AVES, da Fundação Manuel Leão).

Mas não é nada claro, como o demonstram vários dos artigos aqui publicados, que o incremento da avaliação externa tenha um forte impacto nas práticas de autoavaliação e na conseqüente melhoria do desempenho das escolas. Melhor, a avaliação externa funciona como uma pressão (externa) em ordem a que as escolas levem por diante mais “avaliações internas” e “autoavaliações”; mas isso mesmo diz bastante pouco acerca da existência, nas escolas portuguesas, de práticas contínuas de autoavaliação, inscritas em processos institucionais e participados de melhoria do desempenho global de cada organização escolar.

De facto, vivemos um tempo em que a performatividade das organizações escolares, medida em resultados de exames nacionais e taxas de empregabilidade, tende a posicionar-se como o único instrumento de avaliação credível – e logo o melhor –, como algo que vale muito mais do que qualquer compromisso escolar com uma prática institucional de autoavaliação devidamente articulada com compromissos de melhoria do desempenho da escola.

Existe mesmo nas escolas um terreno repleto de dúvidas, de hesitações e até de tensões em torno das práticas de autoavaliação. Importa, por isso, dar a conhecer o que nos dizem a investigação e a reflexão sobre as práticas escolares, mais ou menos institucionais, de autoavaliação, como o fazemos aqui e agora.

Estamos convictos de que a autoavaliação pode ser uma prática institucional muito importante nas escolas se ancorada numa decisão partilhada pela organização escolar, se corresponder a um compromisso concreto da organização, fruto de ações reflexivas sobre a situação da escola e sobre o melhor caminho a seguir, se tiver gente e planos concretos de melhoria lá dentro.

Ora, sabemos que isso não é fácil; será antes um fruto lento e duro de conquistar, pois, num contexto em que as escolas não têm autonomia e a gestão de recursos é alheia às suas direções, qualquer esforço continuado de autoavaliação institucional que implique a tomada de decisões, inscritas em Planos de Melhoria Gradual, pode ser subvertido da noite para o dia por decisões da administração educacional.

Esta tem por hábito não só mudar as regras do jogo em permanência, fruto de mudanças políticas alheias a qualquer preocupação de continuidade de políticas e medidas que resultam, como também não acompanhar a execução e a avaliação das medidas que toma e que uniformemente impõe ao sistema nacional de educação.

A assunção de responsabilidades locais e de compromissos institucionais em ordem à melhoria do desempenho nasce e desenvolve-se sobretudo em escolas que funcionam como Comunidades de Aprendizagem Profissional, como Antonio Bolívar aqui tão bem defende, muito mais do que como fruto de qualquer imposição da administração central ou local.

Além dos artigos sobre o tema principal, este número conta ainda com artigos sobre o modo como os nossos alunos aprendem, como resultado de um projeto (VOAR) desenvolvido na Universidade Católica, no Porto, sobre a procura do ensino superior no Brasil, sobre as TIC e sobre o currículo por competências.

Para nós é muito importante esta participação internacional, para já da Espanha e do Brasil, pois constitui o fruto de um grande esforço de abertura dos horizontes da nossa Revista e da investigação. Esperamos continuar esse caminho e cruzar ainda mais e melhor comunidades científicas como as que nos aproximam, tanto no Sul da Europa como na América Latina.

Boa leitura!

*Dezembro de 2014*

## LA AUTOEVALUACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES DE MEJORA DE LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

*Antonio Bolívar\**

**RESUMEN:** El propósito de este artículo es delinear cómo los procesos de autoevaluación deben inscribirse en un proceso de construcción de capacidades de la escuela, como factor crítico para gestionar la mejora. Una escuela, como Comunidad de Aprendizaje Profesional cuyo foco es la mejora continua de la calidad del profesorado y la enseñanza, precisa de la autoevaluación como dispositivo de desarrollo. La autoevaluación tenderá a ser superficial y, como mucho, las mejoras de aprendizaje probablemente serán efímeras, si no se inscribe en una construcción de capacidades deliberada, focalizada y sostenida. La autoevaluación, inmersa en una Comunidad de Aprendizaje Profesional crea una infraestructura para mejorar la práctica profesional y la capacidad de toda la escuela para una mejora sostenible.

**PALABRAS CLAVE:** Autoevaluación, construcción de capacidades, mejora de la escuela, Comunidad de Aprendizaje Profesional, responsabilidad.

**RESUMO:** O propósito deste artigo é delinear como os processos de autoavaliação devem inscrever-se num processo de construção de capacidades da escola, como fator crítico para gerir a melhoria. Uma escola, como Comunidade de Aprendizagem Profissional cujo foco é a melhoria contínua da qualidade do professorado e do ensino, precisa da autoavaliação como dispositivo de desenvolvimento. A autoavaliação

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (abolivar@ugr.es).

tenderá a ser superficial e, quando muito, as melhorias de aprendizagem provavelmente serão efémeras, se não se inscrever numa construção de capacidades deliberada, focalizada e sustentada. A autoavaliação, imersa numa Comunidade de Aprendizagem Profissional, cria uma infraestrutura para melhorar a prática profissional e a capacidade de toda a escola para uma melhoria sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: autoavaliação, construção de capacidades, melhoria da escola, Comunidade de Aprendizagem Profissional, responsabilidade.

## INTRODUCCIÓN

La autoevaluación, como estrategia de mejora interna, desde hace tiempo se encuentra atrapada entre una lógica de la voluntariedad y del compromiso, y la presión externa en una sociedad crecientemente performativa; entre una confianza en sus posibilidades y la escasa incidencia en una mejora continuada de los resultados. Frente al creciente *éthos* gerencialista en el sector público con el incremento de dispositivos de control, se ha reclamado la autoresponsabilización de la escuela (Bolívar, 2013). Pero la deseable implicación y compromiso del profesorado, en la actual estructura organizativa de la vida escolar, ha quedado como algo episódico en algunas escuelas o grupos de profesores. En suma, en muchos casos, su puesta en práctica ha sido algo incidental, no institucionalizado en la acción cotidiana de la escuela. Por su parte, sus efectos en la mejora, dudosos. Siendo más deseable la mejora desde dentro que por la presión externa, no siempre ha acontecido. Alabar las “bondades” de la autoevaluación, frente a las evaluaciones externas, como muchos hemos hecho (Bolívar, 2006), no significa reconocer que, sin embargo, ha tenido –en general– insuficiente impacto en la práctica. En los casos en que se han logrado buenas realizaciones, estas escasamente han llegado a alterar y mejorar lo que se hace en cada aula. Los diversos dispositivos de autoevaluación, ensayados por las respectivas escuelas, no siempre han tenido una sostenibilidad, más allá del tiempo que ha durado la experiencia, el proyecto o la innovación. En fin, usada como arma contra las presiones de las evaluaciones estandarizadas externas, no se ha logrado paralizar su progresivo avance en las políticas educativas.

De esta situación no se podrá salir a menos que, más allá de bienintencionadas estrategias para llevarla a cabo, más radicalmente, nos planteemos qué cambios organizativos son precisos para reestructurar las escuelas de

modo que la autoevaluación forme parte de sus procesos cotidianos de funcionamiento; es decir, sea algo institucionalizado. Al respecto en este trabajo argumentamos a favor de organizar las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional, donde la autoevaluación forma parte, de modo natural, de los procesos ordinarios de funcionamiento. Como en su revisión constata J. M. Azevedo (2007: 80), a pesar de las continuas llamadas, la autoevaluación “no se torna una práctica regular y corriente en los sistemas educativos”, entendida como procesos sistemáticos y regulares de presentación y discusión de resultados y de propuestas de actuación. Como el propio Azevedo apunta esto pasa, entre otros factores, en un refuerzo del profesionalismo docente por el “el fomento de ‘comunidades profesionales’ en las escuelas” (p. 22)

Sin embargo, a pesar de estos problemas iniciales, como señalan San Fabián y Granda (2013), un conjunto de tendencias actuales reclaman formas de autoevaluación: autonomía institucional de las escuelas, otorgar a la escuela la responsabilidad por la calidad educativa ofertada, creciente diversidad de establecimientos, limitaciones de los sistemas de inspección externa, insuficiencias de las evaluaciones externas. En particular, la tendencia a mayores grados de autonomía y capacidad de la dirección conduce a que deben autoevaluar la calidad de la educación que ofrecen, sin limitarse a los datos que puedan ofrecer instancias externas. Desengañados de que la mera regulación y presión externas provoque, por sí misma, la mejora escolar; se apela a *movilizar la capacidad interna* de cambio para regenerar –desde la base– la mejora de la educación. Pero esto exige inscribirse en una lógica de regulación horizontal que, sin renunciar a las exigencias performativas, no sea prescriptiva, reguladora de los dispositivos, uniformador de formatos y tiempos de la autoevaluación. En estos casos, pierde el potencial transformador que podría tener, para quedar como otro ritual burocrático, de conformidad o de prestación de cuentas (Simões, 2007).

### Otro abordaje

Contamos ya con suficiente literatura sobre procesos y experiencias de autoevaluación a nivel internacional, pero también abundante en Portugal, a nivel de publicaciones académicas tanto de tesis de Mestrado como de Doutoramento, muchas excelentes, como para pretender aportar, en ese nivel y línea, algo nuevo. Por eso, en este trabajo quiero dar un giro, para situar la autoevaluación en la *gramática organizacional de la escuela*, donde adquiere sentido pleno y se inscribe en su propia lógica

de funcionamiento, como dispositivo para “desarrollar la capacidad de las escuelas para tomar control de su práctica pedagógica” (Elmore, 2010, 10). Sin generar una capacidad (*capacity building*) de la escuela para gestionar el cambio la autoevaluación no es sostenible y esto requiere cambios en dicho contexto organizativo, de modo que la autoevaluación deje de ser un acontecimiento incidental y contingente a cada escuela. Para ello la autoevaluación tiene que inscribirse, como aprendizaje organizacional, en un *proceso interno de desarrollo* de la escuela. Y esto, para no quedar –de nuevo– en buenas intenciones, exige cambios organizativos que fuercen las prácticas educativas que deseamos.

Configurar la escuela como una *organización abierta al aprendizaje* exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten, donde la autoevaluación institucional forma parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Podríamos decir, como hacen Kemmis y su equipo (2014), que cambiar las prácticas es transformar las ecologías y arquitecturas que dan lugar a unos espacios intersubjetivos que las sostienen. En suma, en lugar de esperar a tener una cultura profesional más colaborativa, para que pueda llevarse a cabo la autoevaluación, organizar las escuelas de modo que sea forzado trabajar en colaboración. Siguiendo la línea de argumentación de Elmore (2003), en lugar de predicar que hay que colaborar, como frecuentemente el discurso pedagógico ha hecho, se trata de organizar las escuelas para el aprendizaje del profesorado. Si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, es preferible *crear las estructuras y contextos* que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos. Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. El dilema es, pues, *reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones*, o la autoevaluación de las escuelas seguirá siendo algo esporádico, no integrada en las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional.

La literatura ha documentado largamente y puesto de manifiesto factores asociados a la estructura organizativa de la escuela que impiden que la evaluación institucional forme parte del funcionamiento habitual (Little, 1999; McLaughling y Talbert, 2006; Lavie, 2004): aislamiento y solipsismo docente, responsabilidad individual y no colectiva por los aprendizajes, normas burocráticas que determinan prácticas de evaluación individuales y descontextualizadas, desconfianza ante evaluaciones, etc. Partimos de

una *cultura escolar* e historia heredada anterior en que el trabajo docente está configurado, particularmente en Secundaria, como algo individualista. La cuestión clave, que ha sido piedra de toque de numerosas propuestas de mejora en las últimas décadas, es cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan una cultura de aprendizaje conjunto. Por esto, *rediseñar* los lugares de trabajo y *(re)culturizar* los establecimientos escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela no sólo un lugar de aprendizaje sino un contexto donde los docentes se apasionen con su trabajo no es fácil, pero tampoco algo desconocido. Contamos con buenas experiencias y con evidencias internacionales sobre cómo otros modos de organizar el trabajo escolar consiguen lograr una cultura escolar favorable a lo que se quiere.

Las barreras y resistencias, empotradas en la cultura escolar, se tienen que ir removiendo. Contamos con suficientes tradiciones de trabajo (Bolívar, 2003b), con sus correspondientes propuestas y experiencias prácticas, que pueden ser aprovechadas para sugerir procesos metodológicos y estrategias de trabajo en esta dirección. Sin embargo, es necesario partir de la cultura escolar existente en las escuelas, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir espacios que resquebrajen los muros actuales. La cultura de la escuela es resistente a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. Reconvertir lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil. Requiere, en último extremo, un cierto compromiso ético y político por parte del profesorado y de la propia comunidad educativa por una regeneración educativa y cambio social.

## AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y CONDICIONES ORGANIZACIONALES

Entendemos la autoevaluación como un proceso, iniciado por la propia escuela, en que los participantes, de modo sistemático, describen y analizan el funcionamiento de la escuela, en orden a tomar las decisiones oportunas o desarrollar iniciativas para su mejora en sus diversas dimensiones, percibidas como deficitarias. La finalidad de la autoevaluación de la escuela no puede ser otra que la mejora de los resultados, convirtiéndose en un dispositivo para detectar problemas, valorar y consensuar las iniciativas

de mejora. Al respecto, los diversos instrumentos de autoevaluación existentes pueden, sin duda, proveer información sobre las variables asociadas a la efectividad escolar, que las escuelas pueden utilizar para mejorar sus resultados en términos de buenas prácticas docentes y, en último extremo, los aprendizajes de los alumnos (Schildkamp et al., 2012). El objetivo, pues, no puede ser otro que, a partir de una mejor comprensión compartida de la realidad evaluada, tomar las oportunas decisiones colegiadas y emprender las acciones consideradas. Sin una “comprensión compartida” de la realidad, quedará también sin asegurarse la planificación y desarrollo de acciones de mejora. Pero cualquier batería de instrumentos de autoevaluación proporcionada a las escuelas tendrá un uso incidental, si no hay un sentido de comunidad profesional de aprendizaje donde se inscriban con pleno sentido.

La autoevaluación institucional encaja en un modelo de formación e innovación centrado en la escuela, lo que comporta –como hemos destacado en otro lugar (Bolívar, 2003b)– una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos, que comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir rediseñando la escuela (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Así, como ejemplo, Cousins et al. (2014) muestran que los enfoques de evaluación participativa son los más eficaces para integrar la evaluación en la cultura organizativa. Esto requiere, entre otras, formas más “orgánicas” de gestión, implicación en el desarrollo de toma de decisiones participativas y en colaboración, incrementar el compromiso del profesorado y su identificación con la escuela. Estas condiciones organizativas, incluyendo el liderazgo pedagógico, se consideran como el marco de la capacidad de la escuela y como un prerrequisito para unir el desarrollo profesional docente con el desarrollo de la escuela (Thoonen et al., 2012, Slegers, Thoonen et al., 2014).

La mejora escolar se juega a nivel de la cultura de cada escuela, como hace tiempo ha evidenciado la investigación (Hopkins, Harris et al., 2014), por lo que esta no se producirá a menos que el profesorado de cada escuela –constituido en una comunidad profesional– aprenda a hacerlo mejor, lo que precisa una cultura basada en datos y unos procesos de autorrevisión, propios de una autoevaluación. Institucionalizar procesos y equipos internos de autoevaluación es, en ese sentido, generar procesos de innovación y mejora, los cuales se deben dirigir conjuntamente tanto a incrementar la

calidad de los aprendizajes del alumnado, como a promover en las escuelas la capacidad para resolver los problemas. Como hemos señalado antes, en este artículo, pues, queremos inscribir los procesos de autoevaluación en un proceso de construcción de capacidades (*capacity building*) de la escuela como factor crítico para gestionar la mejora (Harris, 2011). Hoy tenemos aprendido, por ejemplo en la excelente experiencia de la reforma de Chicago, que es preciso organizar las escuelas para la mejora escolar (Bryk et al., 2009), dentro de un marco donde se reestructuren apoyos esenciales. En su caso cinco: Liderazgo escolar; lazos con las familias y la comunidad, capacidades profesionales, clima de aprendizaje centrado en el alumno; y orientación para la instrucción.

La mejora de la práctica educativa se tiene que inscribir en la mejora institucional de la organización. De ahí la necesidad de un compromiso por generar un trabajo en equipo o en colaboración que contribuya a hacer más efectiva la escuela como conjunto. Como proceso de trabajo, normalmente, la revisión interna basada en la escuela (otra forma similar de autoevaluación) parte de un diagnóstico inicial del establecimiento (evaluación para la mejora) que aporte evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas que, una vez compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción. La evaluación va –así– inmersa en el propio proceso de desarrollo institucional. Por eso, como señalan MacBeath et al. (2000) una autoevaluación tiene un propósito de desarrollo institucional a través de la capacidad de la organización para mejorar las escuelas desde dentro, con la participación de todos los actores implicados en los diferentes niveles de aula, escuela y comunidad.

En un libro reciente (Bolívar, 2012b) he recogido algunas piezas que, de modo congruente, quiero integrar y avanzar en este trabajo: procesos de mejora basados en datos, transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje profesional, compromiso y responsabilidad de la escuela, el foco de mejora en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. La autoevaluación permite, por una parte, integrar estos elementos; por otra, sólo adquiere sentido pleno dentro de un determinado marco organizativo, que es prioritario rediseñar. La autoevaluación precisa situarse en una cultura de aprendizaje de la organización. Como resaltan San Fabián y Granda (2013), en la propuesta de las “organizaciones que aprenden” el aprendizaje organizacional se corresponde con el concepto de autoevaluación institucional. Uno de los objetivos de la evaluación institucional es, precisamente, desarrollar la capacidad de aprendizaje de la organización, de forma que

el desarrollo de esta capacidad para aprender conjuntamente. A su vez, una y otra requiere una cultura organizativa de confianza, transparencia y clima constructivo (Taut, 2007). Se requieren enfoques que integren la función de la evaluación y el rol evaluador dentro de la propia organización, como parte del aprendizaje organizacional (Torres y Preskill, 2001). Según defiende en este trabajo el modelo educativo más coherente y actual es la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional (*Professional Learning Community*). Dentro de este marco organizativo, la autoevaluación está al servicio del desarrollo de una *responsabilidad compartida* por la mejora conjunta de la escuela (Whalan, 2012).

La autoevaluación, como defiende Taut (2007), tiene como objetivo institucional desarrollar la capacidad de aprendizaje de la organización, de forma que el desarrollo de esta capacidad para aprender es posible cuando los participantes asumen el proceso evaluativo, son responsables de la calidad del objeto evaluado y tienen autonomía para sugerir e iniciar cambios derivados de los resultados de la evaluación, lo que requiere una cultura organizativa de confianza, transparencia y clima constructivo. Así señala:

*La literatura sobre evaluación muestra una estrecha relación entre el uso de evaluación para el aprendizaje, la participación, la apropiación y el desarrollo de capacidades de evaluación. Las relaciones entre estos factores fueron la base para el diseño de las intervenciones que se comprometieron a desarrollar la capacidad para aprender de la evaluación en la organización. Basado en esta literatura, mis intervenciones se focalizaron en construir la capacidad de autoevaluación en los miembros de la organización. La autoevaluación se concibe como parte de las actividades del trabajo cotidiano en orden a responder a la cuestiones que conciernen a su trabajo. (p. 51).*

## AUTOEVALUACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDAD DE MEJORA

Dos puntos de vista, según la revisión de Slegers y Leithwood (2010), con abordajes diferentes, han dominado la investigación sobre mejora de la escuela y cambio educativo. El primero, largamente dominante, externo o de fuera (*“outside” view*), se refiere a la aplicación de diseños de reforma desarrollados externamente en las escuelas. El asunto es qué estrategias racionales emplear para que los maestros, como seres humanos racionales,

implementen el cambio en sus aulas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En esta perspectiva, los docentes son meros receptores y consumidores de programas externos. Por el contrario, el segundo, al que denominan interno o desde dentro (*“inside” view*), se centra en la *capacidad de la escuela* para transformarse a sí misma en un entorno que apoya el aprendizaje docente. El cambio, en este caso, es considerado como parte de un proceso más amplio de dar sentido a las situaciones en las que los profesores trabajan y viven, a través de la reflexión colectiva sobre modos de pensar y de hacer. Esta reestructuración tiene como objetivo relevante “crear oportunidades para el cambio a nivel local e incrementar la construcción de capacidad de aprendizaje en la escuela”, dado que “el aprendizaje docente en el contexto de trabajo se considera un componente clave para una mejora escolar exitosa” (p. 557). En este contexto la autoevaluación es uno de los dispositivos más relevantes para crear internamente capacidades para la mejora.

La mejora escolar, como enfoque de cambio educativo, ampliamente entendida, “se refiere tanto al incremento de aprendizajes de los estudiantes, como a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, 2001,13). Desde entonces, la construcción de capacidades (*building capacity*) se ha convertido en un factor crítico. Este es multifacético, supone tanto factores internos como aquellos externos de la política educativa que la facilitan, al tiempo que una actividad situada en un contexto (Stringer, 2013). Stoll et al. (2006) lo vinculan a mejora escolar sostenible dentro de una comunidad de aprendizaje profesional. La definen como un “complejo conjunto de motivación, habilidad, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, e infraestructura de apoyo...(que) da a los individuos y grupos, así como a toda la comunidad y al sistema escolar el poder para comprometerse y mantener el aprendizaje a lo largo del tiempo” (p. 221). Entre otras dimensiones comprende: tomar decisiones informadas, crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; y asegurar interrelaciones y sinergias entre todos los componentes.

Ya es una lección ampliamente aprendida que una mejora escolar exitosa depende de las capacidades de la escuela para iniciar y gestionar el cambio y el desarrollo. Dado que el profesorado es clave en la mejora, esta capacidad puede verse incrementada apoyada a nivel organizativo (Bolívar, 2008, 2014). En general, “capacidad” es la habilidad del sistema educativo para ayudar a los alumnos a conseguir los mejores niveles de aprendizaje. Si la

capacidad del profesorado es un factor esencial para el cambio educativo, otros factores que constituyen la capacidad organizativa (p.e. liderazgo, contexto escolar, visión y comunidad) son factores *críticos* para el cambio en el aula. Así Newmann et al. (2001) argumentan que “el desarrollo profesional tiene mayor propensión a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en una escuela si se dirige no sólo al aprendizaje individual del profesorado, sino también a otras dimensiones de la capacidad organizativa de la escuela” (p. 2).

### **Dimensiones de la construcción de capacidad**

La literatura sobre *capacidad de la escuela* ha delimitado cinco dimensiones que afectan a la calidad de enseñanza y, por eso, a los aprendizajes (King & Bouchard, 2011):

- Conocimiento, competencias y disposiciones de los docentes individualmente considerados individuo. El personal ha de ser profesionalmente competente en el currículo, la pedagogía, evaluación y manejo de la clase, y deben mantener altas expectativas para el aprendizaje de los estudiantes.
- Comunidad profesional: la competencia individual ha de ejercerse como una empresa colectiva organizada.
- Coherencia y coordinación del currículum, con objetivos de aprendizaje claros y sostenidos en el tiempo.
- Conjunto de recursos técnicos, necesarios para ejercer bien la acción educativa.
- Efectivo liderazgo de la dirección escolar, que articule las distintas dimensiones, entendido de modo ampliado, colectivo o compartido.

Estas dimensiones están relacionadas, teniendo cada una potencial para afectar a las restantes. Por ejemplo, para la colaboración docente dentro de la comunidad profesional puede fortalecer la profesionalidad docente individual; la falta de coherencia de los programas puede debilitar la comunidad profesional, especialmente compartiendo las metas para el aprendizaje de los estudiantes. Como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2008) construir la capacidad interna de cambio escolar implica promover el empoderamiento, la colaboración y el aprendizaje en comunidad.

Levin (2012, 16), por su parte, revisando la investigación, señala que, para incrementar la efectividad colectiva en términos de desarrollo individual

y de la escuela, se requieren tres componentes clave: (a) conocimiento y competencias, (b) recursos, y (c) motivación. Estas capacidades afectan específicamente a los resultados de los estudiantes. Esta capacidad de la escuela para la mejora puede ser apoyada por estructuras coherentes, prácticas de liderazgo y percepciones positivas por parte del profesorado sobre su eficacia en los aprendizajes de los alumnos.

Capacidad, en la formulación de Stoll (1999, p. 506), es “el poder de participar y apoyar el aprendizaje continuo de los profesores y de la propia escuela con el propósito de mejorar los aprendizajes del alumnado”. Se dirige a empoderar la *capacidad interna de cambio* (“change=s internal capacity”) de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos para regenerar internamente la mejora de la educación. Punto de partida compartido en la literatura actual sobre el cambio y la mejora: “los cambios sostenibles dependen de un proceso continuo de aprendizaje de los individuos, individual y colectivamente, y por las organizaciones y redes y en la conexión de las diferentes comunidades de aprendizaje. La capacidad tiene el poder de ayudar o entorpecer el cambio y el desarrollo” (Stoll, 2013, 564-5). Se distinguen tres capacidades básicas interrelacionadas:

- *Capacidad personal*. Comprende la capacidad de los individuos para construir, reconstruir (revisar, ajustar) y aplicar el conocimiento de forma activa y reflexiva, haciendo uso de los datos para tomar decisiones de mejora.
- *Capacidad colectiva* de un grupo o colectivo de (re) construir y aplicar conocimiento. Esto presupone una visión compartida del aprendizaje y del papel del docente. Implica también prácticas compartidas entre los profesores.
- *Capacidad organizacional*. Condiciones culturales y estructurales que apoyen el desarrollo de las capacidades personales e interpersonales. Un liderazgo que apoye, estimule y comparta es también un aspecto importante de esta capacidad de organización.

### **Construir capacidad conjunta de mejora**

Construir capacidad se refiere, pues, a proveer oportunidades para que la gente pueda trabajar juntos de modo que promueva su propio desarrollo individual y colectivo de la escuela. Construir capacidades no consiste en transmitir o recibir conocimientos externos, más bien requiere oportunidades para “aprender en contexto”, en hacer de la escuela un sistema donde

el aprendizaje en contexto es endémico, lo que requiere interacciones, confianza y comunidad. La construcción de capacidades implica que la gente tenga oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces (Dimmock, 2012). En la colaboración, los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás.

Creemos con Slegers et al. (2014: 618) que la autoevaluación alcanza su máxima calidad cuando las escuelas “construyen la capacidad conjunta de mejora (*building school-wide capacity for improvement*) mediante la promoción de aprendizaje individual y colectivo de los docentes, lo que se convierte en vital para que la escuela pueda hacer frente a las presiones de rendición de cuentas”. Un enfoque interno de la mejora, pues, se apoya en la capacidad de la escuela para transformarse en un entorno que promueva el aprendizaje docente y el cambio. Se trata de vincular dimensiones estructurales y culturales del trabajo en la escuela con el aprendizaje del profesorado. Son las condiciones organizativas (tales como toma de decisiones participativas, trabajo en equipo y colaboración, apertura y clima de confianza, valores compartidos y responsabilidad colectiva, junto a un liderazgo pedagógico) los prerrequisitos para unir el desarrollo profesional y el desarrollo de la escuela como organización.

La construcción de capacidad colectiva de la escuela no se hace en el vacío, sino para incrementar la mejora de la escuela, que debe evidenciarse en los resultados. Por eso Fullan et al. (2006) ha llamado la atención sobre la necesidad de combinar “la construcción de capacidades con un enfoque en los resultados” (*capacity building with a focus on results*). Más específicamente comenta:

*“Los distritos y estados deben integrar la presión y el apoyo para que todo el mundo dentro del sistema se involucre en serio en el desarrollo de capacidades con un enfoque en los resultados. Construir capacidades es lo que descuidan la mayoría de los responsables políticos. Construir capacidades implica el uso de estrategias que aumenten la eficacia colectiva en todos los niveles del sistema en el desarrollo y movilización de conocimientos, recursos y motivación, todos los cuales son necesarios para elevar el nivel y cerrar la brecha de aprendizaje de los estudiantes en todo el sistema” (p. 88).*

A su vez, estos resultados deben evidenciarse por medio de una evaluación interna, acorde con una responsabilidad profesional (*professional accountability*): la escuela da cuenta a sí misma y a lo demás (comunidad y administración educativa) de los datos basados en evidencias como parte del proceso de mejora. La autoevaluación permite usar las evidencias para identificar fortalezas y debilidades, lo que se ha conseguido y aquello que se precisa mejorar.

Construir capacidad no es un fin en sí mismo, comenta Levin (2012, 16-17), es preciso ligarlo explícitamente a los resultados. El foco es la mejora de los resultados, pero primero es capacitar para llegar –después– a conseguirlos. Parece evidente que conseguir mejores realizaciones sólo puede acontecer cuando el profesorado desarrolla nuevas capacidades.

### PRIORIZAR CAPACITAR PARA LA MEJORA

La evaluación de escuelas (externa o autoevaluación) por sí mismas no provocan mejoras si, previamente, no están capacitadas para desarrollar dichas mejoras. Hace años, siguiendo de cerca a Elmore (2003), tomábamos como lema de un trabajo el título: “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas” (Bolívar, 2003a). De poco vale la presión externa (por ejemplo, evaluación basada en estándares y prestación de cuentas) si el profesorado y los establecimientos escolares no están capacitados para dar respuesta a los retos planteados en la mejora. Hacer las cosas de otro suele requerir nuevos conocimientos y habilidades para hacerlo, junto con rediseñar los contextos organizativos de trabajo de modo que lo haga posible. La construcción de capacidades es, pues, la “missing piece” de las evaluaciones externas (pero también de la autoevaluación).

En el referido trabajo de Richard Elmore (2003) se establece el “principio de reciprocidad” en la prestación de cuentas, consistente en que las exigencias de consecución de estándares tienen, recíprocamente (*quid pro quo*), que corresponderse con la capacitación para lograrlos:

*A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas (accountability), tienen que aprender a hacer su trabajo de modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas de otros modos distintos de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el quid pro quo es invertir en el conocimiento y las*

*destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el quid pro quo es aprender a hacer de modo diferente su trabajo y aceptar un nuevo modelo de rendimiento de cuentas. (p. 5)*

Esto conduce a situar en primer plano asegurar los conocimientos y habilidades del profesorado para que los alumnos alcancen altos niveles de comprensión en el aprendizaje. Como reclama en un clarificador planteamiento Darling-Hammond (2001), hace falta un “nuevo paradigma de enfocar la política educativa. Supondría cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en *diseñar controles*, por otros que se centren en *desarrollar las capacidades* de las escuelas y los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad” (pág. 44). Si se pretende que las escuelas respondan a las presiones de rendimiento habrá que capacitarlos para que puedan hacerlo, mejorando las habilidades y conocimiento de su profesorado, proveyendo del asesoramiento y asistencia para los estudiantes en situación de fracaso potencial y haciendo posible que los establecimientos escolares se constituyan en comunidades para actuar conjuntamente.

Entre estas capacidades están, en un primer plano, que las escuelas cuenten con procesos internos de rendimiento de cuentas como precondition para poder responder mejor a las evaluaciones externas, por lo que debe tener prioridad establecer procesos de autoevaluación antes de hacer rendimiento de cuentas. Como decíamos en el referido trabajo (Bolívar, 2003a), una escuela que no cuenta previamente con dispositivos internos para su autorrevisión, tendrá dificultades para sacar partido a cualquier informe de evaluación externa, que –además– será percibida, con actitud defensiva, como un intento de controlar su funcionamiento y un atentado contra la autonomía profesional, lo que en nada contribuye a la mejora. Por eso, si el rendimiento de cuentas está interesado en la mejora debe preocuparse, previamente, por desarrollar mecanismos de evaluación interna o autoevaluación, no para sustituirla sino para hacerla más eficaz.

Cuando se han institucionalizado procesos y equipos internos de evaluación (*internal accountability* la denomina Elmore), los datos procedentes de evaluaciones externas no son vistos como una presión, sino como datos a procesar para tomar las opciones más oportunas. Primar una concepción y práctica de la autoevaluación para la mejora interna, aunque pueda parecer

paradójico, contribuye a la mejora de la evaluación externa. La autoevaluación institucional debe preceder a la responsabilidad externa de los resultados y combinarse actualmente con una responsabilidad por los resultados inteligente, que contribuya a presionar e incentivar la mejora. Como señalan San Fabián y Granda (2013, 48): “en la perspectiva del control, la evaluación interna está subordinada a la evaluación externa, mientras que en la perspectiva del desarrollo de la escuela sería a la inversa”. Además, como resalta Elmore (2010, 150): “la existencia de un sólido sistema de rendición de cuentas interno es condición para una respuesta efectiva de la escuela ante las exigencias externas”. Por eso, justamente, primero capacidad de autoevaluación, después se pueden establecer o no evaluaciones externas.

### CONSTRUIR LA CAPACIDAD DE AUTOEVALUACIÓN

Lo que importa es aumentar la capacidad de evaluación de una organización, con determinados procesos que puedan dar lugar a mejoras sostenidas. Vinculada a la organización, en la última década, el desarrollo de *capacidades de autoevaluación* se ha ido constituyendo en una orientación atractiva para incrementar la comprensión de las partes interesadas en la evaluación y para construir una cultura y práctica en las organizaciones. La OECD (2013, 435-445) da cuenta en su informe sobre las múltiples iniciativas y programas de distintas instituciones en los respectivos países para construir la capacidad de autoevaluación.

El constructo “construir la capacidad de evaluación” (*Evaluation capacity building*) o su homólogo “capacidad organizacional de evaluación” (*Organizational evaluation capacity*) están adquiriendo cada vez más atención en la investigación y literatura sobre el tema. Dos ejemplos recientes: la revista *American Journal of Evaluation* (35-1, 2014, pp. 87-127) ha dedicado una parte monográfica (“Forum: Evaluation Capacity Building”), o la revista *New Directions for Evaluation*, ha dedicado su núm. 141 (2014) al tema “Organizational Capacity to Do and Use Evaluation”. En sentido amplio, se entiende como la capacidad para llevar a cabo una evaluación institucional así como para utilizar los datos para la mejora. Por tanto, es el proceso de hacer de la evaluación una parte integral del funcionamiento cotidiano y rutinario de una organización. Este marco debe integrarse en la cultura de la organización.

La autoevaluación se inscribe, de este modo, en proceso de aprendizaje organizacional (Torres & Preskill, 2001: 393), pues “mediante la adopción

de un enfoque de aprendizaje en las organizaciones en particular, la evaluación puede apoyar de manera significativa los esfuerzos para aprender, crecer y tomar las medidas adecuadas”. De lo que se trata es de crear y mantener procesos organizativos que hagan de la evaluación y su uso un proceso rutinario. Se entiende entonces la *construcción de capacidad de evaluación*, como dicen Labin et al. (2012: 308) como “un proceso intencional para aumentar la motivación individual, conocimientos y habilidades, y para mejorar la capacidad de un grupo u organización para llevar a cabo o utilizar la evaluación”.

Se pretende, pues, diseñar e implementar estrategias que enseñen a grupos y organizaciones a aprender a hacer más utilizable y efectiva la práctica evaluadora. “El objetivo final es hacer sostenible la práctica de la evaluación, donde los miembros plantean continuamente cuestiones relevantes sobre recoger, analizar e interpretar los datos, y el uso de los hallazgos de la evaluación para la toma de decisiones y la acción” (Preskill & Boyle, 2008). La capacidad organizacional de evaluación no debe cifrarse sólo en la capacidad de llevarla a cabo, sino más fundamentalmente en capacidad para utilizar la evaluación. Ambas dimensiones se refuerzan recíprocamente. Junto a factores competenciales de los individuos y grupos (actitudes, habilidades, prácticas) hay otros organizacionales (liderazgo, cultura colaborativa, comunidad) que hacen sostenible su empleo. Además de otros factores, me importa destacar la “capacidad de aprendizaje organizacional”, como un constructo multifacético que se compone de factores clave en dicha capacidad de evaluación (Cousins et al., 2014): misión y visión, liderazgo, experimentación, transferencia de conocimiento, trabajo en equipo y cooperación. Hacer de la evaluación un proceso constante y sostenible, requiere un conjunto de apoyos: liderazgo, incentivos, recursos y oportunidades para transferir su aprendizaje acerca de la evaluación a su trabajo diario. Todos estos factores son coherentes con la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional.

Pero construir la capacidad de evaluación requiere, paralelamente, construir un sentido de responsabilidad colectiva y compartida, donde los profesionales trabajen juntos por mejorar su práctica, a partir de las evidencias aportadas por la evaluación, el rendimiento de cuentas recíproco y el apoyo mutuo.

## UNA RESPONSABILIDAD COLECTIVA

Contar con profesionales que tienen responsabilidad en hacer bien su trabajo, respondiendo por los aprendizajes de los estudiantes, tiene su impacto en la calidad de la educación ofrecida. Contamos con muchas evidencias sobre cómo la calidad del profesor en el aula es la mayor influencia en las adquisiciones de los alumnos (Hattie, 2009), pero –al final– nos importa el “efecto escuela”, de toda la escuela, por lo que su calidad y buenos aprendizajes de los alumnos es una *responsabilidad colectiva* o compartida, dentro de una escuela que funciona como comunidad profesional con un liderazgo distribuido. La capacidad organizativa de una escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes está influida por el modo como responsabilidad colectiva forme parte de la cultura de la escuela. Comporta, igualmente, cambios fundamentales en cómo piensan sobre su trabajo. En lugar de “mis estudiantes, este año”, importa toda la escuela como conjunto, que también los otros vayan bien. Aquí es donde se inscribe la autoevaluación o evaluación interna: los profesores se comprometen en un diálogo colaborativo sobre lo que pasa en la escuela y cómo mejorarlo entre todos, porque se comparten propósitos en la educación de los alumnos.

Un rendimiento de cuentas interno (*internal accountability*), como Elmore prefiere llamar a la evaluación interna o autoevaluación, se asienta en un acuerdo o coherencia en torno a las expectativas del aprendizaje de los estudiantes, que se expresa en una responsabilidad compartida. Como defiende desde el comienzo de su excelente texto Whalan (2012), el desarrollo de la “responsabilidad colectiva” construye la capacidad organizativa para mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, incrementa el sentido de eficacia colectiva y alienta un mayor sentido de implicación en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Louis y Kruse, 1995). Además, está en la base o infraestructura, como un importante atributo de la escuela como comunidad profesional. No en vano, ya Bolam et al. (2005) la conceptualizaban como una de las ocho características clave de una comunidad profesional, como obligación recíproca entre los colegas y de estos con el establecimiento escolar y los aprendizajes de los alumnos. Por eso, la responsabilidad colectiva y el aprendizaje de los estudiantes están vinculados a la participación del profesorado en comunidades profesionales donde los participantes comparten la responsabilidad por monitorear la calidad de la educación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

*Cuando las relaciones entre colegas son más fuertes, los profesores son profesionalmente interdependientes y conciben su trabajo como una empresa conjunta. La enseñanza llega a ser algo más que los esfuerzos de maestros individuales en aulas aisladas, emergiendo como una empresa colectiva en la que los maestros trabajan juntos hacia metas comunes para el aprendizaje del estudiante. En los casos en que la interdependencia profesional es fuerte, los profesores prestan atención al rendimiento general de la escuela tanto como a su propia eficacia. (Louis et al., 1996, 764)*

La responsabilidad colectiva tiene lugar cuando las experiencias de enseñanza y aprendizaje están organizadas en torno a metas y prioridades compartidas, y todos los docentes están comprometidos a conseguirlas. Una interdependencia profesional promueve resolver los problemas conjuntamente mediante un diálogo reflexivo y colaboración entre colegas. La responsabilidad colectiva acontece cuando hay altas expectativas por el aprendizaje de los estudiantes, la práctica docente es desprivatizada, sometida a diálogo y los resultados obtenidos son objeto de reflexión y autorrevisión por parte de todos. Esta responsabilidad colectiva, como es obvio, ha de ser construida en un proceso en el que juega un papel relevante el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

La responsabilidad colectiva, como ha visto y descrito bien Whalan (2012), está conformada por cinco discursos interconectados: comunidad profesional, desarrollo profesional, confianza relacional, rendimiento de cuentas, y eficacia. Toda una tradición sobre incrementar la colaboración entre los docentes para construir una visión y fines compartidos de la escuelas han mostrado las ventajas (al tiempo, que problemas) de hacer de la escuela una organización que aprende y desarrolla de modo conjunto. La capacidad organizativa de una escuela que progresa en los niveles de adquisición de los alumnos, entre otros, por el aprendizaje del profesorado en sus contextos de trabajo, tiene situado el desarrollo profesional en el contexto de una comunidad profesional.

En los últimos años, particularmente a partir del libro de Bryk y Schneider (2002), se ha puesto de manifiesto que todo lo anterior no acontece si no existe *confianza* en las relaciones entre los miembros de una escuela. La confianza es un factor crítico en un proceso interactivo en el que cada parte confía en una relación interpersonal e interdependiente. La “confianza relacional” se construye en un conjunto de mutuas interdependencias, que requieren reciprocidad entre el profesorado y con la

dirección escolar. Una dinámica donde unos grupos dependen de otros, con una visión compartida para lograr el éxito. A su vez, el compromiso por contribuir a la mejora de la escuela, supone una responsabilidad por los resultados, dentro de un rendimiento de cuentas interno, en lugar de dependiente de medidas externas impuestas, por lo que la autoevaluación forma parte de su *ethos* o cultura. En este marco, el rendimiento de cuentas impuesto externamente se transforma en un rendimiento de cuentas interno al grupo y a uno mismo, dentro de una cultura de una organización que aprende.

Como Comunidad Profesional incluye procesos de compartir las prácticas docentes, reflexionar críticamente sobre los efectos de su trabajo, diálogo abierto sobre las estrategias más adecuadas, desarrollo de interdependencia profesional en lugar del solipsismo, reflexión compartida e intercambio de prácticas docentes, toma de decisiones democráticas. Bolam et al. (2005, 145) concluyen que “la idea de una comunidad profesional de aprendizaje es una buena idea como medio para promover en la escuela y en el sistema la construcción de capacidad para una mejora sostenible y para el aprendizaje de los alumnos”.

## LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Un conjunto de discursos y tradiciones interconectadas han dado lugar a la propuesta de configurar las escuelas como *Comunidad de Aprendizaje Profesional* (CAP): culturas colaborativas y colegialidad, Organizaciones que Aprenden, Desarrollo Profesional Basado en la Escuela, Comunidad de Práctica. En paralelo a las teorías del aprendizaje adulto (Canário, 1999) y a las perspectivas cognitivas del aprendizaje situado, se ha confluído en situar el aprendizaje continuo docente prioritariamente en la escuela, como contexto natural de trabajo y formación. El foco del aprendizaje docente ha de ser las actividades de aprendizaje profesional, particularmente cuando llega a ser un miembro participante de una comunidad de aprendices. Por eso, si aspiramos a un cambio sostenido, el aprendizaje docente, la investigación y mejora de su propia práctica se ha de asentar en la Comunidad de Práctica en que trabaja.

Las hipótesis firme en que se sostiene la apuesta es que si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado, para lograrlo, paralelamente deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan

innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos. Por eso, un *corpus* creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una *Comunidad de Aprendizaje Profesional* (CAP) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que incide significativamente en la mejora de los resultados de la escuela. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una CAP en una escuela: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados, son –entre otras– sus características (Hord y Sommers, 2008, DuFour *et al.*, 2008; Stoll y Louis, 2007).

Un sentido de *comunidad profesional* permite conectar la interdependencia con resolver los problemas juntos mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre colegas. Siendo difícil hacerla realidad en las escuelas, una comunidad escolar tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela. Aunque ha recibido formulaciones variadas en la literatura, en conjunto, una comunidad profesional se refiere a las acciones del profesorado que tienen capacidad para generar una identidad del grupo basada en valores compartidos sobre la enseñanza y el aprendizaje que, por eso, dan lugar a incrementar el desarrollo profesional y la interdependencia. (Bolívar, 2012).

De acuerdo con una de sus primeras formulaciones (Hord, 1997, 3) una comunidad de aprendizaje profesional se refiere a una comunidad de aprendices, en la que los profesores buscan continuamente compartir el aprendizaje y actuar sobre lo que aprenden. Comparten, investigan y mejoran la situación cotidiana de los docentes y la gestión escolar con el fin de mejorar la educación de los alumnos: “Una comunidad profesional de aprendizaje es una comunidad de investigación y mejora continua”. Por su parte, Kruse y Louis (2009) subrayan que una comunidad profesional se refiere a cómo son las relaciones entre los adultos dentro de la escuela, de modo que las condiciones estructurales y los recursos humanos estén fuertemente conectados en torno al objetivo de aprendizaje de los estudiantes. Esto exige una cultura escolar fuerte, con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, práctica pública y la colaboración.

*La esencia de la comunidad profesional es que todos los adultos en una escuela tengan la oportunidad de trabajar con otros para el desarrollo y cambio, y que existan las conexiones significativas y sostenidas necesarias para que esto ocurra. Esto tiene lugar cuando los maestros tienen la responsabilidad colectiva de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (p. 8)*

Más que definiciones, es mejor determinar los atributos o características que transforman un grupo humano que trabajan juntos en una CAP, que hemos concretado en las siguientes (Louis y Kruse, 1995; Stoll & Louis, 2007; Whalan, 2012):

- *Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.* Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes sobre los alumnos, sus aprendizajes, la enseñanza y el papel del profesor, sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y una responsabilidad colectiva por los aprendizajes. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades de los alumnos para aprender y en cómo mejorar su rendimiento.
- *Desarrollo e intercambio del buen saber y prácticas* que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio y las metas de la comunidad profesional para el cambio. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una empresa conjunta al servicio de la escuela. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación. Los procesos de autoevaluación se emplean, de manera coherente, para facilitar una enseñanza eficaz y mejorar el rendimiento estudiantil.
- *Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos.* El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección. Los docentes se ven involucrados en discusiones sobre cómo mejorar el aprendizaje y conseguir los objetivos. Esto, a su vez, proporciona un sentimiento de responsabilidad colectiva.
- *Interdependencia profesional.* Abordar de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que

no. Todo el personal está implicado y valora la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Una orientación de aprendizaje que permite, en lugar de un individualismo, compartir dentro del establecimiento escolar o a través de redes de escuelas para el bien común.

- *Procesos de indagación reflexiva.* La mejora escolar está basada en procesos de indagación reflexiva sobre los datos recogidos u observados. Los profesores comparten de modo crítico la práctica docente, mediante un examen crítico y reflexión sobre su trabajo. Se desarrolla una *práctica reflexiva* mediante la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), los datos se analizan y usan para la mejora.
- *Construcción de capacidad organizativa para apoyar el cambio.* Los profesores reconceptualizan su trabajo e intercambian ideas en la búsqueda de respuestas a los dilemas de enseñanza, están abiertos al cambio, al diálogo sobre estrategias como parte de su crecimiento profesional. Esto suele requerir recursos y estructuras que faciliten el aprendizaje colectivo centrado en el rendimiento de los estudiantes. Es un buen dispositivo para promover la construcción de capacidades de la escuela y del sistema en su conjunto para una mejora sostenible y el aprendizaje del alumnado
- *Confianza mutua, conflicto y consenso.* La comunidad se asienta en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como en toda comunidad humana el conflicto suele ser connatural, el asunto es cómo lo resuelve. Las diferencias individuales que puedan conducir a conflictos son aprovechadas como contextos productivos para el desarrollo de comunidad profesional. Asociado con negociar el conflicto están los procesos que conduzcan a una toma de decisiones democrática, cuidando que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados.
- *Ampliar la comunidad: apertura, redes y alianzas.* La comunidad no se limita a la escuela ni sólo a los docentes; para incrementar el capital social, se busca ampliarla a las familias, barrio y comunidad en general. Se parte de la creencia de que todos pueden aportar algo y de que la escuela sola no basta. El personal está abierto a establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.

Una clave, pues, de la comunidad profesional es poner colectivamente el foco en lo que es la finalidad misma de su acción profesional: el aprendizaje de los alumnos. De ahí que Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace (2005) consideran que la “responsabilidad colectiva” es una característica fundamental de una comunidad profesional porque genera un deseo y creencia de compartir lo que se hace para incrementar la calidad de la enseñanza y el progreso de todos los estudiantes.

Poner en marcha o hacer funcionar una escuela como Comunidad Profesional conlleva un conjunto de procesos: establecer el grupo, identificar la prioridad, participar activamente en la toma de decisiones, revisar las estrategias para la mejora, y tener una responsabilidad colectiva por la mejora de la escuela. El fin último de una CAP, como ya se ha dicho, es mejorar los resultados de los alumnos. En estos procesos se inscriben la autoevaluación. Como describen Harris y Jones (2011):

*para mejorar los resultados de los estudiantes las CAP han de hacer un diagnóstico correcto de las necesidades de los estudiantes, desarrollar las actividades apropiadas y conducir este proceso. Todo esto depende de una adecuada interpretación y uso de datos para informar el trabajo de la CAP. Empleando las evidencias de la autoevaluación, incluyendo datos y evaluación de los profesores, los miembros de una CAP identifican las fortalezas y necesidades de un grupo de estudiantes y determinar los conocimientos y habilidades requeridas para mejorar los resultados. (p. 22)*

El desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012). A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional.

El liderazgo directivo puede desempeñar un relevante papel en el aprendizaje profesional de su profesorado (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009) y, en un paradigma mediacional, del alumnado. Además, los líderes eficaces

utilizan estratégicamente los recursos para priorizar los objetivos de enseñanza; establecer metas y expectativas claras, y asegurar un ambiente ordenado y de apoyo para enseñanza. Al tiempo, en lugar de una visión tradicional del liderazgo como individual, se ejerce de modo compartido o distribuido en comunidades de práctica o aprendices. En tercer lugar, el liderazgo como un fenómeno anidado o ecológico, en el que prácticas de múltiples agentes o líderes contribuyen a los aprendizajes y mejora de resultados.

El papel de la dirección escolar y del conjunto de líderes de una escuela, en un contexto distribuido, centrado en el aprendizaje, es siempre indirecto, puesto que no puede suplir al profesorado, ni ejercer por ellos. Este se cifra, como ha puesto de manifiesto la investigación (Robinson et al. 2014), en fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente. En suma, en lugar de “destinar porcentajes estipulados de su tiempo en las clases, usar listas de control para observar cómo se imparte la enseñanza, dedicarse a hacer rondas de inspección...”, su misión fundamental es “crear el capital profesional de los docentes de la escuela y de su comunidad” (Hargreaves y Fullan, 2014, 174 y 175). En este sentido, el mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible “crear y hacer circular el capital profesional al transformar por completo las culturas de escuelas” (p. 193), “un liderazgo orientado a desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (p. 71). Lejos, pues, de continuar creyendo en líderes como salvadores heroicos individuales, como dicen los mismos autores, hoy creemos en “comunidades de líderes que trabajan juntos de manera efectiva y con el tiempo aprovechan el trabajo de cada uno” (p. 70). En fin, como hemos resaltado antes, en la escuela entendida como una Comunidad de Aprendizaje Profesional.

Como han puesto de manifiesto numerosos autores, así como las propias experiencias prácticas que se han llevado a cabo, la formación de una comunidad profesional no está exenta de tensiones. En particular, superar la realidad de aislamiento docente y la necesidad de la colaboración. Como Grossman et al (2000: 33) explican:

*Dentro de la comunidad profesional, el aprendizaje colectivo del grupo es necesario, pero no suficiente. En la estructura actual de la escuela, los profesores suelen regresar a sus respectivos salones de clase de forma individual, no colectivamente. Dada esta realidad de la escuela y la*

*probabilidad de que persista en un futuro previsible, el colectivo debe servir como campo de entrenamiento para que los individuos piensen de nuevos modos, para aprender a escuchar y probar nuevas formas de conocimiento”.*

Si queremos formar una comunidad profesional se requiere modificar la forma en que profesores interactúan, de modo que el trabajo cotidiano plantee retos y oportunidades para la colaboración docente. Es evidente que, en la práctica, las comunidades escolares están compuestas de culturas heterogéneas, donde hay una diversidad de visiones y creencias en manos de los miembros de esos grupos. El asunto suele jugarse en saber abordar las diferencias, promoviendo la inclusión, tratar abiertamente con los conflictos y respetar las diversas perspectivas a través de una reflexión crítica. Los supuestos (valores compartidos, interdependencia, inclusividad, compromiso colectivo) que envuelven el discurso de las comunidades profesionales no son fáciles. En fin, nos movemos dentro de la micro-política del poder de cualquier comunidad humana, donde es preciso la continua negociación para alcanzar los acuerdos y consensos, siempre amenazados de romperse. No podemos caer en una visión idealista de la colaboración (Lavie, 2006).

En fin, partimos de una realidad donde domina el solipsismo docente, la falta de colaboración, como ha documentado la investigación y los informes internacionales (TALIS). Estos obstáculos para la formación de comunidades profesionales ponen en peligro y representan una tensión inherente en la organización de los contextos habituales de trabajo docente y cómo los profesores interactúan y se dedican a cuestiones de la enseñanza. Al fin y al cabo, como dicen Hargreaves y Fullan (2014, 135):

*Lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido.*

Si es difícil actuar directamente en la cultura escolar, por ser algo intangible, los cambios estructurales a nivel organizativo parecen ser, además de manejables, una condición para provocar cambios culturales. Por tanto, se “reculturizan” las relaciones profesionales interviniendo en la organización escolar, de modo que sea posible acercarse a CAP. Se trata de

transformar las culturas de las escuelas y, por tanto, transformar la cultura de la profesión docente. Cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, los hábitos, las aptitudes y las creencias, pero una precondition son los cambios a nivel organizacional. Si queremos nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, esto conduce paralelamente a la reestructuración de los contextos organizativos en que trabajan.

Al respecto tiene su papel clave el liderazgo, siempre que se sitúe bien dentro del conocimiento y planteamiento actual. La toma de decisiones compartidas, de liderazgo distribuido, las relaciones horizontales o laterales, no puede obscurecer la necesidad de impulsos verticales por parte de la dirección y administración educativa. Como afirma Elmore (2010, 12):

*El liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente. No es posible desarrollar una rendición de cuentas sobre el aprendizaje escolar a no ser que exista un liderazgo fuerte e informado de los directores y profesores en torno a las condiciones de la práctica pedagógica.*

## CODA

Cuando una escuela y su profesorado funcionan como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo, la autoevaluación de la escuela se asienta en una base firme y sostenible. Como señala un informe reciente sobre el tema de la OECD (2013: 443): “las escuelas que han desarrollado procesos de autoevaluación promueven una ‘Comunidad de Aprendizaje Profesional’ en que cada miembro de la escuela está constantemente aprendiendo y mejorando”. Precisamente, la característica más definitoria de una escuela como CPA, como destacan Hargreaves y Fullan (2014, 158), es que “las decisiones están documentadas pero no dependen de la evidencia científica o estadística; son guiadas por la experiencia del criterio colectivo y estimuladas por conversaciones maduras y desafiantes sobre la práctica efectiva e inefectiva”.

En el desarrollo interno de las escuelas, la autoevaluación es un dispositivo clave, como base donde asentar el diagnóstico compartido y las opciones de mejora. Se ha dicho que es necesario una “cultura de evaluación” en

cada escuela y en la propia profesión docente, para que la autoevaluación tenga lugar de modo sistemático y sostenible en el tiempo. En este texto hemos querido poner de manifiesto que, para que sucede de modo natural, se precisa reestructurar las escuelas, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como en comprometer a las comunidades escolares en la educación. Una cultura orientada a los resultados, donde la mejora escolar está basada en los datos, puede contribuir decididamente a la eficacia de la escuela.

En una sociedad cada vez más compleja, también las escuelas, para poder ser significativamente más efectivas en satisfacer las demandas cada vez mayores que se exigen de ellas, han de desarrollar su capacidad para funcionar como una comunidad de aprendizaje profesional (CAP). En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. El capital profesional individual se ve potenciado por el capital social de toda la escuela, incluida la comunidad educativa.

No basta introducir la autoevaluación cual “vino nuevo en odres viejos”, cuyos efectos –entonces– serán marginales. Es preciso inscribirla en un proceso de construcción colectiva de capacidades para la mejora, en un contexto de aprendizaje colectivo, en una cultura de aprendizaje. El nuevo abordaje que hemos querido hacer de la autoevaluación de la escuelas es que, como señala Harris (2011, 626), “sin una construcción de capacidades deliberada, focalizada y sostenida, la evidencia demuestra que la implementación tenderá a ser superficial y, en el mejor de los casos, desigual; más aún, es probable que las mejoras de los aprendizajes sean efímeras”.

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria”. Proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia EDU2013-48432-P. Investigador Principal: Antonio Bolívar. Equipo: Grupo de Investigación “Force” (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela).

## Referencias

- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar procesos. In: *Seminário avaliação das escolas: modelos e processos* (pp. 13-100). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S., & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills. Research Report nº 637.
- Bolívar, A. (2003a). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 75-89.
- Bolívar, A. (2003b). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Acção*, 9 (1), 37-60.
- Bolívar, A. (2008). Capacity-building as a means of empowering schools. In *Schools Facing up to New Challenges [As escolas face a novos desafios]* (pp. 113-145). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Bolívar, A. (2012). Processos para transformar as escolas em Comunidades de Aprendizagem Profissional. In Bolívar, A., *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação* (pp. 127-145). Porto: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012b). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2013) La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60-86. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
- Bryk, A.; Sebring, P. B.; Allensworth, E.; Luppescu, S., & Easton, J. (2009). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cousins, J. B.; Goh, S. C.; Elliott, C. J., & Bourgeois, I. (2014). Framing the capacity to do and use Evaluation. In J. B. Cousins & I. Bourgeois (Eds.), *Organizational Capacity to Do and Use Evaluation. New directions for evaluation*, 141, 7-23.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: Concepts, themes and impact*. London: Routledge.
- Dufour, R.; Dufour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la educación desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Area de Educación Fundación Chile.
- Fullan, M.; Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Grossman, P.; Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers?* An Occasional Paper co-sponsored by the Center for the Study of Teaching and Policy and Center on English Learning & Achievement (CELA). Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Edic. Morata.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 624-636.
- Harris, A. & Jones, M. (2011). *Professional Learning Communities in Action*. London: Leanta Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: The Falmer Press.
- Hopkins, D.; Harris, A.; Mackay, A.; Stoll, L., & Stringfield, S. (2014). School and system improvement: A narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 257-281.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kemmis, S.; Wilkinson, J.; Edwards-Groves, C.; Hardy, I.; Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore/New York: Springer.
- King, M. B. & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669.

- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (2009). *Building Strong School Cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Labin, S. N.; Duffy, J. L.; Meyers, D. C.; Wandersman, A. & Lesesne, C. A. (2012). A research synthesis of the evaluation capacity building literature. *American Journal of Evaluation*, 33 (3), 307-338.
- Lavié, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura decente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (299), 439-454.
- Lavié, J. M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 773-805.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Levin, B. (2012). *System-wide Improvement in Education*. Geneva: International Bureau of Education.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 233-262). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Louis, K. S. & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and Community. Perspectives on reforming urban schools*. California: Corwin Press.
- Louis K. S.; Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D., & Lakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools*. London: Routledge Falmer.
- McLaughling M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building School-based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- Newman, F.; Smith, B.; Allensworth, E. & Bryk, A. (2001). *School Instructional Program Coherence: Benefits and challenges*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspectives on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443-459.
- Robinson, V.; Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zealand): Ministry of Education.
- Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos

- de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- San Fabián, J. L. & Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Schildkamp, K.; Vanhoof, J.; Petegem, P. V., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38 (1), 125-152.
- Sleegers, P. & Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In Peterson, P.; Baker, E., & McGaw, B. (Eds), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 7 (p. 557-562). Oxford: Elsevier.
- Sleegers, P. J. C.; Thoonen, E. E. J.; Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2014) . Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), 617-652.
- Simões, G. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 10(4), 503-532.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10 (2/3), 115-127.
- Stoll, L. (2013). Systemwide reform under pressure: A global perspective on learning and change. *Journal of Educational Administration*, 51 (4), 564-570.
- Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement. Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Taut, S. (2007). Studying self-evaluation capacity building in a large international development organization. *American Journal of Evaluation*, 28 (1), 45-59.
- Thoonen, E. E. J.; Sleegers, P. J. C.; Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), 441-460.
- Torres, R. T. & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present and future. *American Journal of Evaluation*, 22 (3), 387-395.
- Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility. Redefining what falls between the cracks for school reform*. Rotterdam: Sense Publisher.

ABSTRACT: The purpose of this article is to highlight how self- assessment processes must enroll in a process of collective capacity building at schools, as a critical factor for managing the improvement at school as Professional Learning Communities which focus on improvements in teacher quality and teaching, we are able to promote self-assessment as device of development. Without purposeful, focused, and sustained capacity building, the self-evaluation will be shallow at worst and at best uneven learning where any gains are likely to be short-lived. The self.evaluation within the context of Professional Learning Communities creates an infrastructure for creating a better professional practice and enhancing school wide capacity for sustainable improvement

KEYWORDS: self-evaluation, capacity building, school improvement, Professional Learning Communities, accountability.

## A PROMOÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO NAS ESCOLAS – A EXPERIÊNCIA DO SAME\*

*José Matias Alves*\*\*

*Joaquim Machado*\*\*

*João Veiga*\*\*

*Ilídia Cabral*\*\*

RESUMO: A pressão institucional para a adoção de modelos, dispositivos ou simples práticas de autoavaliação tem sido uma constante desde o início do século XXI, seja na lógica de prestação de contas, seja na lógica de compreensão e melhoria dos processos e resultados educativos.

Neste contexto, um número expressivo de escolas e agrupamentos tem vindo a solicitar ao Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) que disponibilize referenciais, metodologias e instrumentos que permitam adotar uma prática sistemática de produção de autoconhecimento das várias realidades escolares e que induza a uma prática de planeamento e concretização de ações de melhoria das práticas educativas.

O referencial que tem servido de guia à ação dos consultores do SAME considera os domínios e indicadores que estruturam a avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), mas vai bastante além do que aí está previsto, na tentativa de construir uma visão mais integrada e focada nos processos que têm poder de melhorar os resultados académicos, sociais e pessoais.

Esta focalização não pode ignorar a centralidade da sala, pois aí se concretiza (ou não) uma parte expressiva da aprendizagem prescrita no currículo e programas.

\* SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, um serviço da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, criado em 2008.

\*\* Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Endereço para correspondência: jalves@porto.ucp.pt.

Para a apreensão e compreensão de uma realidade complexa, recorre-se a uma multiplicidade de métodos e instrumentos, fontes de informação e sujeitos, numa prática sistemática de triangulação.

Um outro tópico estruturante é que este processo de apoio assume uma natureza multimodal e referenciado à realidade concreta de cada escola e só ganha sentido se contribuir para envolver e desenvolver os atores e as instituições. Assume-se, deste modo, como um processo de produção de autoconhecimento, implicação, mobilização e compromisso em torno de uma educação de mais qualidade para todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** autoavaliação, melhoria, escola, desenvolvimento organizacional, consultoria.

## 1. INTRODUÇÃO

A transferência de competências para níveis diversos da administração educativa e o aprofundamento da autonomia das escolas, por um lado, e a necessidade de recolher dados para a introdução de melhorias no sistema educativo e de informar a sociedade sobre a educação e o funcionamento das escolas, por outro, estão na base da criação de um sistema de avaliação da educação que integre o envolvimento das organizações educativas e dos agentes educativos.

Em Portugal, este processo inicia-se nos anos 90 do século XX e dá origem a uma sucessão de diversos dispositivos que culminam no atual sistema de avaliação das escolas (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro). O atual sistema de avaliação externa preconiza a interpretação integrada e contextualizada dos resultados e prevê a autoavaliação da escola como base da avaliação externa conduzida pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

A tradição de gestão centralizada do sistema educativo português está na base de uma cultura de obediência e de avaliação da conformidade dos procedimentos da escola com regras e diretivas estabelecidas pela administração central ou pelos seus serviços desconcentrados e explica, não apenas a dificuldade de consolidação de um sistema de avaliação mais consentâneo com a maior autonomia das escolas, mas também a dificuldade de desenvolver uma cultura de avaliação levada a cabo pelos agentes educativos e baseada na conformidade aos objetivos e finalidades da ação.

O desenvolvimento da cultura de avaliação nas escolas tem sido favorecido através do recurso a agentes externos, quer na qualidade de “especialista” ou “perito”, quer na qualidade de “amigo crítico”. Face à cada

vez maior procura, por parte das escolas e agrupamentos de escolas, de apoio à autoavaliação junto da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, esta organizou a sua resposta criando em 2008 um Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), que integra membros internos e membros associados com formação especializada e competências específicas para desenvolver consultoria.

No âmbito da ação de consultoria de apoio à construção de modelos/dispositivos de autoavaliação de escolas e agrupamentos, tem sido pedido que o SAME disponibilize referenciais, metodologias e instrumentos que permitam adotar uma prática sistemática de produção de autoconhecimento das várias realidades escolares e que induza a uma prática de planeamento e concretização de ações de melhoria das práticas educativas.

Este texto tem como base diversos documentos internos que foram sendo elaborados para apoiar a ação dos consultores e dá conta dos principais elementos que foram referenciando a ação.

## 2. OBJETIVOS

Com esta iniciativa de incentivo, apoio e assessoria ao processo de autoavaliação da Escola/Agrupamento de Escolas, pretendia-se:

- promover a melhoria e o desenvolvimento de cada instituição escolar nas suas múltiplas dimensões, incidindo essencialmente nas suas práticas;
- produzir conhecimento, não num sentido instrumental e pragmático de “ensinar” como fazer, mas num sentido compreensivo do levantamento de questões que aumentem a “reflexividade crítica”, e reforçar os conhecimentos sobre os processos de autoavaliação institucional;
- ajudar a criar condições para que a comunidade escolar se implique na construção de conhecimento sobre a sua atual situação institucional para lhe permitir conceber projetos e programas de ação futuros;
- funcionar como um instrumento de apoio, que ajuda a reconhecer as boas práticas, ao mesmo tempo que identifica e ajuda a remediar os pontos fracos, assumindo supletivamente um papel de promotor do reconhecimento e validação da qualidade do processo educativo e organizacional da instituição;
- finalmente, e de forma subsidiária, pretende ainda servir de suporte à autoavaliação institucional, no contexto da Avaliação Externa de

Escolas e Agrupamentos, promovida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Em síntese, podemos dizer que este referencial de Autoavaliação de Escola/Agrupamento de Escolas pretende identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar, através da análise de dados referentes a processos e resultados educativos. Pretende ainda conhecer a perceção que a comunidade educativa tem da escola e criar condições para a mobilização dos atores para um processo de melhoria contínua, sustentada em evidências, para assim melhor projetar e credibilizar o desempenho institucional.

### 3. CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DO REFERENCIAL

O referencial que tem servido de guia à ação dos consultores do SAME considera os domínios e indicadores que estruturam a avaliação externa da IGEC, mas vai bastante para além do que aí está previsto, na tentativa de construir uma visão mais integrada e focada nos processos que têm poder de melhorar os resultados académicos, sociais e pessoais.

Esta opção deve-se ao facto de as escolas terem de se confrontar mais cedo ou mais tarde com essa referência, podendo a autoavaliação ser desenvolvida (supletivamente) numa lógica de apresentação de processos, dados e resultados já internalizados.

A tentativa de ir mais além procura aprofundar o conhecimento que a escola (e os atores) tem de si mesma, criar oportunidades para identificar pontos fortes e pontos fracos e gerar dinâmicas de implicação, participação e construção individual e coletiva de melhores oportunidades educativas.

Nas opções que se apresentam, há a particular preocupação de centrar a autoavaliação sobre as dinâmicas da sala de aula, por se considerar que a melhoria da ação educativa passa largamente pela qualidade do ensino e das aprendizagens que se realizam. De qualquer modo, também se tem a consciência de que esse é um jardim secreto (Goodson, 1988) onde, por vezes, é muito difícil entrar. Esta entrada tem pois de ser muito prudente e sensata, sendo aconselhável, numa primeira fase, o recurso a formas indiretas de acesso ao que aí se passa e a adoção de uma atitude de permanente negociação.

Para além da extensão do referencial, é de salientar o recurso a uma diversidade de fontes, métodos e instrumentos de recolha de informação e a disponibilização de roteiros diversos para a ação.

#### 4. PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS

O referencial de autoavaliação desenvolvido pelo SAME baseia-se no trabalho conceptual e empírico realizado por Daniel Stufflebeam e no modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) de avaliação, concebido para responder às limitações apresentadas pelos modelos tradicionais de avaliação, considerados por vezes demasiado rígidos para a avaliação de contextos sociais dinâmicos. Neste modelo, a avaliação é perspectivada como a “identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos” (Stufflebeam & Shinkfield, 1993: 183).

Este pressuposto traduz-se na adoção de um referencial que pretende proporcionar às escolas uma experiência de autoavaliação enriquecedora, com o objetivo primordial de fornecer dados que permitam obter benefícios profissionais e organizacionais. Trata-se, pois, de um referencial de avaliação com um sentido essencialmente construtivo e desenvolvimental (Patton, 2011).

O conceito de avaliação que subjaz ao referencial adotado pelo SAME é o de que este processo permite “conhecer como e porque funcionam de um determinado modo as escolas, para compreender e explicar a sua natureza (formulação de teorias) e para melhorar a sua prática, enriquecendo a tomada de decisões” (Santos Guerra, 2003: 51).

Desta forma, os pressupostos de partida do referencial são enquadrados por um conjunto de princípios, na linha do preconizado pelo mesmo autor (2001b)<sup>1</sup>, de modo a que o processo de autoavaliação da Escola:

- a) *seja contextualizado* – isto é, tenha em conta o quadro de referência (tanto diacrónico como sincrónico) em que é realizado, a dimensão da unidade de gestão, a sua configuração psicossocial, a idiosincrasia da sua cultura, o meio envolvente, os seus protagonistas e o momento em que é realizado, pelo que não existe uma única avaliação para todos os casos;
- b) *tenha em conta os processos e não apenas os resultados* – isto é, que se realize durante um período relativamente alargado, que recorra a

---

<sup>1</sup> Esta secção do texto segue de perto o pensamento de Miguel Santos Guerra, expresso na obra em referência.

instrumentos capazes de levar à compreensão da dinâmica processual e que não atenda, apenas, a dados relativos ao rendimento escolar dos alunos para emitir um juízo de valor sobre a atividade desenvolvida, mas que tenha em consideração elementos presentes na ação, na configuração dos diversos cenários e na natureza e intensidade das relações;

- c) *dê voz a todos, mesmo aos que não têm acesso aos órgãos de decisão, em condições de liberdade* – isto é, que crie condições favoráveis a que cada um emita a sua opinião, de forma a ninguém se sentir ameaçado por falar, ou por ter emitido determinada opinião. Isto implica a garantia do anonimato das pessoas que prestam informações e a confidencialidade das suas opiniões. O processo autoavaliativo não é um juízo sobre a qualidade da educação na escola, mas uma ocasião para que surjam as opiniões dos que nela trabalham, para que possam ter uma melhor compreensão daquilo que fazem. É imprescindível, pois, captar o significado que a ação tem para os que a protagonizam, para assim lhe conferir um sentido democrático e por isso potencialmente mais mobilizador e transformador;
- d) *se preocupe com os valores educativos num duplo aspeto* – em primeiro lugar, porque centra a sua atenção na captação do valor educativo dos programas, das relações, das atividades realizadas. Em segundo lugar, porque o próprio processo de autoavaliação pretende ser educativo na forma de se desenvolver. Aprovar ou não aprovar pode ser considerado fundamental, adquirir ou não os conhecimentos pretendidos pode ser um aspeto a avaliar, mas não se pode ignorar tudo aquilo que se relaciona com a dimensão autenticamente educativa: a racionalidade das práticas, a justiça nas relações, a igualdade de deveres e direitos, a atenção à diversidade, os princípios inspiradores da aprendizagem, o currículo oculto da escola, a utilização do poder, entre outros aspetos passíveis de ser considerados;
- e) *utilize diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade* – porque um método apenas não permite captar com rigor o que sucede numa instituição tão complexa como é a escola. Se apenas nos limitarmos a observar o que sucede, sem dispor das opiniões de quem é observado; se apenas sondarmos as opiniões através dum questionário, sem comprovar, com a observação, a forma como se produzem os factos; se apenas analisarmos os documentos orientadores e os planos e relatórios das atividades, sem verificarmos se eles têm ou não consistência real...

difícilmente se poderá emitir um juízo fundamentado sobre o valor da atividade educativa;

- f) *esteja comprometido com os valores da sociedade* – pois avalia a forma como a escola realiza os seus mandatos sociais, já que o processo autoavaliativo não pode ter só em conta os valores da atividade que está a ser desenvolvida na escola, mas permitir também dar voz àqueles que nem sequer podem emitir opinião, por não terem acesso a ela ou porque acabam por ser prejudicados pela forma como se organiza e desenvolve a atividade educativa num sentido mais amplo e social;
- g) *é um processo em que ninguém tem o critério exclusivo ou privilegiado da interpretação correta ou válida da realidade* – nenhum grupo social, nenhuma pessoa, possui a faculdade ou atributo de emitir um juízo definitivo sobre a realidade. A participação de consultores externos, ou “amigos críticos”, não tem como função disponibilizar aos participantes uma avaliação do que eles fazem de bem ou de mal, mas antes oferecer-lhes dados e critérios, a fim de que possam emitir um juízo mais fundamentado e adequado, uma vez que o seu comprometimento e os seus interesses em jogo podem criar dificuldades a uma análise desapaixonada;
- h) *assente numa avaliação que não se deixa arrastar pela mística dos números* – pois não lida com valores numéricos, percentagens ou estatísticas, a não ser de uma forma secundária, quando estes permitem uma melhor compreensão;
- i) *utiliza uma linguagem simples* – pois recorre à linguagem utilizada pelos protagonistas, quando emitem os seus juízos sobre o valor educativo dos programas desenvolvidos na escola;
- j) *parte da iniciativa da escola* – é fruto da iniciativa interna da comunidade educativa e tem por finalidade última a compreensão e a melhoria das práticas educativas. Não se trata, pois, de uma imposição externa, de uma prescrição legal, ou de uma recomendação de agentes externos, mas de uma decisão autónoma, assumida e desenvolvida a partir do interior da própria comunidade educativa;
- k) *pretende modificar a prática* – pois tem como finalidade essencial a melhoria da prática educativa através da discussão, da compreensão e da tomada racional de decisões;
- l) *é devolvido aos avaliados* – para que a sua imagem, lida por um olhar de análise sistemático, tenha como objetivo o ajustamento de propósitos, a inflexão de percursos e a retificação de práticas.

O referencial de autoavaliação desenvolvido pelo SAME procura ainda responder aos requisitos preconizados pelo *American Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, amplamente promovidos por associações profissionais de avaliação a nível mundial:

- i) *Utilidade* – a avaliação deve servir as necessidades identificadas por aqueles que a solicitam;
- ii) *Exequibilidade* – a avaliação deve ser realista, assentar em procedimentos práticos não perturbadores e facilitadores da cooperação, e imparcial, representando todas as perspetivas e grupos de interesse;
- iii) *Adequabilidade* – a investigação deve ser conduzida dentro dos limites da legalidade, respeitando princípios éticos, bem como o bem-estar de todos os sujeitos envolvidos no processo e também daqueles que poderão ser afetados pelos seus resultados;
- iv) *Precisão* – assegurar que a avaliação irá revelar e providenciar informação técnica adequada às características que determinam a validade ou mérito do que se encontra a ser avaliado.

Em síntese, procurou-se que o referencial a seguir propiciasse um tipo de *avaliação democrática* (MacDonald, 1974) (pela voz que procura gerar em todos os autores da ação educativa), *rigorosa* (pela triangulação de fontes, métodos, subjetividades, instrumentos de coleta de dados), *compreensiva e útil* (para poder interferir na construção de práticas de melhoria da ação educativa) e *justa* (ao procurar não esquecer as circunstâncias em que se desenvolve e ao procurar a justeza da observação e do juízo valorativo).

## 5. DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO

Como se referiu supra, o referencial SAME tem em conta os domínios de avaliação estabelecidos pela IGEC (2014), mas procura ir mais além, nomeadamente, ao centro da ação educativa que se realiza na sala de aula.

Assim, são considerados cinco domínios: Resultados, Processos de Organização Escolar, Processos de Sala de Aula, Liderança e Gestão, Relação com as Famílias e os Contextos. Cada um dos domínios possui subdomínios, e cada subdomínio um conjunto alargado de indicadores e fontes.

5.1. *Resultados* (resultados acadêmicos, resultados pessoais e sociais, reconhecimento da comunidade) – A procura destes resultados evidencia a sua multidimensionalidade e considera a perspetiva sincrónica e diacrónica (procurando seguir o percurso dos alunos) e a perspetiva da comparabilidade entre os resultados internos e externos obtidos em provas de exame nacional.

5.2. *Processos de organização escolar* (planeamento e organização) – Este domínio é particularmente relevante, pois procura analisar a coerência, articulação e referenciação entre os princípios, valores e objetivos do Projeto Educativo e os que estão presentes nos documentos de orientação educativa e ação disciplinar, a articulação vertical e horizontal do currículo, a articulação entre ciclos e níveis de ensino, os modos de trabalho pedagógico, a interação colaborativa entre os docentes.

5.3. *Processos da sala de aula* (práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens) – Neste domínio, é particularmente importante analisar os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, a congruência e a consistência em relação aos objetivos definidos, a relação pedagógica dos docentes com as crianças/alunos em termos da sua disponibilidade e do tratamento amistoso e respeitoso daquelas, a forma de os docentes encorajarem e ajudarem as crianças/alunos na realização das tarefas da sala de atividades/aula, as expectativas que os docentes transmitem às crianças/alunos sobre as suas possibilidades (positivas ou negativas) na realização das tarefas, os processos de referenciação das necessidades educativas de cada criança/aluno, as práticas de diferenciação pedagógica, entre outras dimensões a considerar.

5.4. *Liderança e gestão* (liderança, gestão, autoavaliação e melhoria) – Neste domínio são particularmente relevantes os indicadores que ilustrem a referenciação nos documentos operacionais aos objetivos e metas do Projeto Educativo, a definição de metas claras e consensualizadas, o estabelecimento de prioridades para a ação, a pertinência dos mecanismos de mobilização das comunidades e respetivo comprometimento, o fomento de lideranças participativas e transformacionais focadas nos processos de aprendizagem, o incentivo ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras e respetiva avaliação.

5.5. *Relação com as famílias e os contextos* (relação com os pais e encarregados de educação; relações com a comunidade envolvente) – Este domínio avalia os tipos de participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação, as parcerias com a comunidade envolvente, o seguimento dos alunos na sua vida escolar, social ou profissional.

## 6. MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

Na linha do preconizado por Santos Guerra (2003), os métodos utilizados no processo autoavaliativo terão de se enquadrar nas seguintes características:

- a) *diversidade*, pois utilizar apenas um método é correr o risco de ficar com uma referência distorcida da realidade;
- b) *sensibilidade*, pois os métodos têm de ser sensíveis à complexidade, porque não é possível captar uma realidade plurifacetada recorrendo a métodos e medições que a simplificam;
- c) *adaptabilidade*, porque não existe nem uma sequência única nem uma forma estereotipada de aplicação dos métodos e, conforme as circunstâncias, será aconselhável a utilização de um ou outro método, num momento preciso e numa determinada ordem;
- d) *interatividade*, como sendo a possibilidade de utilizar os resultados obtidos por meio de um método, para explorar a realidade através de outro; por exemplo, o que se observou poderá vir a ser objeto de uma entrevista, ou o que consta de documentos pode ser objeto de observação;
- e) *gradualidade na utilização dos métodos de acordo com uma progressiva focalização*, pois no início é fácil que surjam reticências, mas o decorrer do processo acabará por levar a pontos cada vez mais precisos.

Pelo exposto, recomenda-se a utilização de métodos de recolha de dados diversificados, que possam complementar-se entre si e que sejam suficientemente abertos para dar uma visão real e aprofundada das características, potencialidades e dificuldades da escola/agrupamento de escolas.

Na ação desenvolvida, o referencial segue o roteiro metodológico enunciado por MacBeath *et al.* (2005).

Como numa instituição escolar existem múltiplas visões e interpretações da realidade (cf. Alves, 1999; Santos Guerra, 2002), o processo de autoavaliação terá de as integrar numa explicação coerente, não necessariamente uniforme. Para uma recolha mais rica, mas também mais rigorosa, podem-se triangular os métodos, os dados (primários e secundários) e os avaliadores. Apresentam-se em seguida, a partir de MacBeath *et al.* (2005), algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitem essa triangulação.

O *campo de forças* é utilizado para analisar as “forças” dinâmicas nos processos de desenvolvimento, ao nível pessoal ou organizacional, que atuam facilitando ou impedindo que os objetivos estabelecidos sejam atingidos.

A *observação* visa recolher informações precisas sobre como uma organização realmente funciona, particularmente sobre os seus processos, ou focalizar a atenção sobre determinados assuntos.

A *observação por pares* visa observar e dar *feedback* sobre aprendizagem, ensino, apoio às dificuldades de aprendizagem ou outros aspetos da sala de aula.

O *Shadowing* é uma outra forma de observação. Em vez de centrar a observação em temáticas ou processos concretos, o *Shadowing* é um método cujo foco é um indivíduo ou um grupo. O observador atua como uma sombra do aluno, do professor, de uma turma ou do diretor da escola, seguindo-o durante um certo período de tempo (por exemplo, durante um dia).

O *Q sort* (seleção de prioridades) visa dar uma perspetiva do modo como os indivíduos ou os grupos usam certos critérios para a seleção de itens (isto é, afirmações sobre uma determinada temática). O *Q sort* usa um conjunto de cartões com uma afirmação em cada cartão. Os indivíduos ou os grupos recebem esse conjunto de cartões e pede-se-lhes que os organizem de acordo com os critérios considerados mais relevantes para o objetivo em vista.

O *Q sort* (definição de prioridades) baseia-se num conjunto de cartões com afirmações descritivas diversas e pode ser utilizada quando é necessário tomar uma decisão e se quer descobrir rapidamente quais as prioridades de um indivíduo ou de um grupo. Como na *Q sort* (seleção de prioridades), os cartões têm de ser ordenados, mas os critérios usados agora assentam na prioridade do indivíduo ou no consenso do grupo. Neste caso, o número de cartões deve ser reduzido para focalizar e promover a qualidade da discussão, e uma forma para a estimular é incluir uma ordenação negativa (começando nas opções menos preferidas).

A *análise documental* permite obter informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de forma indireta. Consiste na análise das atas, pautas, relatórios, ordens de serviço, informações. É importante decidir, desde o início, o que é que se quer realmente descobrir e, para isso, formular um conjunto de perguntas relevantes antes de começar a procurar nos documentos.

O *portefólio* permite obter mais informações sobre o percurso de alunos (ou de professores), recolhendo evidências dos seus resultados, para além dos resultados nos exames ou nos testes avaliativos, que apenas espelham os conhecimentos e as capacidades reveladas pelos alunos num assunto

em particular, num determinado período de tempo, e não refletem os seus resultados académicos em geral.

A *avaliação por pares* visa possibilitar uma troca formal de conhecimentos profissionais através do *feedback* mútuo sobre o trabalho de cada par, permitindo comparar e contrastar diferentes procedimentos, hábitos e atividades com o objetivo de encontrar pontos de convergência ou de divergência.

O *focus group* (grupo de discussão focalizada) é constituído para se obter uma visão rápida da opinião de um determinado grupo de atores educativos sobre um determinado assunto ou explorar um tema em profundidade, por exemplo, sobre as reações a uma inovação introduzida ou sobre sugestões e reclamações mais comuns, etc. Esta opinião é depois considerada representativa da opinião geral.

O *Role play* pode ser usado tanto como uma forma de avaliação, como uma estratégia que se segue a uma avaliação. O seu papel na avaliação é pouco habitual, mas potencialmente poderoso.

*Contar uma história* – Uma história, verdadeira ou fictícia, é contada com um objetivo e tem uma moral subjacente. É normalmente seguida de discussão, referindo temas, sugerindo fins alternativos, ou identificando pontos críticos em que a história poderia ter seguido outro rumo.

Os *Indicadores* são dados estatísticos que dizem algo sobre o “estado de saúde” da escola e possibilitam melhores tomadas de decisão. Proporcionam informação essencial sobre o funcionamento da escola, indicam se estão a ser feitos bons progressos e avisam acerca de potenciais problemas. Os indicadores, isoladamente ou em associação com outros, devem, em primeiro lugar, ajudar a determinar se uma situação é satisfatória ou não. Em segundo lugar, no caso de se considerar que a situação não é satisfatória, devem ajudar a identificar as áreas prioritárias de intervenção.

A *Medição do desempenho da escola (indicadores do valor acrescentado)* pretende fornecer dados mais fiáveis da qualidade da escola do que os dados “brutos” dos desempenhos (resultados de exames, provas de aferição, *rankings*, etc.), quando apresentados isoladamente. O uso de indicadores do valor acrescentado permite comparações entre escolas em relação apenas à parte do desempenho dos alunos sobre o qual a escola é responsável.

O valor acrescentado pode ser usado para avaliar os resultados escolares de qualquer disciplina e alguns aspetos do desenvolvimento pessoal e social.

As *Imagens* podem ser utilizadas como um instrumento de avaliação não verbal, quando é difícil utilizar a língua como meio de comunicação (por

exemplo, como veem as crianças da educação pré-escolar a sua escola, os seus professores ou os seus colegas, etc.).

As *Fotografias e os vídeos* permitem fixar ou gravar aspetos da vida da escola com uma máquina fotográfica ou câmara de vídeo para fins de avaliação. Os produtos visuais constituem a base para uma discussão aprofundada e para o seu desenvolvimento.

O *Registo pessoal (diário)* permite fazer um registo escrito com as experiências profissionais e pessoais de professores ou alunos, contendo registos regulares de observações, experiências, sentimentos e pensamentos, para posteriormente servirem para uma reflexão partilhada.

*Fazer um perfil* pretende sublinhar os pontos de proximidade ou distância, importância ou estatuto relativo, em relação aos diferentes grupos de atores. Normalmente assume a forma de um desenho ou um quadro, reduzindo a complexidade a um formato mais gráfico e acessível. Pode ser usado como ponto de partida para discussões sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, quer ao nível individual, quer organizacional.

Como se pode observar, esta diversidade de métodos permite recolher um vasto conjunto de informações que são relevantes para compreender o que (não) se passa no palco e nos bastidores da escola (Santos Guerra, 2002).

## 7. CONDIÇÕES DE SUCESSO

As condições de sucesso de um programa de apoio à criação de dispositivos de autoavaliação e à própria autoavaliação são dimensões de grande relevância que importa considerar.

Em primeiro lugar, é importante que os atores centrais da escola recusem a ideia de que a autoavaliação é um processo que exige muitos conhecimentos “científicos” e façam disso motivo de alheamento. Depois, é pertinente ter sempre presente que não existe nenhum projeto “perfeito”. É muito mais importante fazer alguma coisa do que esperar até que todos os detalhes estejam prontos. Finalmente, não cair na tentação de avaliar apenas os sucessos, pois aprende-se muito mais sobre a organização ao estudar também as falhas, desistências, distorções do que ao avaliar apenas os sucessos. Sistematizemos, no entanto, algumas condições estruturais que são fatores de sucesso nos processos de desenvolvimento e adoção de dispositivos de autoavaliação.

## 7.1 A equipa de autoavaliação: perfil e requisitos

Consideramos de grande relevância a fase de mobilização institucional para o processo, bem como a composição da equipa de acompanhamento que dinamizará e coordenará todo o processo. Para que este exercício não se torne numa mera burocracia, por exemplo, através de nomeações feitas pelo Diretor ou pelo Presidente do Conselho Geral, preconizamos a abertura à participação de outros atores para além dos habituais (direção/ gestão e alguns professores), designadamente professores líderes ao nível das estruturas intermédias, representantes de alunos e pais/ou encarregados de educação e outros parceiros representados no Conselho Geral, bem como de atores não diretamente envolvidos com a instituição, como sejam peritos externos, na perspetiva do “amigo crítico” / assessor científico.

As perspetivas e os conhecimentos que todos estes atores podem trazer ajudam a construir o referencial de avaliação (questões a serem avaliadas) e o referente (estabelecimento dos resultados desejados). Assim, os atores escolares passarão de passivos fornecedores de informação para intervenientes nas escolhas dos objetos, estratégias e metodologias do processo, porque a avaliação participativa é um processo que não pode ser reduzido à sua dimensão instrumental. Este tipo de avaliação tem a grande vantagem de, através de uma participação genuína e autêntica, permitir uma identificação e uma apropriação do próprio processo de avaliação pelos sujeitos envolvidos (Patton, 2002).

A composição da equipa de acompanhamento deve ser baseada no peso dos diferentes grupos de atores envolvidos na vida escolar, bem como na diversidade de pontos de vista e da sua representatividade democrática. No entanto, aconselha-se que a sua composição possa ser flexível, permitindo que, em qualquer momento, esteja assegurado que a sua composição é a mais adequada, considerando o desenrolar e a fase do processo.

Esta equipa deverá ter como mandato a decisão sobre: as questões de avaliação, o(s) método(s), a validação e a interpretação dos dados, o relatório final e as recomendações.

Estas poderão servir de suporte para uma posterior elaboração de ações futuras, com vista à melhoria da escola como, por exemplo, a de um Plano Anual Gradual de Melhoria.

Para além desta equipa alargada, parece ser aconselhável a constituição de uma equipa operacional que execute o referencial definido.

## **7.2 As estratégias de auscultação e implicação da “comunidade educativa”**

Para além da implicação da comunidade educativa na composição da equipa de autoavaliação, como atrás ficou expresso, consideramos de fulcral importância que ela seja envolvida em todas as fases do processo avaliativo. Desde logo, começando na planificação do processo, e passando pela definição das questões e objetos a avaliar e pela prestação de informações, dados e opiniões avaliativas, e terminando pela discussão do relatório final.

Mas, para que isso funcione, para além dos requisitos de representatividade dos atores envolvidos, consideramos necessário existir um conjunto de princípios éticos a considerar, como sejam, o princípio da equidade (haver distribuição equitativa de oportunidades de participação), o da reciprocidade (considerar todos os pontos de vista sem olhar aos papéis e à posição social dos atores, que os emitem) e o da competência (seleção e interpretação adequada da informação).

Se estas exigências não forem suficientemente consideradas, a qualidade do processo pode ficar seriamente comprometida.

## **7.3 Uma proposta de roteiro para a implementação do referencial**

O referencial de autoavaliação aqui proposto pressupõe a existência de um adequado planeamento, aberto e devidamente adaptado às características próprias da Escola/Agrupamento de Escolas onde se vai realizar, e tendo sempre presentes os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento.

De seguida, com o objetivo de orientar a planificação do mesmo, apresenta-se, de forma resumida, uma proposta de roteiro a seguir, lembrando sempre que ele deve ser visto como um instrumento aberto, flexível e contextualizado.

### ***1) Constituição da equipa de autoavaliação***

No âmbito que se referiu supra, considera-se que pode ser importante a criação de uma equipa alargada e representativa que esteja presente nos momentos essenciais do processo e uma equipa operacional mais técnica e mais restrita que sairá da equipa alargada. O líder desta equipa é um elemento importante nos vários interfaces que é necessário realizar e na dinamização dos trabalhos a empreender.

## *2) (In)formação da equipa de autoavaliação*

O processo de planificação e a implementação do referencial aqui proposto assentam os seus pilares num conjunto de reuniões de trabalho entre a equipa de autoavaliação e o “amigo crítico”.

Estas reuniões terão uma periodicidade a acordar, numa base normal de uma sessão por mês, embora nalgumas fases críticas do processo possam ser mais frequentes. Também, para apoiar o processo de (in)formação:

- são entregues a cada escola/agrupamento documentos de apoio;
- haverá uma ou duas sessões de (in)formação especialmente dirigidas aos elementos das equipas de autoavaliação e a outros atores educativos que a Direção/Conselho Geral considere pertinentes, onde serão apresentadas as linhas gerais do dispositivo e explicadas as principais fases de implementação e os métodos e instrumentos a usar.

Logo após este processo, em reuniões da equipa com a assessoria externa, é definido um plano de atuação e as estratégias a seguir (calendarização, sessões de trabalho, material de apoio, etc.).

## *3) Sensibilização e informação da comunidade escolar*

Para criar condições adequadas para o sucesso do processo de autoavaliação é fundamental que toda a comunidade educativa tenha uma ideia clara de qual é o principal objetivo de todo o processo – permitir obter elementos relevantes que orientem a elaboração de planos de melhoria gradual do desempenho organizacional da Escola/Agrupamento de Escolas e dos seus resultados educacionais.

Considera-se que a comunicação é um dos fatores críticos para o sucesso de qualquer processo autoavaliativo, pelo que a explicitação clara e simples do processo fará com que os envolvidos fiquem em melhores condições para se automotivarem e participarem no processo.

Por isso, antes de começar a implementar qualquer processo de autoavaliação, é aconselhável obter a adesão consciente da comunidade escolar, através da compreensão das vantagens da sua realização, da necessidade e veracidade da colaboração que vai ser pedida aos atores e das melhorias que os seus resultados poderão induzir.

Estas reuniões visarão, assim, construir um clima de colaboração e confiança por parte de toda a comunidade escolar, através da prestação da informação relevante sobre o processo, os principais objetivos visados e

os produtos a obter. Assim, pretende-se atenuar eventuais resistências ou boicotes ao processo e às mudanças possivelmente dele decorrentes, reduzindo as zonas de incerteza e/ou desconfiança por parte dos atores.

#### **4) Obtenção do Perfil de Autoavaliação da Escola/Agrupamento de Escolas**

Nesta fase, pretende-se ajudar a Escola/Agrupamento de Escolas a selecionar as áreas consideradas mais importantes, tendo em vista uma avaliação mais aprofundada de determinados aspetos a melhorar.

Na ação dos consultores, é frequente o recurso ao PAVE – Perfil de Autoavaliação (MacBeath *et al.*, 2005) (ver exemplificação no Anexo 1), desenvolvido pela equipa de autoavaliação com o apoio do “amigo crítico”, tendo em vista a construção de uma visão geral sobre o pulsar da escola em quatro dimensões essenciais: resultados, prestação do serviço educativo (incluindo dinâmicas de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula), processos de organização e gestão escolar e relação com a comunidade. Especificamente, esta prática tem como principais objetivos:

- promover um debate intersubjetivo entre os principais grupos de atores escolares, visando a criação/desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação mais aprofundada e permanente;
- obter uma “imagem” da Escola/Agrupamento de Escolas tal como é vista pelos professores, pessoal não docente, alunos e pais/encarregados de educação;
- ajudar a identificar e a definir, num primeiro momento, as áreas prioritárias para as avaliar com maior profundidade;
- captar a perceção da evolução da escola nas dimensões consideradas.

#### **5) Escolha dos indicadores e dos métodos e instrumentos de recolha de dados**

Após a identificação e a definição das áreas prioritárias a submeter a uma avaliação mais profunda e fina, de acordo com os critérios de prioridade estabelecidos pelos órgãos competentes da Escola, conforme os objetos abrangidos, a partir de uma proposta fundamentada da equipa de autoavaliação, é necessário estabelecer quais são os indicadores mais adequados ao objeto de estudo e à realidade contextual.

Em função da identificação desses indicadores, o grupo de trabalho, com o apoio do “amigo crítico”, determinará os métodos e os instrumentos mais adequados para a obtenção de dados.

#### **6) *Aplicação dos métodos e instrumentos de recolha de dados***

Na sequência da fase anterior, os instrumentos devem ser aplicados o mais brevemente possível, tendo o cuidado de, antecipadamente, determinar o tamanho da amostra, em função do universo abrangido e com uma dimensão tal que permita que ela possa produzir a informação pretendida.

Quando a amostra usada não é universal, recomenda-se que sejam estabelecidos antecipadamente o(s) critério(s) de seleção dos respondentes considerando a representatividade e a aleatoriedade.

#### **7) *Análise e tratamento dos dados recolhidos***

Nesta fase do processo, é necessário o recurso a meios informáticos, pelo que se recomenda a cooptação de um ou dois professores da área da Informática – ou com conhecimentos equivalentes, caso eles não existam na equipa de autoavaliação – para apoiar os trabalhos.

No caso dos instrumentos que impliquem análises de conteúdo, na ausência de um programa informático próprio para as realizar, aconselha-se o estabelecimento de uma grelha de análise por categorias que permita recolher as respostas para as perguntas que todo o processo de avaliação não pode deixar de fazer.

Para além disso, convém, nesta fase, também com o apoio dos técnicos informáticos, pensar já numa apresentação graficamente eficaz e atrativa dos indicadores mais relevantes obtidos.

#### **8) *Discussão dos dados e elaboração de um relatório da Autoavaliação***

Com a fase anterior concluída, a equipa desenhará uma estratégia exequível e participada para discutir os dados obtidos e, a partir deles, apoiar e fundamentar a elaboração de um relatório que pode também incluir uma análise *swot* do estado da organização.

#### **9) *Devolução à comunidade educativa dos resultados da Autoavaliação e do Plano Anual Gradual de Melhoria da Escola/Agrupamento de Escolas***

Esta é a fase final de todo o processo autoavaliativo, mas a mais importante, tendo em vista a institucionalização de uma cultura autoavaliativa na Escola/Agrupamento de Escolas.

Os atores que posteriormente serão envolvidos nos Planos de Melhoria e os que colaboraram na autoavaliação só se sentirão envolvidos nos desenvolvimentos futuros se tiverem conhecimento dos resultados do processo e as suas consequências (Bolívar, 2012).

Assim, será importante a equipa de autoavaliação (na sua dimensão alargada e restrita) e a própria Direção da Escola/Agrupamento de Escolas prestar especial atenção à necessidade de devolver os resultados à comunidade educativa e, sempre que possível, discutir com ela os seus aspetos mais relevantes.

Para isso, a Direção e/ou o Conselho Geral, com o apoio das equipas envolvidas, promoverão iniciativas de divulgação, de acordo com o contexto escolar, de forma a abranger o maior número possível de atores educativos.

## 8. PLANOS DE MELHORIA

Para que o processo de autoavaliação da escola/agrupamento de escolas tenha consequências, é necessário que, a partir dos dados revelados e das principais conclusões do seu relatório, se procurem cenários de mudança para os pontos considerados mais fracos e com maior impacto na produção de resultados académicos e organizacionais.

Sem esta consequência, qualquer autoavaliação realizada não passa de um mero ritualismo burocrático, com pouco sentido e utilidade para a vida da instituição.

Os cenários de mudança são representações mais dinâmicas do que estáticas para desenvolver a ação e devem tentar promover soluções mais abrangentes, mais bem contextualizadas e viáveis. Por isso, essas transformações devem implicar mudanças nos papéis dos diferentes atores, nas suas práticas e nas condições de funcionamento da instituição, sendo pertinente ter presente as várias teorias que procuram explicar a condução das mudanças sucedidas (Kotter & Rathgeber, 2014; Perrenoud, 2002).

Como instrumento a usar, na linha do preconizado por Azevedo (2003), propomos a elaboração de um Plano Anual Gradual de Melhoria da Escola/Agrupamento (PAGME/A), incidindo em uma ou duas áreas-problema a precisar de atenção prioritária, com uma estruturação adequada ao fim em vista.

A sua periodicidade *anual* permite aos atores institucionais estabelecer metas curtas e concretizáveis, que os possam responsabilizar e que funcionem também como indicadores de avaliação e de recomeço. Por outro lado, o Plano sublinha a sua natureza de *Melhoria*, porque leva a comunidade escolar a traçar um percurso gradual de melhorias concretas no desempenho social da instituição, considerada no seu todo.

O Plano deve conter o que a escola/agrupamento, em cada ano, quer que melhore e como os atores escolares e os órgãos de direção e gestão se vão envolver nos processos de melhoria a encetar.

Para isso, o plano parte do diagnóstico da situação feito pela autoavaliação, que constituiu o seu ponto de partida, para definir quais são as áreas-problema que se quer enfrentar. A partir daí os atores escolares estabelecem os objetivos e metas de melhoria anual, as atividades a desenvolver e os recursos a afetar para as atingir, bem como definem critérios para uma avaliação contínua do plano, em relação quer aos processos, quer aos resultados finais.

Este procedimento funciona como um instrumento de autorregulação institucional, onde são os seus atores internos a detetar os avanços e as resistências e a tentar perceber as razões, em cada contexto, para assim manter, ou eventualmente mudar, a trajetória estabelecida de forma a corrigir os erros detetados, numa perspetiva de organização aprendente (Bolívar, 2012; Santos Guerra, 2001a; Senge, 1990).

## 9. META-AVALIAÇÃO

A terminar o ciclo do processo, é relevante equacionar a meta-avaliação, que é a avaliação da própria avaliação, e tem como finalidade analisar o que avaliamos, como o fazemos e que resultados estamos a atingir.

A função essencial da avaliação deverá ser proporcionar aos sujeitos das organizações informação que lhes permita proceder aos necessários ajustamentos nos respetivos projetos. A meta-avaliação prevê uma devolução dos itens avaliados aos sujeitos e à organização. Esta devolução não é inocente e sem consequências: ela deve ter utilidade e viabilidade para poder ser apropriada pelos diferentes sujeitos implicados na avaliação. A avaliação deverá implicar continuidade e um processo formativo dos agentes da organização em causa.

A meta-avaliação, por outro lado, também é crucial para assegurar a congruência interna e a eficácia de um processo avaliativo, desde a sua conceção até aos seus resultados.

Por isso, a meta-avaliação deve assentar nos seguintes princípios orientadores (cf. Santos Guerra, 2003): pluralismo, independência, competência, respeito pela integridade das pessoas, transparência, responsabilidade, divulgação dos métodos de forma clara e transparente; deve também contribuir para que os envolvidos desenvolvam mais as suas competências avaliativas e respeitar as pessoas reforçando a sua confiança e autovalorização.

A meta-avaliação deve tentar encontrar uma coerência entre os objetivos e a identidade e a diversidade da instituição avaliada. Por isso, a meta-avaliação interessa-se pela utilidade (atendendo às necessidades de informação dos interessados), pela viabilidade (exequibilidade, prudência e simplicidade), pela ética (respeito pelos princípios éticos e valores) e pela precisão (elege o rigor como uma das preocupações que deve nortear a avaliação apresentada).

A meta-avaliação envolve também instrumentos, momentos e agentes; por isso ela:

- deve cuidar para que os instrumentos da avaliação mobilizados sejam coerentes com os propósitos e possam ser acessíveis e utilizados pelos envolvidos;
- deve estar presente desde que se arranca com o processo de avaliação, considerando os diferentes momentos em que se desenvolve a avaliação;
- deve garantir o envolvimento dos participantes a diferentes níveis.

A meta-avaliação deve contribuir, ainda, para a credibilidade e validade do processo de autoavaliação, assegurando a adoção do máximo rigor ao nível dos procedimentos metodológicos. Assim sendo, importa que sejam cumpridos os indicadores de validade interna propostos por Guba (1981), nomeadamente:

- 1) *Trabalho prolongado no mesmo lugar* – o fator tempo é essencial para que se consiga fazer uma apropriação adequada da realidade complexa e multifacetada que é qualquer instituição educativa;
- 2) *Juízo de valor crítico dos peritos* – os dados obtidos no terreno e os relatórios resultantes desse trabalho devem ser estudados também por elementos da equipa que não tenham participado na recolha de dados. Submetendo as contribuições da equipa de autoavaliação à interpretação de especialistas, será possível eliminar algum grau de parcialidade e conseqüente arbitrariedade ou erro;
- 3) *Separação regular da situação* – a divisão do trabalho de campo deve ser feita de modo a que a equipa de autoavaliação consiga um distanciamento regular que lhe permita ganhar perspectiva e evitar o perigo do *registro nativo*;
- 4) *Triangulação de métodos* – deverá ser assegurado um trabalho de contraste dos dados obtidos, através de diferentes métodos, de forma a

atenuar as limitações apresentadas por cada um dos instrumentos de recolha de dados a utilizar. Finda a aplicação de todos os instrumentos, deve proceder-se a um contraponto dos resultados obtidos, que permita detetar eventuais lacunas e contradições;

- 5) *Triangulação dos indivíduos* – a realidade de cada contexto educativo é sempre apropriada de formas diferentes pelos diversos atores envolvidos, sendo que cada grupo de atores possui uma visão parcial da dinâmica e do funcionamento da instituição. Assim sendo, deverá estar assegurado o envolvimento ativo de todos;
- 6) *Contraste de teorias* – o contraste teórico contribui para a redução da parcialidade do uso de uma determinada metodologia com uma única perspetiva de descrição e análise. Trata-se de uma mudança de ângulo ideológico a partir do qual é contemplada a realidade;
- 7) *Apresentação de pistas de reflexão* – a atribuição de significados aos fenómenos observados é feita com o intuito de servir de base para a ação. Assim sendo, deverão ser apresentadas pistas de reflexão que permitam alicerçar propostas futuras de melhoria;
- 8) *Corroboração ou coerência estrutural* – apesar de integrar diferentes apreciações dos sujeitos protagonistas, a explicação final dos fenómenos observados procura veicular uma perspetiva coerente e visa “oferecer uma interpretação das contradições particulares existentes, bem como dos casos atípicos ou negativos” (Patton, 1980). Sendo que o processo de análise da realidade não poderá ser contraditório, deve-se procurar traduzir e explicar as contradições encontradas de forma coerente;
- 9) *Recolha de material de adequação diferente* – é importante que haja a preocupação de recolher no terreno diferentes materiais (documentos estratégicos da escola/agrupamento de escolas, fotos, gravações, etc.) que permitam a realização posterior de análises diversas ao nível do processo de avaliação e facilitem o contraponto de diferentes descobertas e interpretações;
- 10) *Justificação das mudanças metodológicas* – a autoavaliação deve ser conduzida através de uma estruturação prévia do trabalho a desenvolver. No entanto, o guião de trabalho previamente definido deverá manter sempre a flexibilidade necessária à introdução de elementos que, não tendo sido inicialmente considerados, venham a mostrar-se relevantes para um processo de autoavaliação rigoroso e abrangente;
- 11) *Uma réplica passo a passo* – a equipa de autoavaliação deve realizar reuniões periódicas que permitam a reflexão sobre os procedimentos que

vão sendo tomados ao longo das diferentes fases do processo, numa atitude de reflexão e acompanhamento sistemáticos do processo;

- 12) *Exigência de rigor interno na construção e aplicação de cada método* – os métodos de autoavaliação a utilizar devem permitir uma recolha de dados rigorosa, coerente e sistemática, orientada para os domínios de análise do referencial de avaliação. É ainda essencial que os instrumentos sejam construídos e aplicados de acordo com as exigências científicas próprias das suas especificidades, de forma a garantir o rigor e a credibilidade da informação que se pretende obter.

A finalizar, a prática de apoio ao desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação deverá cuidar também para que este processo se desenvolva a partir de uma revisão da informação acessível e necessária, da análise e interpretação de informações quantitativas e qualitativas, da elaboração de relatórios e da colaboração com os agentes e com a instituição nos procedimentos necessários para proceder aos reajustamentos que ela própria identifica.

## 10. CONCLUSÃO

Esta revisão dos modos de agir da equipa SAME e dos consultores que vêm apoiando as escolas nestes processos permite sinalizar que não há um caminho, mas muitos caminhos que nos levam à compreensão do que é a escola, de que não há um modelo de autoavaliação, mas vários dispositivos que nos permitem recolher informação válida, útil e fiável para reconhecer os pontos fortes e fracos, as oportunidades e as ameaças ao desenvolvimento, de que as lideranças de topo e intermédias desempenham um papel essencial, de que a articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa é algo de desejável, evitando, no entanto, correr o risco de a transformar num ritual ao serviço do gerenciamento da imagem (Castro & Alves, 2013), de que o envolvimento e o compromisso da comunidade educativa são fatores críticos de sucesso.

Por outro lado, este processo de apoio é multimodal e referenciado à realidade concreta de cada escola e só ganha sentido se contribuir para envolver e desenvolver os atores e as instituições. Assume-se, deste modo, como um processo de produção de autoconhecimento, implicação, mobilização e compromisso em torno de uma educação de mais qualidade para todos.

**ANEXO I**  
**Um exemplo de um Perfil de Autoavaliação**  
**da escola/agrupamento (PAVE)**

DIMENSÕES E VERTENTES	SITUAÇÃO ATUAL				EVOLUÇÃO RECENTE		
<b>I. Resultados das aprendizagens</b>							
1. Resultados académicos	++	+	-	--	▲	=	▼
2. Desenvolvimento pessoal e social	++	+	-	--	▲	=	▼
3. Disciplina e comportamento cívico	++	+	-	--	▲	=	▼
4. Impacto das aprendizagens	++	+	-	--	▲	=	▼
<b>II. Prestação do serviço educativo</b>							
5. Gestão do tempo de aprendizagem	++	+	-	--	▲	=	▼
6. Articulação e sequencialidade	++	+	-	--	▲	=	▼
7. Qualidade da aprendizagem e do ensino	++	+	-	--	▲	=	▼
8. Apoio a dificuldades de aprendizagem	++	+	-	--	▲	=	▼
<b>III. Processos de organização e gestão escolares</b>							
9. Liderança	++	+	-	--	▲	=	▼
10. Gestão de recursos	++	+	-	--	▲	=	▼
11. Pertinência e adequação das atividades	++	+	-	--	▲	=	▼
12. Comunicação	++	+	-	--	▲	=	▼
<b>IV. Relações com o contexto</b>							
13. Perspetivas das famílias sobre a escola	++	+	-	--	▲	=	▼
14. A escola e a comunidade	++	+	-	--	▲	=	▼
15. A escola e o mundo do trabalho	++	+	-	--	▲	=	▼

++ muito positivo, + positivo, - negativo, -- muito negativo; ▲ a melhorar, = igual, ▼ a piorar  
 Fonte: SAME, adaptado de MacBeath *et al.* (2005).

## Referências

- Alves, J. (1999). *A Escola e as lógicas de acção – As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. (1999). “Autonomia, participação e liderança”. In *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA, pp. 15-32.
- Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA, 6.ª edição.
- Azevedo, J. (2003) – *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castro, H. & Alves, J. (2013). “A avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação”. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, 2013, pp. 49-82.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Guba, E. G. (1981). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. In E. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum – Collected essays*. London: Falmer Press.
- IGEC (2014). *Documentos de enquadramento e objetivos*. Consulta on line [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=1343#content](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=1343#content), acesso a 25 de maio de 2014.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2014). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- MacBeath et al. (2005). *A história de Serena*. Porto: Edições ASA.
- MacDonald, B. (1974). “Evaluation and the control of education”. In B. MacDonald e R. Walker (Eds.), *Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control (SAFAR)*. Centre for Applied Research in Education, UEA: Norwich, pp 36-48.
- Patton, M. (2011). *Developmental Evaluation – Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2001a). *A Escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2001b). “Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas”. In Azevedo, J. (Org.), (2002). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA, pp. 11-31.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. London: Century Business.

**ABSTRACT:** The institutional pressure to the adoption of models, arrangements or simple self-assessment practices has been constant since the beginning of the 21<sup>st</sup> century, either in a logic of accountability, or in the logic of understanding and improving educational processes and results.

In this context, an expressive number of schools and school groupings has been soliciting the “Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas - SAME” (School Improvement Support Service) to make references, methodologies and instruments available, that enable them to adopt a systematic practice of self-knowledge production on the various school realities and that induces an improvement actions planning and concretization.

The referential that has been serving as a guide to SAME’s consultants considers the domains and indicators that structure the external evaluation of “Inspeção – Geral da Educação e Ciência – IGEC” (General Inspection for Education and Science), but goes far beyond what is predicted there, in an attempt to build a more integrated vision, more focused on the processes that have the power to improve academic, social and personal results.

This focalization must not ignore the centrality of the classroom, since it is there that an expressive part of the learning prescribed in the curriculum and programs is (or not) accomplished.

In order to apprehend and understand a complex reality, a multiplicity of methods and instruments, information sources and subjects is used, in a systematic triangulation practice.

Another structuring topic is that this support process assumes a multimodal nature and is based on the specific reality of each school, only making sense if able to contribute to the involvement and development of actors and institutions. It can be hence assumed as a process of self-knowledge production, implication, mobilization and compromise towards a better quality education for everyone.

**KEYWORDS:** self-assessment, improvement, school, organizational development, consultancy.

## INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DE AUTOAVALIAÇÃO

*Ana Mouraz\**

*Preciosa Fernandes\*\**

*Carlinda Leite\*\*\**

RESUMO: A crescente importância que a prestação de contas tem vindo a ter nas escolas públicas em Portugal resulta dos fenómenos de mediatismo associados à divulgação dos *rankings* e também da avaliação externa das escolas (AEE) a que têm sido sujeitas desde 2006. Todavia, os estudos têm revelado que a essa prestação de contas tem sido atribuída uma finalidade de melhoria que não pode conhecer-se nem promover-se, se as escolas não avaliarem o que fazem, internamente (Bolívar, 2003). É no quadro desta temática que se situa este texto, que tem como principal propósito identificar influências da avaliação externa no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação (AA) das escolas, nomeadamente das finalidades que lhe são atribuídas e dos dispositivos e procedimentos que a concretizam.

Os dados foram recolhidos a partir dos relatórios de avaliação externa das escolas, realizados no 1.º e no 2.º ciclos dessa avaliação, para um conjunto de 52 escolas, pertencentes às zonas geográficas do Norte e Centro do país. Os relatórios foram escolhidos de forma a constituir dois grupos diferentes: escolas/agrupamentos com classificações

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (anamouraz@fpce.up.pt).

\*\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (preciosa@fpce.up.pt).

\*\*\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (carlinda@fpce.up.pt).

mais altas e escolas/agrupamentos com classificações mais baixas. Na zona Centro foram selecionadas dezoito escolas/agrupamentos (nove de cada um dos grupos) e na zona Norte 34 (dezassete de cada um dos grupos). Os 104 relatórios foram tratados através de análise de conteúdo, com recurso ao programa NVivo10.

A análise permitiu constatar que a AEE teve influência no desenvolvimento de práticas de AA, sendo essa influência maior nas escolas com classificações mais baixas. No entanto, as escolas com classificações mais altas foram também aquelas a que a AEE reconheceu práticas de autoavaliação mais consistentes, indutoras de uma cultura de autoavaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação externa das escolas, prestação de contas, melhoria educacional, cultura de autoavaliação.

## INTRODUÇÃO

A avaliação das escolas tem constituído um campo de interesse dos sistemas educativos por se reconhecer que constitui uma via para se alcançarem melhores níveis de qualidade da educação escolar. Esta orientação política, seguida em vários países da Europa, e também em Portugal (Santiago, 2012), reconhece à avaliação das escolas um papel central, quer ao nível das dinâmicas institucionais e do trabalho dos professores, quer dos resultados escolares dos alunos. Esta avaliação, fazendo parte da agenda política desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), só foi no entanto legislada em 2002 com a Lei n.º 31/2002, que determinou que a avaliação do sistema educativo se estruture com base na avaliação externa e na autoavaliação. Este diploma veiculou uma conceção de avaliação promotora de estratégias “de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa”, ou seja, uma avaliação que visa a melhoria das práticas organizacionais e curriculares e, simultaneamente, a “criação de termos de referência para maiores níveis de exigência”, permitindo, assim, “aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional” (art. 4.º), comparativamente com outros sistemas de ensino europeu. Revê-se, neste enunciado, uma orientação política que associa a melhoria das escolas à prestação de contas no sentido que lhe é atribuído pela *accountability* (Schedler, 1999; Afonso, 2009).

Apesar desta obrigatoriedade legislativa, é só a partir de 2006-2007 que a AAE, sob responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação (IGE, hoje designada Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC), passou a ser

uma prioridade no sistema educativo português, dando-se, então, início ao que foi designado por 1.º ciclo de avaliação externa das escolas (2006/2007-2010/2011), a que se seguiu o 2.º ciclo (2011/2012) que se encontra em curso. Este programa de avaliação externa preconiza os objetivos de “fomentar nas escolas uma cultura de autoavaliação, através de uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, contribuir para o melhor conhecimento da educação e promover o desenvolvimento organizacional e a capacitação institucional das escolas” (Despacho n.º 4150/2011 de 4 de março). Tendo por base estes objetivos, o modelo de avaliação em desenvolvimento no 2.º ciclo de AEE estrutura-se em três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão<sup>1</sup>. Refira-se ainda que a avaliação externa e a autoavaliação são apresentadas como modalidades complementares, reconhecendo-se nesta associação os desígnios de elas contribuírem, a par da prestação de contas e da corresponsabilização, para a melhoria educacional. Estes propósitos foram, aliás, objeto de recomendação do Conselho Nacional de Educação quando enunciou: “Deverá manter-se a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas, considerando os objetivos de capacitação, regulação e participação dos atores envolvidos, privilegiando-se uma perspetiva formativa, de interpelação das escolas e de reforço da sua auto-avaliação.”

Situa-se na mesma linha o relatório da OCDE (Santiago *et al.*, 2012) quando refere que “o processo de desenvolvimento de uma avaliação eficaz deve conseguir uma correta articulação entre as diferentes componentes de avaliação [...] e garantir se os vários elementos [...] estão suficientemente ligados (por exemplo, autoavaliação escolar e avaliação externa das escolas)” (*ibidem*: 9). Foi tendo por referência este enquadramento que a investigação que aqui se apresenta se desenvolveu em torno das seguintes questões: *a avaliação externa das escolas tem influência no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação nas escolas? Que finalidades são reconhecidas à autoavaliação? Que relação existe entre a avaliação externa e os instrumentos e procedimentos seguidos na autoavaliação?*

---

1 Lembra-se que no 1.º ciclo de avaliação (2006/2007-2010/2011) eram cinco os domínios que configuravam o referencial de avaliação externa, assim designados: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento.

## **Avaliação externa das escolas e autoavaliação: fundamentos e consequências**

A avaliação das escolas tem sido objeto de atenção transnacional sobretudo através de organizações como a OCDE (OCDE, 2009; Santiago *et al.*, 2012) e a União Europeia (2004, 2007, 2008). Os relatórios produzidos por estas organizações têm sido determinantes na definição da agenda e dos modelos a seguir, a nível europeu. Do ponto de vista político, a avaliação das escolas é apresentada como um meio para promover a melhoria e o desenvolvimento dos sistemas de ensino e a sua regulação (*accountability*) (Afonso, 2009; Hofman *et al.*, 2009). Configurada nestas duas aceções, a avaliação tem sido reconhecida como meio essencial para assegurar novas dinâmicas organizacionais escolares, aferindo a qualidade dos processos de gestão (financeiros e pedagógico-curriculares), e para estabelecer plataformas de base para intervenções de melhoria, nomeadamente ao nível da qualidade do serviço educativo que é prestado aos alunos e a toda a comunidade educativa (Clímaco, 2005). Mas esta não tem sido a única leitura, nem tão-pouco tem sido uma perspetiva ausente de controvérsia.

Na verdade, no que à realidade portuguesa diz respeito, a avaliação das escolas constitui um campo polémico quanto aos seus fundamentos políticos – associados à atribuição de maior autonomia e responsabilidades às escolas e aos professores – e às suas consequências no “terreno” (Afonso, 2009; Cosme & Trindade, 2010; Leite & Fernandes, 2010a). Dito de outro modo, tem-se vindo a questionar até que ponto o investimento político na AAE tem gerado os efeitos pretendidos ao nível, quer da melhoria das dinâmicas internas das escolas/agrupamentos, quer dos processos de trabalho dos professores, do sucesso académico dos alunos e da criação de uma cultura de autoavaliação (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006; Ferreira, 2010). É neste sentido que se justifica analisar e debater efeitos que estão a ser gerados pela AAE.

São vários os académicos portugueses que têm acompanhado a avaliação externa das escolas, enquanto elementos de equipas de AEE e que têm publicado sobre esta temática (Afonso, 2007, 2010; Alaíz *et al.*, 2003; Clímaco, 2005; Coelho *et al.*, 2008; Cosme & Trindade, 2010; Ferreira, 2010; Formosinho & Machado, 2010; Leite & Fernandes, 2010a; Leite, Rodrigues & Fernandes 2007). Mesmo assim, e como lembra Pacheco (2010), é ainda muito escassa a investigação que tem sido produzida neste campo.

Cosme e Trindade (2010) problematizam o sentido da avaliação das escolas a partir de dois cenários: o do *controlo institucional* e o do

*empoderamento institucional*. Subjacente ao primeiro cenário está a crença de que as soluções a engendrar são de carácter técnico-científico, na lógica de “uma engenharia educativa” que garanta que os objetivos definidos são cumpridos. A decisão está, portanto, nas mãos dos macrodecisores, sejam eles nacionais ou internacionais, e a avaliação cumpre, neste cenário, privilegiadamente propósitos “de prestação de contas daqueles que executam face àqueles que tomam decisões” (*ibidem*: 35). Em proximidade com esta linha argumentativa, Afonso (2009) considera que algumas escolas procuram desenvolver modelos disponibilizados na literatura especializada, ou copiam experiências realizadas em outros sistemas educativos. Esta foi, aliás, a estratégia seguida pelo grupo de trabalho que esteve na origem do modelo de avaliação externa das escolas em Portugal ao basear-se no referencial “How good is our school?” (HM Inspectors, 2007), relativo ao sistema educativo escocês.

O cenário do *empoderamento institucional* funda-se na tese das escolas como organizações aprendentes (Bolívar, 2012; Fullan & Hargreaves, 2000; Santos Guerra, 2001), ou curricularmente inteligentes (Leite, 2003). Isto é, uma escola que reflete sobre si mesma e que aprende com as situações com que se vai confrontando, procurando, nessa dinâmica, construir espaços de aprendizagem e perspetivar percursos de formação que sejam significativos para as crianças e os jovens que a frequentam. Trata-se, pois, de uma escola que cria condições para que os professores possam “formar-se”, investindo no desenvolvimento de competências e no domínio de saberes que lhes permitam responder aos desafios educacionais (Leite & Fernandes, 2010b).

É no quadro destas ideias que pode ser entendida a autoavaliação (Alaiz *et al.*, 2003). Para Swaffield *et al.* (2005: 239), a “autoavaliação das escolas é, por definição, algo que as escolas fazem a si mesmas, por si e para si”, dependendo, segundo Hofman *et al.* (2009), dos objetivos da escola e da amplitude que lhes atribui. Neste sentido, a autoavaliação pode ficar circunscrita aos resultados académicos, ou pode ampliar-se a elementos quer do ambiente escolar e do trabalho dos professores, quer do clima de sala de aula. Situa-se, nesta última visão, a conceção de autoavaliação como um dispositivo concebido e desenvolvido por equipas internas às escolas, organizadas deliberadamente para desencadear ações avaliativas, quer do trabalho que realizam, quer de outros processos considerados pela comunidade escolar como importantes para serem avaliados (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006).

Focando a análise no contexto português, constata-se que, quer o discurso oficial, quer os discursos académicos são unânimes em reconhecer a importância da autoavaliação para a melhoria da qualidade educacional, em geral, e dos processos de trabalho dos professores e formação dos alunos, em particular. Dito de outro modo, a autoavaliação é compreendida como meio que reforça as capacidades dos sujeitos para gerirem eles próprios os seus projetos (*idem*) em estreita relação com o projeto educativo da instituição de que fazem parte.

Na linha do raciocínio seguido neste texto, sustentamos a tese da importância de uma prática de avaliação orientada, por procedimentos quer de avaliação externa, quer de autoavaliação. Esta é também a visão de Pacheco (2010: 6) quando, ao referir-se à avaliação das escolas, argumenta que esta vive da “contradição existente entre, por um lado, a busca da objetividade (e da comparabilidade, no caso da avaliação externa) e, por outro, o caminhar no sentido da compreensibilidade”, conseguida pela autoavaliação. Diz-nos a experiência que uma prática de autoavaliação beneficiará se for acompanhada por processos de avaliação externa que fortaleçam intrinsecamente as instituições e os seus agentes, nomeadamente pela corresponsabilização em processos de melhoria educacional. Esta posição é corroborada por estudos que mostram que as escolas são mais suscetíveis de melhorar quando são apoiadas por agentes externos. Situa-se nesta orientação a perspetiva de Bolívar (2003), para quem os avaliadores externos têm de atuar como facilitadores do juízo dos protagonistas, ou como “amigos críticos”, na perspetiva de Leite (2002) e de Swaffield *et al.* (2005). Isto é, têm de ser reconhecidos como úteis para as instituições, disponibilizando-se para o diálogo, a negociação e a procura conjunta de respostas que a todos corresponsabilize. Será neste registo de complementaridade entre processos desencadeados por atores externos (avaliação externa) e processos originados internamente (autoavaliação) que se criarão condições para fundear alicerces de uma cultura avaliativa capaz de apoiar a construção de planos de uma contínua melhoria educacional.

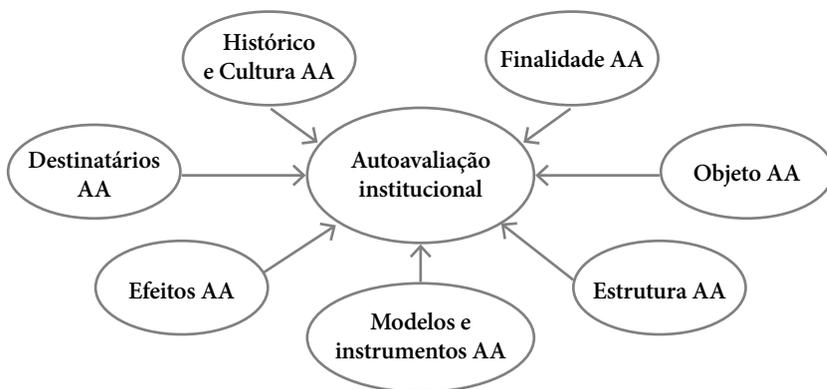
## METODOLOGIA

No quadro da investigação a que este texto se reporta, não interessava apenas saber se as escolas possuem dispositivos de autoavaliação, mas também o modo como estes foram apreciados pelas equipas de AEE em dois momentos temporais distintos, intervalados por três ou quatro anos de

vida das escolas. Interessava ainda saber se a primeira AEE influenciou a definição e adequação desses dispositivos. Por isso se considerou que os objetos de análise capazes de evidenciar a existência e as influências sofridas seriam os relatórios produzidos pela IGEC nos dois períodos referidos. A escolha deste objeto de análise pareceu constituir um documento fidedigno, quer porque permitia às escolas a possibilidade de apresentarem um contraditório, quer porque se tratava de um registo produzido a partir de um referencial semelhante e aplicado extensivamente. O facto de ser um dado “em segunda-mão”, em nossa opinião, em nada desmerece a informação recolhida, até porque permite uma segunda leitura – a que já não se centra nos dispositivos de autoavaliação das escolas, mas sim nas tendências de análise dos observadores.

A estrutura de análise decorre diretamente da questão principal da investigação e da literatura sobre dispositivos de autoavaliação institucional. Deste modo interessa caracterizar o dispositivo existente nas escolas avaliadas pela IGEC quanto às finalidades, estrutura, objetos principais, modelos e instrumentos, destinatários e efeitos. Interessa também perceber o contexto da sua produção histórica para poder ajuizar da existência, ou não, de uma cultura de autoavaliação enraizada na instituição. A esta estrutura de análise é associada a variabilidade introduzida pela dimensão temporal entre os dois ciclos de AEE e pela apreciação global feita pela IGEC do trabalho das escolas no 2.º ciclo de avaliação das escolas. A estrutura de análise é representada na Figura 1.

Figura 1.  
Estrutura de análise das informações recolhidas através dos relatórios de AEE nos 1.º e 2.º ciclos de avaliação



A primeira categoria pretendeu averiguar da existência de uma cultura de autoavaliação na Escola, ou, pelo menos, averiguar do processo histórico de constituição de um dispositivo de autoavaliação. Interessava conhecer até que ponto as escolas tinham desenvolvido procedimentos de autoavaliação do seu trabalho, prévios à AEE, e se esses procedimentos, a existirem, denotavam uma cultura enraizada de autoavaliação. Nesta categoria também se incluiu uma análise do efeito do 1.º ciclo de AEE realizado pela IGE na decisão sobre a produção do referido dispositivo.

As categorias seguintes tomam como pressuposto que as escolas têm um dispositivo de avaliação e relevam alguns dos seus aspetos fulcrais. Por isso, a existência de uma estrutura que promova a autoavaliação e respetiva composição é o aspeto seguinte a focar. Interessa saber com que recursos humanos se conta para levar a cabo a tarefa, como foram cooptados e que formação específica possuem. Deu-se especial atenção à participação nas equipas de outros intervenientes que não são docentes – tais como encarregados de educação, alunos e funcionários não docentes –, bem como à existência de consultorias externas e à definição do papel que lhes é cometido. A figura do “amigo crítico” (Leite, 2002; Swaffield *et al.*, 2005) foi um aspeto tido como importante.

A identificação das finalidades do processo autoavaliativo foi outra categoria de análise. Entre a verificação do cumprimento dos objetivos, a prestação de contas (e a quem) e a definição de um percurso de melhoria, pretendeu-se identificar os “para quê” da tarefa avaliativa. Associada a esta categoria, emerge depois a questão do “para quem”, traduzida nos órgãos ou pessoas que as escolas identificam como destinatários da informação produzida pela avaliação. Os profissionais da escola, os pais e alunos ou a comunidade educativa e as estruturas da administração educacional constituem as entradas mais óbvias deste eixo de análise.

As finalidades da autoavaliação constituíram outro bloco analítico que pareceu promissor. Interessava saber, de entre os objetivos habituais – a satisfação dos intervenientes, a adequação do currículo, o cumprimento dos conteúdos programáticos ou o cumprimento dos objetivos estabelecidos –, quais eram os mais sistematicamente escolhidos. Todavia, a análise do material empírico não permitiu saturar a categoria, pelo que foi eliminada.

O eixo seguinte centrou-se sobre os objetos de avaliação privilegiados pelos dispositivos de autoavaliação das escolas. Os resultados escolares, os processos de trabalho e os projetos específicos constituíram as subcategorias mais prolixas. Os modelos utilizados na definição dos dispositivos de autoavaliação e

os instrumentos de recolha de informação congregaram o espaço analítico da categoria seguinte. Foi intenção da investigação perceber a coerência entre a dimensão mais pragmática da recolha com a intenção do exercício autoavaliativo. Uma última dimensão, quiçá associada à primeira, pretendeu identificar os efeitos constatados da autoavaliação, tal como a IGEC os reportou.

Foram selecionados os relatórios de avaliação externa das escolas, realizados no 1.º e no 2.º ciclo de avaliação, para um conjunto de 52 escolas, pertencentes às zonas geográficas do Norte e Centro do país e que constituem cerca de 40% das escolas/agrupamentos de escolas avaliados no ano de 2010-2011 nestas áreas geográficas. Os relatórios foram escolhidos de forma a constituir dois grupos diferentes, consoante a classificação atribuída: na zona Centro, nove escolas com classificações mais elevadas e nove com classificações mais baixas no 2.º ciclo de avaliação; na zona Norte, dezassete escolas com classificações mais altas e dezassete com classificações mais baixas. No total, foram tratados 104 relatórios pela análise de conteúdo com o recurso ao programa NVivo10.

## RESULTADOS

O Quadro 1 resume as referências codificadas incluídas no tópico da autoavaliação, distribuídas de acordo com as categorias de análise antes apresentadas, cruzadas com as duas circunstâncias com que os relatórios foram selecionados: a classificação atribuída pela IGEC no 2.º ciclo avaliativo e a pertença ao 1.º ou ao 2.º ciclo de AEE.

**Quadro 1.**  
Distribuição das referências enunciadas nos relatórios de AEE

	1.º ciclo de AEE	2.º ciclo de AEE	Classificações mais altas	Classificações mais baixas
1 : Histórico e Cultura AA	44	44	41	44
2 : Estrutura AA	41	69	48	58
3 : Finalidade AA	22	14	25	10
4 : Destinatários AA	22	23	26	16
5 : Objeto AA	60	48	56	47
6 : Modelos e Instrumentos AA	33	34	31	32
7 : Efeitos AA	53	57	48	59

A apresentação dos resultados segue a ordem das categorias referidas no Quadro 1.

## EXISTÊNCIA DE DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO E SEU HISTÓRICO

Uma parte significativa das escolas, as que tiveram classificações elevadas, tinha um dispositivo de autoavaliação organizado e a sua existência era, em alguns casos, anterior ao 1.º ciclo avaliativo. Esses eram também os casos onde a IGEC constatou que as escolas possuíam uma cultura de avaliação institucional enraizada. Um exemplo desse enunciado é:

*Existe na Escola uma cultura de autoavaliação com enfoque nos procedimentos e nos resultados, tendo a primeira equipa sido formalmente constituída em 2003-2004. Aquando da primeira avaliação externa, em 2007, já o processo parecia consolidado. (2.º ciclo de AEE)*

Nesses casos, também se constatou existir uma autonomia do dispositivo avaliativo, relativamente ao referencial da IGEC, ainda que a reflexão sobre os resultados dos alunos fosse uma componente sempre presente. Outro elemento importante nesta independência da produção de um dispositivo avaliativo parece estar associado à existência de uma certa cultura de pesquisa (que se aprimora e perdura no tempo), a que se associam parcerias com instituições de Ensino Superior, tal como evidenciam os excertos:

*O Agrupamento tem experimentado, nos últimos anos, formas e processos relativamente diferenciados de avaliação interna ou de autoavaliação. Neste momento, está em desenvolvimento um conjunto de iniciativas no âmbito do Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola (OMEE), ao qual o Agrupamento aderiu por ter subscrito um protocolo com a Câmara Municipal da X e a Universidade Y. (2.º ciclo de AEE)*

*A Escola criou, em 2003-2004, uma equipa de auto-avaliação, designada por equipa de qualidade, que iniciou um processo de auto-avaliação baseado nos modelos EFQM (European Foundation for Quality Management) e CAF (Common Assessment Framework), tanto no que se reporta à estrutura da recolha de dados, como à identificação de áreas de melhoria. No primeiro e segundo anos, com o apoio técnico de um “amigo crítico”, o processo de auto-avaliação incidiu sobre todas as áreas de funcionamento da Escola, tendo os resultados dos inquéritos a alunos, professores, pais e funcionários permitido a identificação de pontos fortes*

*e áreas de melhoria que serviram de suporte à construção do Projeto Educativo da Escola. (1.º ciclo de AEE)*

Há também um outro conjunto de escolas que reagiram ao relatório do 1.º ciclo de AEE e à apreciação desfavorável que aí constava sobre a sua capacidade autoavaliativa e trataram de organizar esses processos. Todavia, podem distinguir-se aquelas escolas que tiveram classificações mais elevadas no 2.º ciclo de AEE daquelas em que isso não aconteceu, também pela forma como conseguiram dar conta desta incumbência. Entre as escolas com classificações altas encontram-se aquelas que conseguiram organizar esse processo de forma coerente, ainda que replicada do sistema de referências seguido na AEE pela IGEC.

*Na sequência da avaliação externa, realizada em 2007, que apontou como fragilidade o processo de autoavaliação, a Escola foi procurando sistematizar a sua capacidade de autorregulação. (2.º ciclo de AEE de escola com classificação elevada)*

*A iniciativa de constituir uma equipa de autoavaliação esteve estreitamente associada à preparação da avaliação externa e do projeto educativo em vigor. (2.º ciclo de AEE)*

Entre as escolas com classificações mais baixas na AEE (no 2.º ciclo avaliativo) podem encontrar-se as que seguiram o mesmo referencial da IGEC, mas não conseguiram ainda dar-lhe a necessária coerência, quer porque mudaram de um esquema para adotar aquele que consideraram “oficial”, e não fizeram a respetiva adaptação, quer porque estavam no processo de estruturação do modelo que não tinha atingido ainda a coerência necessária. Exemplo disso são os enunciados:

*A autoavaliação tem sido uma prática desenvolvida com alguma consistência na sequência da avaliação externa realizada em 2007. (2.º ciclo de AEE)*

*O Agrupamento procedeu à constituição de uma equipa de autoavaliação que desenhou um processo de avaliação interna com base no modelo de avaliação das escolas seguido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2.º ciclo de AEE)*

*Apesar de terem esclarecido que reúnem semanalmente, sendo esta uma das razões invocadas para a não inclusão de representantes dos encarregados de educação que não têm disponibilidade para esta frequência de reuniões, ainda não ultrapassaram a fase de análise dos resultados de diagnóstico. (2.º ciclo de AEE)*

No conjunto de todos os relatórios de escolas com classificações mais baixas, é recorrente encontrar juízos avaliativos que indiciam não se estar em presença de uma cultura de avaliação. As principais razões associam-se à falta de coerência do dispositivo com a ação da escola, ao carácter individual da responsabilidade da sua produção e à falta de eficácia dos dispositivos usados, como o demonstram os excertos:

*As práticas existentes não sustentam as ideias de abrangência, pendor crítico, consistência e profundidade, necessárias ao progresso e sustentação da autoavaliação, enquanto instrumento estratégico. (2.º ciclo de AEE)*

*O Agrupamento demonstra preocupação em proceder à sua autoavaliação. Implementou um “Observatório de Qualidade” que visa a avaliação de vários parâmetros da organização escolar. (A mesma escola no 1.º ciclo da AEE)*

*Porém, as reflexões realizadas parecem pobres e incapazes de se sobrepor a ideias feitas de senso comum. No ano letivo 2004-05, foi implementado um processo de autoavaliação, centrado na iniciativa individual de uma docente, mas o Agrupamento não incorporou esta iniciativa como uma prática fundamental para a melhoria do seu trabalho e não lhe deu continuidade. (1.º ciclo de AEE)*

## EXISTÊNCIA DE ESTRUTURA QUE PROMOVA A AUTOAVALIAÇÃO E SUA COMPOSIÇÃO

No que concerne à equipa de autoavaliação, parece poder inferir-se que a IGEC valorizou os processos em que está assegurado o princípio da representatividade da comunidade educativa. Entre as Escolas com classificações mais altas atribuídas na AEE, são mais frequentes as referências a equipas de autoavaliação que integram outras pessoas que não apenas docentes, sendo os encarregados de educação e os alunos elementos muitas vezes referidos. Exemplos disso são os excertos:

*As tarefas essenciais de recolha e tratamento de informação são asseguradas por uma equipa de professores, pais, alunos e pessoal não docente. (2.º ciclo de AEE)*

*A constituição da equipa integra um amplo setor da comunidade educativa, sendo esta incentivada a participar nas várias fases do processo de autoavaliação. (2.º ciclo de AEE)*

*... para a participação de outros intervenientes para além dos docentes, tendo já sido designado um encarregado de educação para assumir o papel de “amigo crítico” neste processo. (2.º ciclo de AEE)*

Quando essa condição não se verifica, encontram-se nos relatórios sugestões de melhoria que vão nesse sentido.

*O alargamento da equipa de autoavaliação a outros elementos da comunidade educativa, de forma a dar-lhe maior visibilidade, reconhecimento e autonomia. (2.º ciclo de AEE)*

Outro aspeto que aparece frequentemente nestes relatórios é a participação de intervenientes especializados a desenvolver tarefas de consultoria e/ou a assegurar a formação da equipa.

*A escola tem investido na realização de atividades de autoavaliação, tendo diligenciado no sentido da obtenção de aconselhamento externo através da contratação de formação especializada. (1.º ciclo de AEE)*

*... formação da equipa de autoavaliação, obtida em oficinas com formadores da Universidade X, no âmbito do Projeto Avaliação em Rede (PAR), e ainda pela participação no Programa de Avaliação de Escolas com Ensino Secundário (AVES). (2.º ciclo de AEE)*

A influência da primeira AEE parece ter sido importante nesta configuração das equipas de autoavaliação.

*A equipa de autoavaliação passou a integrar representantes de todos os níveis de ensino e grupos sociais/profissionais que trabalham no Agrupamento, reagindo desta forma à apreciação crítica constante no*

*relatório de avaliação externa de 2008 que apontava a necessidade de alargar a participação a toda a comunidade. (2.º ciclo de AEE de uma escola TEIP)*

Igualmente, constata-se que parece ter havido um efeito de halo, que pode ser atribuído tanto aos Centros de Formação de Associação de Escolas, como a outros atores, na forma como os processos de autoavaliação foram sendo organizados em escolas próximas, em virtude da formação disponibilizada para as equipas.

*... tendo constituído uma equipa para este efeito. Promoveu-se a formação interna e externa destes elementos, em interação com outras escolas da região que estavam a desenvolver projetos semelhantes, e foi solicitada a ajuda de um perito externo. (2.º ciclo de AEE)*

A ideia de que a AEE valorizou os processos de autoavaliação em que está assegurado o princípio da representatividade da comunidade educativa é ratificada pela forma como nas escolas com classificações mais baixas é referida a equipa. São três os “pecados” que a AEE atribuiu a algumas escolas: a criação tardia/recente da equipa de autoavaliação; a não representatividade da comunidade educativa; o não investimento na sua formação. Exemplo disto são os enunciados:

*equipa de autoavaliação (“avaliação interna”), recentemente criada, não é representativa, pois integra somente docentes, nem se insere numa linha de continuidade. (2.º ciclo de AEE)*

*A equipa de autoavaliação, tendo iniciado as suas atividades no mês de janeiro de 2010, sofre de duas fragilidades importantes: é apenas constituída por docentes e nenhum dos membros possui experiência significativa e relevante no domínio da auto-avaliação, não tendo havido a preocupação de promover o acesso a formação externa específica dos elementos da equipa. (2.º ciclo de AEE)*

Embora se encontrem exemplos de equipas mais alargadas e constituídas não apenas por docentes neste grupo de escolas, é visível também o impacto do 1.º relatório de AEE na definição da estrutura responsável pela autoavaliação, como é revelado pelos excertos dos dois momentos avaliativos:

*... foi constituída uma equipa de autoavaliação, que integra três docentes seniores do quadro da Escola. (1.º ciclo de AEE)*

E a mesma escola no relatório do 2.º ciclo:

*A equipa é constituída por cinco docentes e por um grupo de focagem, representativo de todos os membros da comunidade educativa. A Escola aderiu, em 2009-2010, ao projeto PAR (Projeto de Avaliação em Rede) da Universidade X.*

A importância da participação na equipa de peritos que estão associados a outras estruturas de ensino e de investigação é uma constante nos relatórios do 2.º ciclo de AEE. Frequentemente essas referências estão associadas a processos de formação, mas também aparecem referências diretas a consultorias, nomeadamente em escolas da rede TEIP.

## FINALIDADES

A procura da melhoria é a finalidade dos processos avaliativos mais referenciada nos relatórios analisados. Se tal evidência resulta da “contaminação” do discurso relativo às finalidades da avaliação externa conduzida pela própria IGEC, não deixa de ser importante constatar que esta é a finalidade mais apropriada pelas escolas. Expressão desta ideia é o enunciado:

*A capacidade de autorregulação e de progresso sustentado da Escola é um dos aspetos mais salientes na cultura desta Escola. A autoavaliação é considerada estruturante para a melhoria contínua do serviço educativo. (2.º ciclo de AEE)*

A estrutura do referencial da IGEC e a sua finalização com uma listagem de pontos fortes e áreas a melhorar pode ter contribuído também para esta prevalência no discurso fundado na ideia de melhoria como norteadora do trabalho de autoavaliação.

*A implementação de um mecanismo de autorregulação demonstra, igualmente, a vontade do Agrupamento em conhecer os seus pontos fortes e fracos para poder ultrapassar as dificuldades. (1.º ciclo de AEE)*

A finalidade associada à prestação de contas não é assumida nos relatórios como o princípio norteador dos processos de autoavaliação (foi apenas encontrada uma referência explícita a esse propósito nos relatórios analisados). No entanto, a existência desses dispositivos por efeito da avaliação conduzida pela IGEC é uma evidência dessa finalidade, como o são os estímulos à inclusão da comparação dos resultados nos dispositivos de autoavaliação, que na AEE é feita às escolas:

*Por outro lado, os dados colhidos pelo observatório não permitem ainda comparar os resultados obtidos nos exames nacionais nos últimos anos ou com outras escolas com características sociológicas semelhantes, para que o estabelecimento possa aferir a evolução e o grau de eficácia da sua atuação quanto à promoção do sucesso escolar. (1.º ciclo de AEE)*

Pode constatar-se que as regularidades relativas a este tópico são aplicáveis às escolas mais bem classificadas pela AEE, porquanto existem referências explícitas em 26 dos relatórios analisados. Embora em número inferior, constatámos que em dez relatórios relativos a escolas com classificações mais baixas se encontraram juízos que privilegiam as mesmas tendências, porquanto sugerem a quem não usa o dispositivo de autoavaliação com uma finalidade de melhoria que o faça. Exemplo disso é o enunciado:

*... o facto da Escola assumir a autoavaliação como instrumento institucional indispensável ao progresso e melhoria da qualidade do serviço educativo prestado é já um aspeto positivo. Todavia, ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de institucionalizar a autoavaliação como processo consistente e sistémico da organização. (1.º ciclo de AEE)*

## DESTINATÁRIOS

A informação produzida pela autoavaliação destina-se prioritariamente aos mais diretos responsáveis pelos processos educativos desenvolvidos nas escolas, mesmo nas escolas com classificações altas, como o demonstram os excertos:

*Apesar da informação recolhida ser disponibilizada aos diversos órgãos e estruturas pedagógicas, procurando-se justificação para os resultados*

*insatisfatórios e a definição de algumas estratégias de melhoria, dificilmente são estabelecidos processos sistemáticos de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação. (1.º ciclo de AEE)*

*Toda esta informação é objeto de análise nos órgãos e nas estruturas pedagógicas da Escola, a fim de contribuir para a definição de algumas estratégias de melhoria. (1.º ciclo de AEE)*

No 2.º ciclo de avaliação, os juízos expressos nos relatórios vão no sentido de valorizar as práticas daquelas escolas que não só divulgam, mas também discutem, essa informação com outros atores da comunidade educativa. Curiosamente, o Ministério da Educação nunca é explicitamente referido como destinatário desses dispositivos de autoavaliação das escolas, como revelam os excertos:

*Os documentos de trabalho produzidos por esta equipa foram amplamente divulgados e discutidos por toda a comunidade educativa. (2.º ciclo de AEE)*

*De forma a envolver a comunidade, investiu-se numa ampla difusão dos resultados por via eletrónica, pelo incentivo à participação em sessões de reflexão e formação e ainda pela análise das informações nos órgãos de direção, administração e gestão. (2.º ciclo de AEE)*

Nesta categoria de análise não se encontraram substanciais diferenças entre as escolas melhor ou pior classificadas e as práticas de divulgação e respetiva discussão sistemática dos resultados da autoavaliação. Nos relatórios do 2.º ciclo e AEE, as práticas de divulgação da autoavaliação são tendencialmente destinadas a toda a comunidade educativa, por múltiplos meios, incluindo explicitamente a *internet*, mas carecem de alguma discussão e reflexão com os destinatários tradicionalmente menos considerados: os pais e os estudantes.

*O Agrupamento tem, porém, necessidade de aprofundar o impacto das conclusões da autoavaliação na organização e nas práticas profissionais, bem como de encontrar formas de envolver a comunidade educativa em todo o processo de autoavaliação. (2.º ciclo de AEE)*

## OBJETOS DE AVALIAÇÃO

Os objetos em que se centram os processos de autoavaliação não se diferenciam entre as escolas com classificações mais altas na AEE e as que obtiveram menores resultados. Porventura o que as diferencia é o grau de adequação dos indicadores/descriptores que utilizam e a sistematicidade com que recolhem esses dados.

Pode constatar-se que os resultados escolares e o seu monitoramento constituem o objeto de avaliação omnipresente. Também o grau de consecução das atividades incluídas no projeto educativo e a satisfação experimentada pelos respetivos destinatários constituem aspetos que todas as escolas, na generalidade, apreciam, como o demonstram os enunciados:

*[é feita a] análise dos resultados escolares correspondentes aos diferentes períodos letivos. (1.º ciclo de AEE)*

*[são apreciados os] resultados dos alunos, seu comportamento, aplicabilidade do regulamento interno, grau de cumprimento do plano anual de atividades, desempenho dos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas, relações interpessoais e desenvolvimento de clubes e projetos. (1.º ciclo de AEE)*

Talvez a maior diferença entre o 1.º e o 2.º ciclo avaliativo ocorra entre os objetos em avaliação encontrados pela AEE. De facto, parece verificar-se uma maior atenção dada às estruturas organizativas consideradas objeto de análise no 2.º ciclo de AEE, que são quase ausentes dos relatórios do 1.º ciclo. Exemplo disso é o excerto:

*a análise do grau de satisfação de diversos serviços e espaços e [...] a análise dos relatórios trimestrais dos departamentos, bem como o balanço de avaliação trimestral da coordenação dos diretores de turma. (2.º ciclo de AEE)*

Ainda sinal dessa evolução, um mesmo Agrupamento viu apreciado desta forma o objeto da sua autoavaliação nos dois relatórios produzidos e AEE, como se depreende da leitura:

*O Agrupamento centrou o seu processo de avaliação interna na análise dos resultados escolares e nas atividades inscritas no seu Plano Anual de Atividades. (1.º ciclo de AEE)*

*Uma para recolha de elementos para aferir o grau de concretização do projeto educativo e outra para verificação do nível de execução de atividades, desempenho dos órgãos de administração e gestão, organização e desenvolvimento curricular e participação da comunidade educativa. (2.º ciclo de AEE)*

Outra regularidade diz respeito à associação entre estes objetos de estudo, centrados nas lideranças e na organização, e o recurso a modelos de avaliação mais estruturados.

*São objeto de avaliação as áreas da liderança, planeamento e estratégia, gestão de processos, impacto na sociedade e satisfação dos alunos. (2.º ciclo de AEE)*

Algumas escolas vão também monitorizando, em cada ano, aspetos diferenciados do seu funcionamento e outras vão estando preocupadas com aspetos específicos dos seus contextos, tal como é reconhecido em alguns relatórios:

*Para além da análise aos resultados escolares, fez um estudo sobre a carga horária e as necessidades da oferta educativa da escola. No ano 2005/06 o trabalho centrou-se sobre os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos sendo que em 2006/07 a reflexão recaiu sobre a construção do PAA. (1.º ciclo de AEE)*

*... melhoria dos resultados académicos, combate ao abandono e ao absentismo escolares, melhoria do ambiente e clima de escola, aumento da participação dos pais e da comunidade e reconhecimento social. (2.º ciclo de AEE)*

*mercê do processo de autoavaliação implementado na Escola Sede, realizaram-se observações de aulas. No entanto, desconhece-se o seu impacto nas práticas pedagógicas. (1.º ciclo de AEE)*

Encontrou-se também um reparo sobre uma ausência notória no trabalho de autoavaliação, a saber, a educação pré-escolar:

*Relativamente à educação pré-escolar, o Agrupamento não dispõe de informação, sistematizada e trabalhada, sobre a avaliação global das aprendizagens das crianças que frequentam o jardim de infância. (1.º ciclo de AEE)*

## MODELOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Os modelos e os instrumentos de recolha de informação pertinente para realizar a autoavaliação que se encontram referidos nos relatórios da AEE não diferenciam as escolas com boas classificações das que obtiveram menores resultados. Todavia, foi encontrada alguma diferença na referência a modelos de avaliação estruturados, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativos: de quatro referências passou-se para dezassete. O modelo mais referido é o Common Assessment Framework (CAF), mas são também referidas práticas inspiradas no Programa Avaliação das Escolas Secundárias, ou decorrentes da consultoria prestada pelo projeto Autoavaliação em Agrupamentos Relação com Qualidade e Melhoria da Educação (ARQME); pelo Projeto Avaliação em Rede (PAR) – Universidade X; pelo Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE) da Universidade Y e pelo Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola da Universidade Z. Constatou-se ainda, sobretudo no 2.º ciclo de AEE, coexistirem práticas avaliativas ecléticas que resultam da preocupação de articular modelos com o referencial em uso pela IGEC. Exemplo disso é o excerto:

*O desenvolvimento do projeto de autoavaliação, enquanto instrumento de gestão do funcionamento e desenvolvimento organizacional do Agrupamento, manifesta evolução favorável relativamente à sistematização em torno dos referentes do modelo CAF que compatibiliza com o programa de avaliação externa das escolas. (2.º ciclo de AEE)*

Há também algumas escolas que se preocuparam em organizar estruturas de recolha e tratamento de dados, mais à medida das suas necessidades.

Em quase todas as referências analisadas, e consistentes com o objeto de avaliação “resultados escolares”, as escolas mobilizam as classificações obtidas pelos alunos (interna e externamente) que depois tratam de modos mais ou menos semelhantes. Usam ainda um conjunto apreciável de outros documentos que a escola naturalmente produz, como registos de assiduidade, relatórios de atividades, etc., que organizam de forma a adequar aos

indicadores/descriptores que lhes interessa trabalhar. Exemplo desta inferência é o enunciado:

*Recentemente foi construída uma aplicação informática com o objetivo de uniformizar os registos de avaliação dos alunos, averbando tudo o que lhes diz respeito a partir de uma plataforma acessível a todos os docentes. A partir desta ferramenta a equipa de autoavaliação analisa o desempenho escolar dos alunos e as práticas escolares dos docentes com enfoque nos processos avaliativos utilizados. (2.º ciclo de AEE)*

Parece ainda existir um conjunto de escolas que usa instrumentos de recolha de dados um pouco *ad-hoc*, definidos em função da informação que se quer recolher, ainda que sem grandes preocupações metodológicas, tal como é expresso:

*realização de inquéritos aos alunos, pessoal docente e não docente e por entrevistas a encarregados de educação. Do relatório apresentado resulta um diagnóstico abrangente nos campos de análise escolhidos, embora seja visível a dificuldade na compreensão de alguns itens dos questionários e a ausência do tratamento do conteúdo das entrevistas realizadas. (2.º ciclo de AEE)*

Entre esses instrumentos são mais referidos os inquéritos por questionário (supostamente autoadministrados), usados para avaliação de representações várias de diversos atores educativos, bem como da satisfação dos destinatários de algumas ofertas que a escola faz no seu currículo formal e informal. É afirmado:

*Para apoiar essa reflexão, o Agrupamento recorre à utilização de recolha de opiniões internas e externas, aos relatórios das estruturas de orientação educativa, a alguns inquéritos e ao tratamento estatístico de resultados das disciplinas/áreas disciplinares por anos de escolaridade. (1.º ciclo de AEE)*

## **EFEITOS CONSTATADOS DA AUTOAVALIAÇÃO**

Os efeitos constatados da autoavaliação e presentes nos relatórios de AEE podem agrupar-se de acordo com a qualificação final que foi atribuída às

escolas. Na generalidade, nos relatórios das escolas agrupadas como “boas”, as práticas de autoavaliação são descritas como tendo impacto na melhoria dos processos organizativos das escolas. Exemplo disso é o enunciado:

*Identificou os pontos fortes e fracos do desempenho do Agrupamento e, conjuntamente com as principais conclusões dos relatórios da IGE sobre o Agrupamento (p. ex., insuficiente articulação curricular e falta de um mecanismo de autoavaliação), entre outros, constituiu uma importante fonte de conhecimento para a elaboração do atual projeto educativo. (2.º ciclo de AEE)*

Todavia, ser uma boa escola não garante a tal cultura de autoavaliação ou a crença nos processos autoavaliativos que serviram de pressuposto a este texto. Com efeito, em pelo menos duas escolas avaliadas e muito conhecidas pelos seus bons resultados escolares (e que por isso também tiveram uma boa classificação no relatório da AEE), a ideia da cultura de autoavaliação não colhe muitos adeptos como determinante da atividade profissional dos professores, como o revela o excerto:

*ainda não existem efeitos ao nível do planeamento e das práticas profissionais. Refira-se, também, o baixo nível de envolvimento dos docentes neste processo, refletido na taxa de respostas aos questionários, que parece mostrar a pouca valorização das práticas de autoavaliação por parte destes profissionais em aspetos que vão para além do sucesso estritamente académico. (2.º ciclo de AEE)*

Ao contrário desta exceção, a tendência dos relatórios é a de reconhecer nas boas escolas efeitos muito positivos dos processos autoavaliativos, como disso são exemplo os excertos:

*Neste âmbito existe um trabalho consistente e abrangente que tem permitido aos responsáveis conhecerem as áreas essenciais da organização e dos resultados alcançados através de procedimentos regulares e consolidados de autoavaliação, designadamente no domínio do sucesso escolar, da qualidade de determinadas práticas de organização pedagógica, dos níveis de satisfação da comunidade e das características do meio em que se insere. (2.º ciclo de AEE)*

*Verifica-se, com efeito, no Agrupamento, um conhecimento bastante alargado das principais conclusões do processo de autoavaliação, situação que contribui para uma implicação sustentada dos atores educativos na concretização das principais apostas que constituem as prioridades dos planos de melhoria estabelecidos. (2.º ciclo de AEE)*

Quando se olham apenas os relatórios do 1.º ciclo de AEE, e tendo em consideração, cumulativamente, que para muitas escolas a autoavaliação não era uma prioridade e não tinham ainda sido avaliadas externamente, os efeitos do autoconhecimentos foram parcos, como o demonstra o enunciado:

*Neste âmbito, foi recolhida informação sobre a satisfação da comunidade educativa relativa ao funcionamento de diversos sectores/serviços. Porém, estes resultados não conduziram ao estabelecimento de planos de melhoria para as áreas mais problemáticas. (1.º ciclo de AEE)*

A exceção àquela regra diz respeito às escolas que já antes dispunham de procedimentos de autoavaliação, ou estavam convictas da sua bondade:

*O facto do processo de autoavaliação já ter permitido a execução de um plano estratégico, bem como a motivação e o empenho de diversos atores educativos para a melhoria da organização, são aspetos que podem contribuir para a sustentabilidade do progresso. (1.º ciclo de AEE)*

Importa ainda referir que é difícil distinguir o efeito da avaliação interna do da avaliação externa, quer porque os referenciais são comuns, quer porque a finalidade da avaliação é também a de prestação de contas, tal como se infere do excerto:

*Com a finalidade de suprir as falhas detetadas com os processos de avaliação interna e externa de 2008, a AIA elaborou sucessivos planos de melhoria nos dois anos subsequentes, nos quais decorreram a implementação de diversas ações de melhoria nas áreas da liderança, planeamento e estratégia, gestão de processos, impacto na sociedade e satisfação dos alunos. (2.º ciclo de AEE)*

Apesar destes dois considerandos, e pelo menos para as escolas classificadas muito positivamente pela AEE, o processo autoavaliativo melhorou a organização, melhorou o clima, melhorou a articulação curricular, como revela o enunciado:

*Na sequência das áreas de melhoria assinaladas na anterior avaliação externa e do programa da OCDE sobre liderança das escolas, os responsáveis escolares, sob o mote Avaliar para compreender e melhorar, têm vindo a desenvolver ações de autoconhecimento que abrangem diversas áreas organizacionais, com especial relevância para a análise dos resultados académicos e do processo de melhoria da articulação curricular, bem como da consecução das iniciativas do plano anual de atividades e do projeto educativo. (2.º ciclo de AEE)*

Já para as escolas menos bem classificadas na AEE, e apesar de alguns casos inversos, as expressões denotam uma certa tendência de inoperância dos processos autoavaliativos. Expressões como “apesar”, “no entanto”, “ainda não foi capaz” denunciam essa distância relativa à eficácia do processo. A maioria das vezes, como se exemplifica nos trechos seguintes, esse “golpe de asa” em falta resulta de uma menor capacidade de envolvimento de toda a escola, de alguma incapacidade em tirar ilações práticas dos diagnósticos:

*Assim, os relatórios de autoavaliação elaborados apresentam uma parte muito substancial de exposição de dados sem que se proceda a um posterior exercício de análise para que, a partir daí, pudessem ser equacionadas ações de melhoria concretas. (2.º ciclo de AEE)*

*[...] nem sustentado qualquer plano de melhoria global. Deste modo, as práticas reflexivas têm sustentado a reformulação de práticas individualizadas, não se revelando indutoras de qualquer mudança organizacional. (2.º ciclo de AEE)*

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Retomando os objetivos e as questões que orientaram o estudo realizado e cujos resultados foram atrás apresentados, importa discutir três aspetos principais: existência de dispositivo de autoavaliação; características desses

dispositivos; efeitos gerados pela AEE na promoção de uma cultura de autoavaliação.

A existência de um dispositivo de autoavaliação organizado e/ou a existência de uma cultura de avaliação institucional enraizada estão relacionadas positivamente com os bons resultados obtidos pelas escolas na avaliação externa realizada sob a responsabilidade da IGEC. A esta constatação alia-se também o facto de existir uma certa cultura de pesquisa, que se aprimora e perdura no tempo, e que é frequentemente estimulada por parcerias de cariz investigativo. Por outro lado, o estudo permitiu constatar que algumas escolas evidenciaram, do 1.º para o 2.º ciclo de AEE, suficiente capacidade de se autoavaliarem, tendo-o feito de forma mimética ao referencial usado pela IGEC. Outras, embora tendo recorrido a dispositivos que se inserem em modelos de autoavaliação diversificados, não conseguiram dar-lhes a coerência suficiente para se apropriarem de um modelo e de o fazer seu. Convocando com as devidas adaptações o conceito de currículo “pronto-a-vestir” (Formosinho, 1987), pode interpretar-se que algumas escolas ficaram agarradas a uma visão técnica da avaliação institucional, o que pode indiciar poucas possibilidades de ela se associar a processos de melhoria (Bolívar, 2003) e de autonomia (McNamara e O’Hara, 2008).

No que às características do dispositivo de autoavaliação diz respeito, o estudo permitiu identificar os seguintes subtópicos: composição da equipa, finalidades, destinatários, objetos, instrumentos.

No que concerne à equipa de autoavaliação, parece poder inferir-se que a AEE valorizou os processos avaliativos em que é assegurado o princípio da representatividade da comunidade educativa. Foi possível também constatar uma mudança significativa do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação, relativamente à composição e competência destas equipas. Aspeto particular é a existência na equipa (ou para seu suporte) de um “amigo crítico” que potencia positivamente a competência de autonomia avaliativa. Nesse aspeto, o estudo permitiu concluir, de acordo com Leite (2002) e Swaffield *et al.* (2005), que as escolas beneficiaram quando existiu um suporte de apoio à supervisão e monitorização da ação educacional conducente à promoção de uma cultura de avaliação institucional.

Um dos aspetos a realçar nesta análise dos efeitos da AEE no desenvolvimento dessa cultura é o facto de a procura da melhoria ser a finalidade mais referenciada nos relatórios analisados. Se tal evidência pode resultar da “contaminação” do discurso relativo às finalidades da avaliação externa conduzida pela própria IGEC (Clímaco, 2005; Coelho *et al.*, 2008), não

deixa de ser importante constatar que esta é também a finalidade mais apropriada pelas escolas. Todavia, se no discurso as escolas identificam o seu trabalho em prol da melhoria, não deixa de ser verdade que muitas organizam os seus processos avaliativos para corresponderem aos requisitos que a IGEC lhes solicita, tal como atrás explicitámos.

Em síntese, os resultados do estudo revelaram três tipos de situações: escolas que seguiram um modelo de autoavaliação próprio; escolas que adotaram o modelo da IGEC; escolas que recorreram a instrumentos diversificados mas a que faltou coerência na sua utilização.

A existência prévia de práticas de autoavaliação à AEE que começou a ser realizada sob a responsabilidade da IGEC parece ser o principal fator da mudança ocorrida ao nível dos destinatários dessa autoavaliação. Se no 1.º ciclo da AEE a informação produzida pela autoavaliação se destinava prioritariamente aos mais diretos responsáveis pelos processos educativos desenvolvidos nas escolas, no 2.º ciclo de avaliação os juízos formulados pelas equipas de AEE vão no sentido de valorizar as práticas daquelas escolas que não só divulgam mas também discutem essa informação com outros atores da comunidade educativa. E este procedimento pode ser indutor de processos de melhoria, tal como é apontado por Bolívar (2012).

Relativamente aos objetos de avaliação, todas as escolas avaliam os seus resultados académicos, e isso não diferencia as que foram mais bem classificadas das que tiveram classificações mais baixas. Porventura, é o grau de profundidade e o efeito dessa análise que farão a diferença entre esses dois grupos de escolas. Parece haver uma mudança do 1.º para o 2.º ciclo de AEE que vai no sentido de valorizar mais as estruturas organizativas (por exemplo, lideranças de topo e lideranças intermédias), em detrimento da importância concedida a iniciativas ou atividades constantes do projeto educativo. Esta constatação talvez decorra da importância crescente que têm vindo a ter os resultados escolares nas classificações resultantes da AEE.

No que se refere aos instrumentos de recolha de informação, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativos, o estudo encontrou alguma diferença na referência a modelos de autoavaliação estruturados. Constatou-se ainda, sobretudo no 2.º ciclo da AEE, coexistirem práticas avaliativas ecléticas que resultam da preocupação de articular modelos ou práticas existentes, com o referencial em uso pela IGEC. Por outro lado, no 1.º ciclo de AEE os discursos enunciados nos relatórios inventariam instrumentos a que as escolas recorrem para concretizar a autoavaliação enquanto no 2.º ciclo é enunciado,

principalmente, a orientação seguida. Em síntese, o estudo permitiu constatar que a AEE empurra as escolas para a produção de evidências, situação que se alinha com a procura da objetividade (Pacheco, 2012) enquanto característica da avaliação.

Os efeitos constatados da AEE na promoção de uma cultura de autoavaliação, evidenciados da análise dos relatórios analisados, podem agrupar-se de acordo com a qualificação final que foi atribuída às escolas. Nas escolas classificadas muito positivamente é referido que o processo autoavaliativo melhorou a organização, melhorou o clima e melhorou a articulação curricular. Já para as escolas menos bem classificadas na AEE, a tendência é a referência a uma certa inoperância dos processos autoavaliativos. Estes resultados adequam-se aos encontrados por Hofman *et al.* (2009) e Leite (2003), quando caracterizaram as escolas enquanto organizações que aprendem.

## CONCLUSÃO

Face aos objetivos que orientaram o estudo de que este texto é relato, e tendo em consideração os dados apresentados e atrás discutidos, pode concluir-se que a AEE interferiu decisivamente nos processos de autoavaliação de escolas e que tal influência se torna evidente do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo, nomeadamente nos instrumentos e procedimentos nela seguidos. Todavia encontraram-se diferenças de influência que estão relacionadas com as classificações obtidas pelas escolas no 1.º ciclo dessa AEE, fator que, de algum modo, se pode associar à existência nas escolas de uma cultura prévia de autoavaliação. Deste modo, e em síntese, conclui-se:

- haver uma influência clara da AEE promovida sob a responsabilidade da IGEC na definição dos dispositivos de autoavaliação das escolas, e que é evidente nas escolas menos bem classificadas;
- haver uma diferença nos discursos produzidos pela AEE, relativamente aos dispositivos de autoavaliação desenvolvidos por escolas que apresentam classificações mais elevadas e escolas com classificações mais baixas, no 2.º ciclo avaliativo;
- as escolas com classificações mais altas são aquelas a que a AEE reconheceu práticas de autoavaliação mais consistentes, indutoras de uma cultura de autoavaliação;

Se os processos de autoavaliação das escolas são diferentes em virtude da AEE, isso não significa que o procedimento avaliativo externo seja suficiente para promover a desejável cultura de autoavaliação. Ou seja, é de questionar o efeito de empoderamento das escolas em resultado das avaliações externas.

## Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2007). “Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa”. *Contrapontos*, vol. 7, n.º 1, pp. 11-22.
- Afonso, Almerindo (2009). “Políticas avaliativas e accountability em educação – Subsídios para um debate iberoamericano”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 57-70.
- Afonso, Almerindo (2010). “Notas sobre autoavaliação da escola pública como organização educativa complexa”, in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização*, *Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 13-23.
- Alaiz, Vítor; Góis, Eunice & Gonçalves, Conceição (2003). *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Assembleia da República (1986). *Lei de bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.
- Assembleia da República (2002). *Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, Cláudia Sarrico & Rosa, Maria João (2008). Avaliação das escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, n.º 2 (abril-junho), pp. 56-67.
- Comissão Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro (ponto 3).
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2010). “Avaliar as escolas: para quê e porquê?”, in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização*. *Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 33-41.
- European Commission (2004). *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: European Commission. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

- European Commission (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: European Commission. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- European Commission (2008). *Levels of autonomy and responsibility of teachers in Europe*. Brussels: European Commission. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2010). “O Estado Avaliador e as formas de apoio externo às escolas: ensinar e controlar as escolas ou escutar e aprender com elas?”, in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 51-59.
- Formosinho, João (1987). “A influência dos factores sociais”, in *O insucesso escolar em questão, Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2010). “Escola, autoavaliação e desenvolvimento organizacional”, in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 41-51.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Guerra, Miguel Angel (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- HM Inspectors, Education Scotland (2007). *How good is our school?* Livingston: Education Scotland. [http://www.educationscotland.gov.uk/resources/h/genericresource\\_tcm4684382.asp](http://www.educationscotland.gov.uk/resources/h/genericresource_tcm4684382.asp) (acesso em 23 de agosto de 2013).
- Hofman, Roelande H.; Dijkstra, Nynke J. & W. Hofman H. Adriaan (2009). “School self-evaluation and student achievement. School effectiveness and school improvement”, *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20:1, 47-68.
- Inspecção-Geral de Educação (2009). *Avaliação externa das escolas: referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Inspecção-Geral de Educação (2011). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas* (documento policopiado). Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Leite, Carlinda (2002). “A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”, *Actas do 5.º Congresso da SPCE*, pp. 95-100.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010a). “A autoavaliação das escolas no sistema educativo português: do discurso legal aos sentidos dos processos em curso”, in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 59-71.
- Leite, Carlinda & Fernandes Preciosa (2010b). “Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?”, *Educação*, Vol. 33, n.º 3, pp. 198-204.

- Leite, Carlinda; Rodrigues, Maria de Lurdes & Fernandes, Preciosa (2006). “A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação: um olhar reflexivo a partir de uma situação”, in *Revista de Estudos Curriculares*, Vol. 4, n.º 1, pp. 21-45.
- MacNamara, Gerry & O’Hara, Joe (2008). “The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy”. *Studies in Educational Evaluation* 34 173-179.
- Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação (2011). Despacho n.º 4150, de 4 de março.
- OCDE (2009). “School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review”, *OECD Education Working Paper No. 42*. Paris: OCDE.
- Pacheco, José Augusto (2010). “Avaliação externa das escolas: Teorias e modelos”. Conferência apresentada no Seminário “Avaliação externas das escolas: Modelos, práticas e impacto”, realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de julho de 2010, em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação, documento policopiado.
- Santiago, Paulo; Donaldson, Graham; Looney, Anne & Nusche, Deborah (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Paris: OCDE.
- Schedler, A. (1999). “Conceptualizing accountability”. In A. Schedler; L. Diamond & M. F. Plattner (eds.), *The Self-Restraining State. Power and accountability in new democracies*. London: Lynne Rienner Pub, pp. 13-28.
- Swaffield, Sue & MacBeath, John (2005). “School self-evaluation and the role of a critical friend”, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 35, no. 2, pp. 239-252.

**ABSTRACT:** The growing importance that accountability has in Portuguese public schools is the result of media coverage of the schools ranking phenomena and also to the external evaluation that schools have been subject since 2006. However, studies have shown that this accountability has been associated to an improvement goal that may not be promoted if schools do not evaluate what they do internally (Bolívar, 2003). This text aims to identify influences of schools’ external evaluation in developing a self-assessment culture within schools.

Data were collected from the external evaluation reports of schools, performed by IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência) during the 1st and 2nd cycles of external evaluation, from a set of 52 schools belonging to North and Centre regions of the country. The reports were chosen as to belonging two different groups of schools: Schools with high marks obtained in the external evaluation process and schools with lower marks.

The 104 reports were treated through content analysis, using the NVivo10 program.

The analysis helped to confirm that the Schools' external evaluation had influence the development of schools' self-assessment, and this influence is higher in schools with lower marks. Schools with higher marks were also those to which Schools' external evaluation process recognizes more consistent practices of self-assessment, inducing a culture of self-assessment.

KEYWORDS: schools' external evaluation, accountability, educational improvement, self-assessment culture.



## **AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA: PRESSUPOSTOS ORGANIZACIONAIS**

*Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo\**

**RESUMO:** A autonomia das escolas é um modo de organização do sistema inscrito nas políticas educativas contemporâneas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. A autoavaliação surge como um instrumento da autonomia ao serviço da melhoria, mas cujos impactos nas organizações escolares têm sido inferiores ao prometido. As causas deste facto encontram-se menos na qualidade dos procedimentos de autoavaliação e mais nos modos de regulação do sistema educativo que criaram um contexto organizacional em que os mecanismos de coordenação do trabalho são externos à organização. A autoavaliação apenas poderá contribuir para a melhoria organizacional quando a escola for uma organização aprendente madura e dispuser de mecanismos internos de coordenação do trabalho. No final do artigo apresenta-se uma proposta de matriz de análise e compreensão da qualidade e eficácia de processos de autoavaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoavaliação, melhoria, escolas, regulação.

### **1. O PROBLEMA**

O presente artigo aborda a temática da relação entre a autonomia da escola, a sua autoavaliação de estabelecimentos de ensino e a sua melhoria organizacional. Trata-se de um tema que tem ganhado importância na prática e na investigação em educação no nosso país ao longo da última década, bem como na ação das escolas, da administração educativa e das políticas governamentais.

\* Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa – Lisboa (rqmelo@ucp.pt).

Embora estas práticas, conhecidas e descritas, de avaliação das escolas em Portugal se tenham iniciado nos anos 90 (Azevedo, 2007), a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que institui o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, deu um forte impulso ao desenvolvimento de processos estruturados de autoavaliação das escolas – projetos e experiências diversos, promovidos por escolas, organismos do Ministério da Educação e por um grupo alargado de entidades privadas.

Da análise macroscópica da evolução e sucessão destes projetos e experiências resulta a percepção de que foram marcados, na generalidade, por uma contínua descontinuidade. Com pequenas exceções de utilização continuada do programa AVES e do modelo CAF, os restantes projetos de autoavaliação tiveram uma duração curta, não atingiram uma escala crítica e não impregnaram o sistema para além das experiências pessoais dos seus atores diretos.

Mais recentemente, a IGEC desenvolveu e está a aplicar em todas as escolas e agrupamentos públicos estatais um modelo de Avaliação Externa das Escolas. Este modelo pressupõe que as escolas realizam a sua autoavaliação e esta é avaliada no âmbito do modelo de avaliação externa. Esta articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação teve como consequência que as escolas e agrupamentos de escolas tenham adotado mecanismos diversificados de autoavaliação. Mas, ainda assim, da investigação conhecida, resulta uma enorme distância entre as vantagens e virtudes da autoavaliação descritas na literatura e a realidade vivida nas escolas. Os efeitos da autoavaliação são ainda incipientes e, quase sempre, não há evidências do seu contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Cumprе então questionar a razão de ser deste estado de coisas. Se a autoavaliação das escolas está na ordem do dia, porque não há ainda experiências relevantes em escala? Porque não existem práticas continuadas? Porque não são conhecidos impactos organizacionais relevantes? Pensamos que a resposta a estas questões se encontra no contexto organizacional das escolas, fruto dos modos de regulação do sistema educativo. Para que a autoavaliação das escolas possa ser um instrumento de melhoria organizacional relevante, é necessário que a própria organização escolar detenha, prática e simbolicamente, o poder de se conhecer e melhorar; é necessário internalizar os processos de coordenação do trabalho e fazer com que a prática educativa em contexto escolar transite, definitivamente, de uma lógica industrial-burocrática para uma lógica autonómico-profissional.

De seguida, no ponto 2, apresentamos os fundamentos do nosso argumento, abordando os conceitos de autonomia, regulação e avaliação das

escolas e a sua articulação. No ponto 3 apresentamos um quadro conceitual de análise dos modos de coordenação do trabalho nas escolas que nos ajuda a compreender o problema em análise e explicar o argumento defendido. Seguidamente, no ponto 4, abordamos as questões da aprendizagem e maturidade organizacionais, fundamentais nos processos de autoavaliação e melhoria; concluímos, no ponto 5, propondo uma grelha de análise organizacional para monitorização da robustez e pontos de eficácia dos processos de autoavaliação (ponto 6).

## 2. AUTONOMIA, REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ESCOLA

*“[...] parte do problema é a dificuldade de criar mudanças substanciais em sociedades avançadas nas quais grande parte dos problemas foram já resolvidos. Os problemas remanescentes são problemas teimosos, para os quais soluções baratas ou facilmente exequíveis não existem. Consequentemente, a maioria dos avaliadores procura melhorias incrementais mais que melhorias radicais para os problemas remanescentes. Outro problema é que múltiplos grupos têm interesses na forma como as políticas sociais são organizadas e mudadas. Cada grupo faz lobby a favor da prioridade que dá aos problemas e das soluções que propõe [...].” (Shadish et al., 1995: 442)*

A autonomia da escola é uma questão de política educativa que se encontra inscrita neste contexto problemático. Se, para uns, a autonomia é uma escapatória para a crise de legitimidade do Estado (Barroso, 2006), para outros é o centro da melhoria da escola (Azevedo e Melo, 2011).

Mas a autonomia da escola, nas suas variadas vertentes e múltiplas nuances (Barroso, 2006), ou melhor, usando o conceito de Scheerens (2002), a descentralização funcional na escola, cria para esta novos desafios operacionais e emocionais. Ao nível operacional, a escola passa a tomar decisões, e.g., sobre o currículo formal, os recursos humanos necessários e não necessários, a otimização de todos os recursos em geral. E daqui decorrem os novos desafios emocionais: as decisões são locais e por isso não há como evitar o conflito e dificuldades resultantes das consequências pessoais dos reequilíbrios de poderes e de estatutos. Quer “nós”, quer “eles” somos atores

no e do mesmo espaço e encontramos-nos todos os dias. Assim, o uso de novas competências próprias ou de competências recém-delegadas implica a tomada de novas decisões e a criação de novas tensões. Estas tensões resultam de dois polos da autonomia: um polo decisório e um polo de responsabilidade (Chapman, 1996). O polo decisório implica a necessidade de realizar as múltiplas tarefas inerentes à tomada de decisão – como a formulação da questão, recolha de informação, avaliação das alternativas –; o polo da responsabilidade, implica um novo posicionamento da escola perante a decisão e as suas consequências. Neste segundo caso, constrói-se uma nova relação entre a escola e os nela implicados (*stakeholders*), sejam os internos – docentes, não docentes e alunos –, sejam os externos – encarregados de educação<sup>1</sup>, cidadãos e instituições. O polo da responsabilidade implica que os atores da escola passam a ser eles próprios a responder, entre si e perante terceiros, pela decisão.

Mas a autonomia da escola não contende apenas com os papéis da escola, nem é só esta que se torna o palco de novas tensões. A autonomia da escola implica atribuir a esta papéis que anteriormente estavam cometidos a outrem: a Administração Educativa. A Administração Educativa é, neste contexto, o conjunto de serviços ao qual, na ausência de autonomia da escola, compete a tomada das principais decisões operacionais no sistema. A autonomia da escola implica assim uma redistribuição de funções entre a Administração Educativa e a escola. Esta autonomia, inscrita nas políticas educativas como instrumento de melhoria da escola, e a reorganização das funções da administração educativa são fenómenos concomitantes e entrelaçados.

Assim teria de ser na medida em que entre nós as educações básica e secundária são unanimemente consideradas um bem público, pelo que “não é possível conceber-se uma escola completamente autónoma ou independente” (Chapman, 1996: 37). A sujeição da escola à Administração Educativa não decorre de mero interesse operacional – eficácia no exercício de uma tarefa – ou de especial situação técnica – maior capacidade da Administração – mas da necessidade de assegurar o “correto” funcionamento das escolas e definir a repartição de responsabilidades, perante

---

1 O grupo dos implicados internos e externos de uma escola é suscetível de variar de escola para escola. *E.g.*, numa escola com uma política ativa de envolvimento parental e em que os encarregados de educação assumem, de facto, um papel na escola, estes poderão ser considerados implicados internos. Quando os encarregados de educação se limitam a levar o aluno à escola e a recebê-lo em casa à tarde, são claramente implicados externos.

a sociedade, por esse funcionamento. Daqui decorre a necessidade de, em ambiente de maior autonomia da escola, encontrar novas formas de regulação dos sistemas educativos; um novo equilíbrio entre a função operacional do sistema (com mais escola e menos administração educativa) e a função de garantia (tradicionalmente um exclusivo da administração educativa que, sendo um polo da autonomia, terá de ser partilhada com a escola).

Há assim uma relação de dependência entre a promoção da autonomia da escola como instrumento de melhoria do serviço educativo prestado e a criação de novos mecanismos de regulação do sistema por parte da administração educativa, que não se pode alhear da qualidade desse serviço. Este facto era já afirmado pelo legislador aquando da criação do “novo” regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Perante uma escola autónoma afirmava-se caber à administração educativa “uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes” (preâmbulo do Decreto-lei n.º 115-A/89, de 4 de maio).

Assim, a tradicional função de comando e controlo administrativo – com vista à “implementação” da melhoria “decidida” pelo governo –, estribada num órgão inspetivo encarregado de verificar os desvios à norma e de os punir, é substituída por uma função de apoio e regulação em que a verificação normativa perde a sua centralidade para a verificação do prosseguimento de fins e a monitorização do atingir de metas. Sintomática deste novo posicionamento da Administração Educativa perante a escola é a tendência das inspeções educativas para recentrarem o foco da sua atividade, fugindo do controlo da legalidade para a avaliação da atividade (Afonso, 2002).

Esta deslocação da função reguladora da Administração do comando e controlo para a monitorização e acompanhamento depende, ao nível instrumental, da capacidade dos sistemas para se munirem de mecanismos de avaliação (recolha, análise e produção de decisões) que permitam que esta nova função reguladora seja de facto exercida. Um instrumento possível é a avaliação das escolas (Clímaco, 2005; Afonso, 2002), em especial a auto-avaliação (Barroso, 2005). “Quanto mais ampla a autonomia, mais a administração e as escolas ficam condicionadas à prestação de contas do uso que foi feito dos recursos atribuídos e dos níveis de desempenho alcançados. A obrigatoriedade de prestação de contas conduz necessariamente à organização dos respectivos sistemas de informação e à auto-avaliação” (Clímaco, 2005: 12). Isto é, se a garantia de funcionamento do sistema deixa de ser o

cumprimento das normas, quer a administração educativa quer as escolas têm de “mostrar” o que está a ser feito e formular juízos de valor sobre a ação e os resultados. Neste mesmo sentido se pronuncia Nevo: “Internal evaluation becomes a major tool for school-based management” [A avaliação interna transforma-se num instrumento central da gestão conduzida a partir da escola] (2002: 5). A autonomia da escola provoca diversidade (implica a sua aceitação), sendo a sua avaliação um instrumento de regulação dessa diversidade (Nevo, 2002) – quer a autoavaliação (autorregulação), quer a sua avaliação externa (heterorregulação). Assim, a avaliação das escolas surge como consequência necessária, ou pré-condição, de maior autonomia e é um instrumento de responsabilização pela ação. Assim é a experiência em alguns países europeus (*e.g.*, na Noruega (Monsen, 2002) ou na Áustria (Schratz, 2002)).

### 3. COORDENAÇÃO DO TRABALHO – MINTZBERG

O trabalho pedagógico é o fulcro do trabalho desenvolvido na escola e, por isso, a área onde a melhoria terá um impacto mais significativo na qualidade da(s) aprendizagem(ns). Consequentemente, os modos de coordenação do trabalho pedagógico na escola deveriam ser objeto central da sua autoavaliação e principal preocupação de melhoria. Contudo, raramente o é. Relembre-se que nos situamos no nível organizacional e não no nível individual ou do pequeno grupo.

Para compreendermos este fenómeno da coordenação do trabalho, é útil uma abordagem à escola a partir do modelo de análise das organizações proposto por Mintzberg (1995). Para este autor, os mecanismos básicos de coordenação do trabalho são seis: ajustamento mútuo, supervisão direta, estandardização dos processos de trabalho, estandardização dos resultados, estandardização das qualificações dos trabalhadores e estandardização das normas (Mintzberg, 1995: 21, 507). Com importâncias relativas diferentes e com mutações ao longo do tempo, em todas as organizações a coordenação das tarefas em que o trabalho da organização é subdividido é efetuada com recurso a uma, ou mais, destas seis formas.

No caso das organizações escolares, a principal forma de coordenação do trabalho tem sido a estandardização das qualificações dos trabalhadores. O funcionamento deste mecanismo de coordenação do trabalho é simples de perceber: como só têm acesso à função docente pessoas com uma formação base predeterminada, que, em princípio, é composta pelos saberes e

saberes-fazer necessários para o desempenho das tarefas que se espera que um docente desenvolva na escola, estas pessoas não necessitam de recorrer a outros mecanismos de coordenação do trabalho para que a sua ação, conjugada com a dos seus colegas, produza o resultado final esperado. A coordenação do trabalho dos professores faz-se por métodos de estandarização – (i) formação inicial igual; (ii) prescrição de desempenhos esperados e (iii) consolidação de procedimentos de trabalho (Hutmacher, 1995).

É este fenómeno que explica que um docente recém-chegado a uma escola, desde que munido de uma planta da escola e do seu horário, possa iniciar de imediato o desempenho das suas tarefas letivas. É este fenómeno que explica que um docente possa desempenhar as suas funções letivas ao longo de toda a carreira sem que nunca outro profissional tenha assistido ou acompanhado o essencial da sua atividade: o trabalho com os alunos em sala de aula.

Este fenómeno não é fruto do acaso. Pelo contrário, o facto de o principal mecanismo de coordenação do trabalho nas escolas ser um mecanismo externo à escola é resultado direto da estrutura dos sistemas educativos baseados em mecanismos de “regulação de controlo” (Barroso, 2006a: 13). São sistemas educativos centralizados, que fazem depender a melhoria de reformas com origem nos organismos centrais, executadas pelos organismos regionais, mas sempre com dependência hierárquica e funcional direta ao membro do governo com a pasta da educação. Corolário lógico desta estrutura de comando e controlo exterior às escolas e da consideração destas como meros executores de políticas definidas no centro foi a inexistência em Portugal de um espaço formal de auscultação ou envolvimento dos responsáveis pela gestão das escolas nas decisões de política educativa tomadas pelo Ministério da Educação<sup>2</sup>.

Esta análise é bem ilustrativa de que o caminho da autonomia escolar não pode ser dissociado da criação de contextos e instrumentos que permitam que os mecanismos básicos de coordenação do trabalho se desloquem do exterior para o interior das escolas. Sem este movimento, a autonomia das escolas será provavelmente um movimento falhado, na medida em que as dependências profissionais dos docentes se jogam mais fora do que dentro da organização em que trabalham.

---

<sup>2</sup> Situação alterada com a criação do Conselho das Escolas (artigo 6.º do Decreto-lei n.º 213/2006, de 27 de outubro), órgão consultivo do Ministério da Educação composto por diretores de escolas (à data presidentes dos conselhos executivos) mas cuja relevância efetiva na conceção, definição e implementação das políticas educativas se revelou residual.

A instituição de mecanismos internos de coordenação do trabalho não é uma tarefa meramente técnica. Não se altera de modo profundo e duradouro a forma de agir entre profissionais pela mera instituição de instrumentos novos de gestão ou por decreto superior, especialmente quando a internalização da coordenação do trabalho tem em vista a promoção da autonomia organizacional e a melhoria do seu desempenho. Se a introdução de mecanismos internos de coordenação do trabalho tiver como objetivo a mera eliminação de camadas externas de decisão, ou a transferência para dentro da organização da responsabilidade pelos seus resultados, então basta, *e.g.*, instituir por via legislativa a supervisão direta e revogar a estandardização das qualificações dos trabalhadores. Contudo, salvo condições excepcionais, organizacionais ou pessoais, esta nova forma de coordenação do trabalho dificilmente trará uma melhoria ao funcionamento da organização que sobreviva ao desaparecimento da fonte de poder que, em certa conjuntura, impôs esse mecanismo.

Do facto de o principal mecanismo de coordenação do trabalho na escola ser a estandardização das qualificações dos trabalhadores resulta que o espaço pedagógico é individual e fechado a escrutínio coletivo. Logo, insuscetível de ser objeto de autoavaliação organizacional. Em todo o caso, a melhoria do trabalho não depende da escola mas das habilitações pelo que, novamente, fora do âmbito de ação da organização.

#### 4. APRENDIZAGEM E MATURIDADE ORGANIZACIONAL

O movimento de enfoque na autonomia da escola e de reconceptualização dos seus modos de regulação que se vem descrevendo não postula a mudança pela mudança. É uma alteração do modo de organizar o sistema educativo que se insere num novo paradigma organizativo dos sistemas: o “paradigma meso, que situa – ou melhor, transfere – para a própria escola a resolução dos problemas” (Bolívar, 2000: 50), com vista a melhor responder às necessidades de mudança e melhoria destas organizações.

A questão central na operacionalização deste princípio da autonomia geradora de melhoria é exatamente evitar o erro de se pressupor que a autonomia das escolas, *de per si*, provoca melhoria. Ora, a autonomia apenas provocará melhoria se, no uso da autonomia, os atores da/escola mudarem as suas práticas tornando-as mais eficazes e/ou mais eficientes. É necessário que a escola autónoma se autodesenvolva.

Para conceptualização deste autodesenvolvimento da escola recorreremos aos conceitos de aprendizagem organizacional e de organização aprendente (Argyris & Schön, 1978; Bolívar, 2000; Senge *et al.*, 2005).

A aprendizagem organizacional corresponde ao fenómeno de aquisição de conhecimento pelos membros da organização associado ao impacto que esse conhecimento tem nos modos de pensar ou fazer dentro da organização (Bolívar, 2000: 18; Clímaco, 2005: 26). Assim, a aprendizagem organizacional tem uma componente pessoal – cognitiva – associada à aquisição de saber ou competências por uma ou mais pessoas da organização e uma componente institucional – ação – associada ao impacto dessa aquisição de saber nos processos de trabalho da organização. Só há aprendizagem organizacional quando estes dois elementos se unem: aquisição de conhecimento pelo indivíduo e ação sobre os processos da organização.

Uma organização aprendente é uma organização que criou estruturas e estratégias que potenciam a aprendizagem organizacional (Bolívar, 2000). Numa organização aprendente, a aquisição de saber pelos indivíduos não surge por mero acaso, é fomentada, e existem mecanismos específicos para que esse saber passe da esfera pessoal do sujeito para a esfera coletiva da organização. Este conceito não corresponde a uma mera transposição do conceito de aprendizagem individual para o de aprendizagem coletiva, pois pressupõe uma intencionalidade da organização na promoção da aprendizagem pelos sujeitos e na aplicação desse conhecimento nos processos e estruturas da organização.

Assim, a melhoria da escola encontra-se associada à sua capacidade de criar contextos e instrumentos que potenciem a aprendizagem organizacional e que a transformem numa organização aprendente.

Utilizando já conceitos que serão desenvolvidos adiante, a autoavaliação da escola, quando tem como objetivo a melhoria da escola, é um instrumento que potencia a aprendizagem organizacional, sendo uma escola que se autoavalia de forma sistemática uma organização aprendente (Clímaco, 2005; Bolívar, 2000).

Dentro do fenómeno da aprendizagem organizacional, Argyris e Schön (1978) distingue duas modalidades: *single-loop learning* e *double-loop learning*. Segundo este autor, “a aprendizagem organizacional envolve a deteção e correção do erro. Quando o erro detetado e corrigido permite à organização continuar com a sua política e objetivos atuais, então o processo de deteção e correção de erros é *single loop learning* [...]. O *double-loop learning* ocorre quando o erro detetado é corrigido com recurso à modificação

das normas, políticas e objetivos que sustentam a organização” (1978: 2). Como resulta claro, o *double-loop learning*, bastante mais profundo que o *single-loop*, implica uma alteração relevante em normas fundamentais da teoria em uso da organização (*ibidem*, 1978: 26). Como tal, este tipo de aprendizagem organizacional é mais exigente. É necessário um exercício introspetivo por meio do qual os agentes questionem as suas crenças, o que exige uma atitude autocrítica profunda.

Recorrendo a uma metáfora antropológica, a criança vai acumulando e integrando saberes, vai crescendo e maturando e vai atingindo patamares sucessivamente mais elevados de saber. Da mesma forma, a escola vai aprendendo, vai maturando enquanto organização, vai passando por processos de aprendizagem *single-loop* (ciclo único) e só depois atinge (quando atinge) formas de aprendizagem mais sofisticadas. Da mesma forma que não se espera que uma criança se especialize em física quântica, nem é realista que todas desenvolvam essa capacidade, não é expectável que todas as escolas sejam organizações aprendentes ou façam aprendizagens *double-loop* (ciclo duplo)<sup>3</sup>. Este facto não pode ser ignorado, quer na referida reconceptualização da escola, quer nas expectativas quanto ao seu resultado (impacto). Este é, para nós, um dos pressupostos da tese em estudo: a autoavaliação da escola é um instrumento importante de aprendizagem da organização, podendo provocar esta passagem de modelos mais simples de aprendizagem para outros mais elaborados e mais profundos.

Para Senge *et al.*, o conceito de organização aprendente tem vindo a ser aplicado à educação há já algumas décadas, ainda que não expresso desta forma ou com contornos diferentes dos que o autor lhe dá: “Actualmente, mais de duas décadas de experiências foram acumuladas, entre centenas de escolas e milhares de pessoas, na prática de recriar as escolas como organizações aprendentes. Grande parte dessa experiência ocorreu sob outros nomes: ‘reforma escolar’, ‘escolas eficazes’, ‘renovação educacional’, ‘pensamento sistémico na sala de aula’, e assim por diante” (2005: 16).

Como vimos, para que ocorra aprendizagem organizacional, é necessário que ocorra aprendizagem individual, uma aprendizagem significativa, suscetível de influenciar a ação desse indivíduo, que seja partilhada com o conjunto, que seja aceite e que influencie a ação do grupo. Este movimento obriga a uma constante reconceptualização da organização por parte dos

---

<sup>3</sup> Em ambos os casos, isto não significa que não seja desejável que todos atinjam níveis excelentes de conhecimento ou que se deva, *ab initio*, estabelecer uma quota de excelentes. Significa apenas que não se deve estranhar que nem todos atinjam essa excelência de aprendizagem.

seus membros. “As organizações estabelecem o modo como funcionam a partir da maneira como as pessoas funcionam: [...] Se você deseja aperfeiçoar um sistema escolar, antes de mudar as regras, veja as maneiras como as pessoas pensam e interagem. Senão, as novas políticas e estruturas organizacionais simplesmente desaparecerão, e a organização retornará, com o passar do tempo, à forma que tinha antes” (Senge *et al.*, 2005: 24). “À medida que os indivíduos alteram as suas imagens e mapas mentais das organizações, também provocam mudanças na teoria em uso da organização” (Argyris & Schön, 1978: 17).

A autoavaliação, enquanto processo estruturado de recolha e tratamento de informação sobre a escola com vista à reflexão sobre processos e resultados com o objetivo de contribuir para a sua melhoria, é um instrumento claro de aprendizagem organizacional. Mas, para tanto, terá de ser um processo implementado numa/por uma organização aprendente.

Mas a aprendizagem organizacional, sendo condição necessária de uma melhoria sustentável, não é condição suficiente. O próprio sistema social que compõe a organização terá de estar “maduro” para essa melhoria.

Voltando à metáfora antropológica da aprendizagem da criança, é útil olhar para a vida das organizações como uma evolução entre diferentes estádios de maturidade. Uma criança de sete anos já sabe ler e tem já capacidade de pensamento abstrato, porém não é capaz de ler e apreciar *Os Lusíadas* e muito menos de pensar o Portugal de hoje à luz da obra de Camões. Não se trata de uma questão de aquisição de conhecimento, trata-se de uma questão de maturidade cognitiva.

De forma idêntica, as organizações, especialmente as organizações de pessoas, aquelas em que o principal fator de produção são as relações humanas, passam por diferentes estádios de desenvolvimento, sendo capazes, em cada um, de desempenhar diferentes tarefas ou de as desempenhar de diferentes formas: tarefas mais elementares em estádios mais prematuros, tarefas mais complexas em estádios de maior maturidade. Trata-se de um caminhar da evolução para a complexidade (Morrison, 2002). Quando se trata de autoavaliação, o modelo a implementar e a própria metodologia terão de ser adaptados ao estádio de maturidade organizacional da escola. Numa investigação anterior que desenvolvemos sobre a avaliação das escolas (Melo, 2005), tornou-se quase evidente que algumas dificuldades sentidas pelas escolas na implementação do modelo de autoavaliação derivavam, antes de tudo, da dissonância entre o estado de maturidade organizacional da escola e o estádio necessário para enveredar por uma metodologia qualitativa e exigente

de autoanálise. Por maturidade não queremos dizer a maior ou menor eficácia na produção dos resultados da organização, mas sim a maior ou menor consciência de si (Damásio, 2000), a maior ou menor capacidade de promoção de aprendizagem organizacional (Argyris & Schön, 1978), a maior ou menor capacidade de caminhar no sentido de se tornar um sistema adaptativo complexo (Morrison, 2002; Ambrósio, 2006; Senge *et al.*, 2005).

Contudo, ao contrário da pessoa humana que, em condições normais, tem um processo natural de maturação biológica e psicológica, as organizações escolares são construções sociais, pelo que a sua maturação depende de alterações, de movimentações, na complexa teia de relações humanas que as constituem (Senge *et al.*, 2005). O processo de maturação organizacional tem de ser provocado, liderado, promovido. Nestes termos, o desenvolvimento de um processo de autoavaliação numa escola tem de estar alinhado com o estágio de desenvolvimento organizacional da escola; a sua capacidade de se olhar, de se questionar e de alterar as suas imagens mentais (Argyris & Schön, 1978).

## 5. CONCLUSÕES

Ao longo do presente artigo apresentámos conceitos e quadros de análise que nos permitem procurar formular hipóteses explicativas para as questões colocadas no início. A saber: (i) a autoavaliação das escolas está na ordem do dia, porque não há ainda experiências relevantes em escala? (ii) Porque não existem práticas continuadas de autoavaliação das escolas? (iii) Porque não são conhecidos impactos organizacionais relevantes?

Em primeiro lugar, sendo os mecanismos de coordenação do trabalho pedagógico das escolas externos, a melhoria das aprendizagens depende mais da melhoria individual do que da melhoria organizacional, pelo que a autoavaliação organizacional se encontra longe de ser relevante.

Em segundo lugar, e decorrente do ponto anterior, a autoavaliação não é essencial para o funcionamento diário da escola, pelo que não é um processo prioritário e, conseqüentemente, está sujeito a não ser executado ou a ser executado de forma burocrática (Miron, 2003), o que o torna, em muitos casos, estéril e inútil.

Em terceiro lugar, a autoavaliação é um instrumento de autorregulação da escola. Não é o único nem necessariamente o principal. Conseqüentemente, a autoavaliação deverá ser inserida num contexto estratégico mais amplo e acompanhada dos outros instrumentos que se mostrem necessários.

Por fim, a autoavaliação é um processo de construção profissional simbólica da escola pelos seus atores. Mas esta construção não é possível na ausência de possibilidade de autodeterminação da ação ou da existência de condições sociais de ação (maturidade organizacional).

Estas hipóteses apontam para a necessidade de enquadrar a autoavaliação das escolas no movimento mais amplo de reestruturação do sistema educativo e de repartição de responsabilidades entre a escola e a administração educativa. Fora deste contexto de alteração dos modos de regulação da educação, dificilmente a autoavaliação poderá ter os impactos positivos desejados. É um processo instrumental da autonomia e da melhoria.

O hibridismo próprio da regulação nacional da educação (Barroso, 2005) é para nós o maior constrangimento ao desenvolvimento da autoavaliação. Para que esta cumpra o seu desígnio regulador, é necessário constância de direção e reiteração do processo. Para tanto são necessárias políticas educativas intencionais e estáveis.

## 6. PROPOSTA DE MATRIZ DE ANÁLISE DA ROBUSTEZ E EFICÁCIA DA AUTOAVALIAÇÃO

Contudo, a autoavaliação das escolas é um processo em evolução, exigido legalmente (Lei n.º 31/2002) e administrativamente (no âmbito do processo de avaliação externa das escolas públicas estatais). Pretendemos pois, conjugando o quadro teórico mobilizado nos pontos anteriores e as hipóteses que se elencaram para explicar os problemas e constrangimentos da autoavaliação organizacional, propor uma matriz de análise da autoavaliação das escolas que auxilie os atores no acompanhamento, compreensão e melhoria destes processos.

A matriz é composta por três áreas:

- uma área de análise dos mecanismos de coordenação do trabalho na escola;
- uma área de análise do processo de autoavaliação; e
- uma área de análise dos impactos da autoavaliação.

A área dos mecanismos de coordenação do trabalho na escola tem dois eixos segundo as categorias de mecanismos de coordenação do trabalho relevantes para a autoavaliação: mecanismos internos ou mecanismos externos (Mintzberg, 1995). No eixo dos mecanismos externos, o que

releva para a presente análise é a existência de apropriação pela escola desses mecanismos externos.

A área de análise do processo de autoavaliação é composta por cinco eixos:

- dois eixos sobre o objeto da autoavaliação; e
- três eixos sobre o envolvimento dos diferentes grupos que constituem a comunidade educativa no processo de autoavaliação.

Os eixos sobre o objeto da autoavaliação são (i) o eixo de processos que compõe o núcleo central da atividade da escola (processos de ensino-aprendizagem), que designámos processos *core*, e (ii) o eixo de processos que não compõe o núcleo central da atividade da escola (que designámos processos não *core*).

Os três eixos sobre o envolvimento dos diferentes grupos que constituem a comunidade educativa no processo de autoavaliação são os eixos (i) do envolvimento ativo dos docentes, (ii) do envolvimento ativo dos não docentes e (iii) do envolvimento ativo da comunidade que inclui encarregados de educação e membros da comunidade onde a escola se insere.

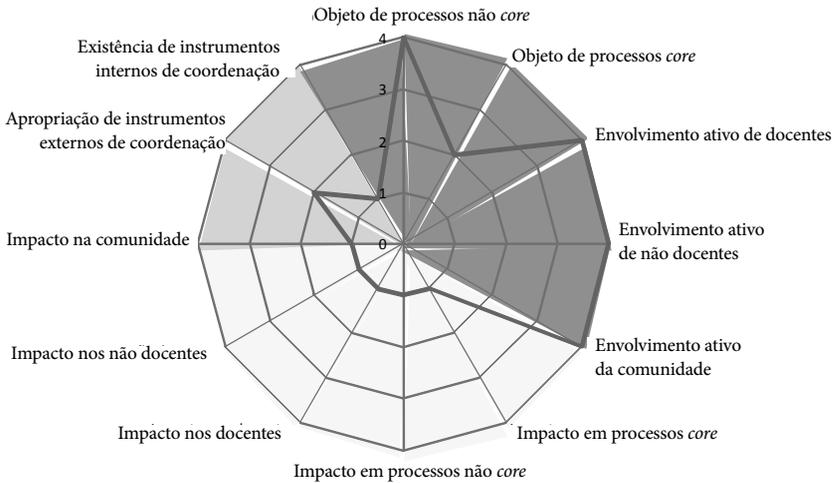
Por fim, a área de impacto da autoavaliação, que é composta por cinco eixos. Um eixo de impacto em processos *core*, um eixo de impacto em processo não *core*, um eixo de impacto nos docentes, um eixo de impacto nos não docentes e um eixo de impacto na comunidade, correspondendo a definição destes conceitos à definição apresentada para os eixos respetivos da área de análise do processo de autoavaliação.

Para utilizar a matriz, é necessário procurar evidências para cada um dos eixos, pontuando essas evidências com a seguinte escala: 1 – nenhuma evidência; 2 – evidência pouco significativa; 3 – evidência significativa; 4 – múltiplas evidências significativas. A escala conjuga um olhar sobre a quantidade das evidências com um olhar sobre a sua qualidade.

O resultado da aplicação desta matriz é apresentado em forma de gráfico radar, o que permite uma perceção visual fácil da situação da escola quanto aos pontos fortes e áreas de melhoria do processo e quanto à relação entre as diferentes áreas de análise.

De seguida apresentam-se os resultados de aplicação desta matriz considerando o conhecimento adquirido no acompanhamento de duas escolas concretas no âmbito da sua autoavaliação para demonstração da utilização da matriz.

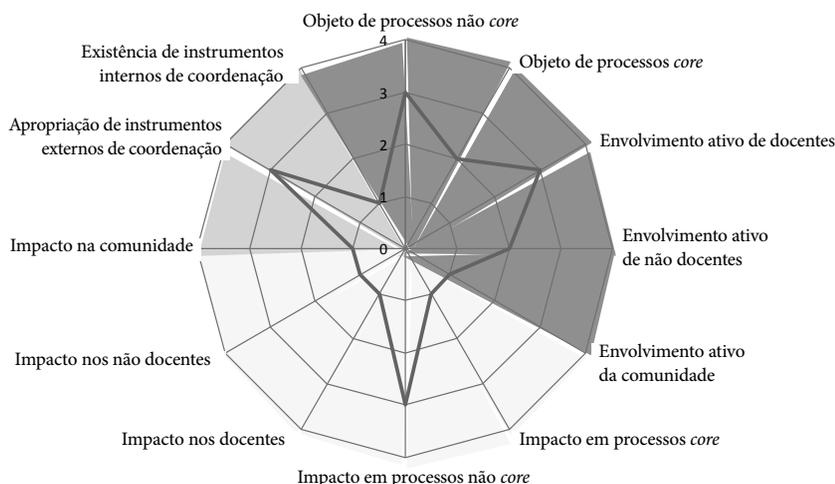
Figura 1. Resultados da Escola X



Na Escola X não há evidências de instrumentos internos de coordenação do trabalho, e as evidências de apropriação dos instrumentos externos são pouco significativas. Isto significa que a esta escola não tem um projeto educativo, formal ou informal, que oriente a sua prática, funcionando no estrito cumprimento das normas oriundas das autoridades educativas. Há um enorme envolvimento de toda a comunidade educativa no processo de autoavaliação, mas o seu esforço de análise e produção de juízos de valor está centrado em processos não *core*. Este facto é consistente com a situação da organização quanto aos instrumentos de coordenação do trabalho, mas tem como consequência a ausência de impactos significativos da autoavaliação. Nesta situação, salvo uma reformulação importante do projeto, o processo de autoavaliação está condenado ao fracasso.

A Escola W está numa situação mais favorável que a Escola X. Não há evidências de instrumentos internos de coordenação do trabalho, mas há de uma apropriação pela escola dos instrumentos externos. Isto significa que há processos *core* trabalhados pela escola. Embora o objeto da autoavaliação sejam processos não *core*, há impacto da autoavaliação nestes processos. Nesta situação, a Escola W está a fazer um caminho de aprendizagem. O processo de autoavaliação terá de vir a focar-se mais nos processos *core*, mas os docentes e os não docentes poderão verificar que o processo

Figura 2. Resultados Escola W



traz valor (nos processo não *core*), podendo a liderança do projeto fazer evoluir a autoavaliação.

O recurso a esta matriz de análise pode ser útil num momento inicial do processo de implementação da autoavaliação das escolas, bem como no momento de meta-avaliação do processo. No início do processo, a aplicação dos eixos da área de análise dos mecanismos de coordenação do trabalho na escola é um auxiliar para a escolha do tipo de modelo a utilizar, mais aberto ou mais fechado. Na fase de meta-avaliação, a aplicação da matriz é um auxiliar para a compreensão dos resultados obtidos ao nível dos impactos do processo na vida da escola.

Terminamos com MacBeath: se é verdade que “schools must speak for themselves” (1999), primeiro é necessário que se capacitem para o fazer.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2002). “A avaliação do serviço público de educação: Direito do cidadão e dever do estado”. Em *Qualidade e Avaliação da Educação*. CNE, pp. 95-103.
- Ambrósio, T. (2006). *Educação e desenvolvimento – Inteligibilidade das relações complexas*. Comunicação proferida na Academia das Ciências de Lisboa. Retirado em 19

- de dezembro de 2008, de [http://www.dq.fct.unl.pt/qoa/amonet\\_Comunicac%C3%A7%C3%A3o%202006\\_Prof.Teresa%20Ambr%C3%B3sio.pdf](http://www.dq.fct.unl.pt/qoa/amonet_Comunicac%C3%A7%C3%A3o%202006_Prof.Teresa%20Ambr%C3%B3sio.pdf)
- Argyris, C. e Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Azevedo, J. M. (2007). “Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos”. Em *Conselho Nacional de Educação, Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 13-99.
- Azevedo, J. e Melo, R. (2011). “Propostas para um novo modelo de regulação da educação”. *Brotéria – Cristianismo e Cultura*, volume 173, agosto/setembro 2011, pp. 161-175.
- Barroso, J. (2006a). “Introdução”. Em Barroso, J. (Org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação – Espaços dinâmicas e actores* (pp. 11-39). Lisboa: Educa – Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2006). “A autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da ação política”. Em *A Autonomia das Escolas. Textos da Conferência Internacional* (pp. 23 - 48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden – promessas y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Chapman, J. (1996). “A new agenda for a new society”. Em Leithwood, K.; Chapman, J.; Corson, D.; Hallinger, P. & Hart, A. (Orgs.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 27-59). Oxford: Kluwer Academic Publishers.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si – O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Hutmacher, W. (1995). “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento”. Em Nóvoa, A. (Org.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 47-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Melo, R. (2005). *A avaliação da escola*. Tese de mestrado não publicada. Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- Miron, G. (2003). “Introduction”. Em Kellaghan, T. & Stufflebeam, D. L. (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 771-774). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Monsen, L. (2002). “School-based evaluation in Norway”. Em Nevo, D. (Org.) *School-based Evaluation: An international perspective* (pp. 73 - 88). Oxford: JAI – Elsevier Science.

- Morrison, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. London: Routledge Falmer.
- Nevo, D. (2002). "Dialogue evaluation – Combining internal and external evaluation". Em Nevo, D. (Org.) *School-based Evaluation: An international perspective* (pp. 3-16). Oxford: JAI – Elsevier Science.
- Scheerens, J. (2002). "School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and Implementation". Em Nevo, D. (org.) *School-based Evaluation: An international perspective*. Oxford: JAI – Elsevier Science.
- Schatz, M. (2002). "Self-evaluation as endeavour to understand quality – experiences in austrian school-based evaluation". Em Nevo, D. (org.) *School-based Evaluation: An international perspective* (pp. 145-166). Oxford: JAI – Elsevier Science.
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. & Kleinder, A. (2005). *Escolas que aprendem – um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Shadish, W.; Cook, T. & Leviton, L. (1995). *Foundations of Program Evaluation – Theories of practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

**ABSTRACT:** School autonomy is an organizational method inscribed in modern educational policies to improve students' learning. School self-assessment is an instrument of that autonomy aimed at said improvement, but its impact on schools has not kept up to its promise of success. The causes of this fact lay less in the quality of the self-assessment procedures and more on the models of regulation of the educational system. These created an organizational context in which work coordination mechanisms are external to the organization and, therefore, improvement lies elsewhere. Self-assessment can only contribute to organizational improvement when the school is a mature learning organization that has internal mechanisms of work coordination. The paper ends with the presentation of a matrix to analyze and better understand the quality and efficiency of self-assessment processes.

**KEYWORDS:** self-assessment, improvement, schools, regulation.

## **A AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA. UM ESTUDO EXTENSIVO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS IMPLEMENTADAS**

*Elvira Tristão\**

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma etapa exploratória da análise do processo de implementação da autoavaliação das escolas, decorrente não só da publicação da Lei 31/2002, de 20 de dezembro, mas também da intensificação das políticas de avaliação da escola desenvolvidas nas últimas décadas. O estudo empírico em causa faz parte da investigação para doutoramento em educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob orientação do Professor João Barroso.

O estudo extensivo exploratório foi desenvolvido nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da Região de Lisboa e Vale do Tejo, com recurso à análise dos relatórios de avaliação externa produzidos entre 2006-2007 e 2010-2011. A análise de conteúdo da secção do relatório “Capacidade de autorregulação e melhoria” permitiu a construção de uma grelha analítica a partir da qual foi feita a caracterização dos dispositivos de autoavaliação implementados nas escolas, antes e no decurso do primeiro ciclo de avaliação externa coordenado pela Inspeção-Geral de Educação.

Dois principais contributos deste estudo exploratório são, por um lado, a ideia de que os processos de autoavaliação são determinados pela avaliação externa e, por outro lado, a oportunidade de compreensão das circunstâncias que promoveram a emergência do modelo estruturado CAF (Common Assessment Framework).

**PALAVRAS-CHAVE:** política pública, autoavaliação, avaliação externa, CAF (Common Assessment Framework).

\* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (elviratristao@gmail.com).

## 1. CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Ancorada no campo da administração e política educacional, a investigação sobre o processo de implementação da autoavaliação das escolas visa estudar o modo como ela se constitui enquanto instrumento de regulação estatal, no quadro da avaliação externa das escolas. Concebendo uma política enquanto processo coletivo de ação pública, este estudo da autoavaliação das escolas inscreve-se numa perspetiva sociológica que pretende romper com a ideia de unicidade e centralidade, procurando dar conta das dinâmicas de múltiplos atores envolvidos na ação estatal (Afonso e Costa, 2011; Lascoumes e Le Galès, 2007). Adota-se, por isso, a perspetiva de Estado concebido como “conjunto específico de organizações e procedimentos” ou como “jogo de coordenação de comportamentos no incerto” (Leca, 2006: 187). A autoavaliação das escolas é ainda encarada, neste enquadramento, enquanto política pública que “corresponde a uma combinação singular de três elementos: a prossecução de objectivos, a escolha de instrumentos e o público abrangido por estes” (Hassenteufel, 2008: 10).

Inscrita num quadro mais abrangente, a autoavaliação das escolas participa no fenómeno complexo da regulação da educação “que compreende, não só, a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também, o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções de vários actores, em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2006a: 13). Este fenómeno de multirregulação (Barroso, 2005b; Maroy, 2006), que compreende diversas fontes, modalidades e finalidades, contempla também a regulação institucional, que diz respeito à ação das instâncias com autoridade para orientar a conduta dos atores sob a sua jurisdição, como é o caso dos governos e hierarquias das organizações (Maroy e Dupriez, 2000). São, portanto, determinantes para este projeto de investigação as iniciativas do Estado português para a promoção da autoavaliação das escolas. Todavia, a nossa abordagem foca-se especialmente nas práticas concretas dos diretores e professores, não esquecendo, porém, as comunidades políticas e epistémicas que participam, ao longo de cerca de duas décadas, na elaboração desta política pública.

Assim, num contexto de globalização e no plano da regulação transnacional da educação (Barroso, 2006b), os conhecimentos mobilizados, reinterpretados e reconstruídos são híbridos (Popkewitz, 2000), não são neutros e inscrevem-se num referencial global, isto é, constituem ideias em ação (Jobert e Muller, 1987; Muller, 1995). Admitamos que a polissemia do

vocabulo “ideias” extravasa a noção de “ideologia”, estendendo-se a noções tais como “ideia, imagem social, sistema de normas, concepção dominante, visão do mundo” (Mériaux, 1995: 59).

Sob o advento do liberalismo assente na autolimitação do Estado, o mundo tem assistido ao avanço dos princípios mercantilistas, o que tem criado um aparente recuo de regimes de governo predominantemente assentes na razão do Estado. Daí decorre a necessidade de olhar para os regimes de governo como sistemas de racionalidades cruzadas – racionalidade científica, racionalidade soberana e racionalidade económica ou, de um modo mais geral, a racionalidade dos governados (Foucault, 2010). Neste sentido, num processo de lenta recomposição dos papéis do Estado, assiste-se ao incremento da avaliação e da prestação de contas, com base no labor dos peritos que, enquanto “trabalhadores do conhecimento, orientam indivíduos e organizações através de técnicas de autogoverno, fazendo da prestação de contas “uma poderosa tecnologia para agir à distância sobre a ação dos outros” (Foucault, 2009: 152).

Com o reforço das políticas de avaliação da escola, o referencial de mercado, assente numa lógica dos resultados e associado a um *ethos* competitivo fundado na comparação, é adotado pelo Estado. À lógica da conformidade dos procedimentos, justapõe-se agora a lógica pelos resultados. Coloca-se, neste sentido, a hipótese de se assistir, com o advento das políticas de avaliação, a uma regulação pós-burocrática (Maroy, 2003, 2009) que justapõe à conformidade da norma à obrigação dos resultados. Analisado sob outro prisma, alguns autores consideram também estar em presença de formas neoburocráticas de regulação (Barroso, 2013; Lima, 2011). Bruno (2013), por seu turno, prefere referir-se a estes novos modos de regulação com o oximoro provocador de “burocratização neoliberal”, sistema baseado na nova gestão pública (*New Public Management*) que funciona através de dispositivos de valorização da autonomia e responsabilidade individuais, cooperação e competição, medida e comparação, transparência e publicidade, autoavaliação e controlo dos desempenhos. Para esta autora, assiste-se, “não a um duplo processo de desestatização e desburocratização, como exorta a retórica neoliberal, mas fundamentalmente a uma governamentalização intensiva da administração pública, cujos próprios agentes se tornam alvo de um poder burocrático transmutado, mais metódico e sistemático” (Bruno, 2013: 111).

Uma análise multinível é justificada, não só pela necessidade de se atender à existência de uma expansão do neoliberalismo que remete para um

referencial de mercado assente na valorização do indivíduo e da empresa como visão do mundo e sistema de normas, que Rose (1999) designa por “imaginário social”, mas também pela circunstância de, em diversos contextos, se cruzarem atores que participam numa aprendizagem coletiva da autoavaliação das escolas. Num cenário de globalização que faz circular pessoas, ideias e práticas, sobretudo num processo de europeização promotor da convergência de políticas públicas, operam-se aprendizagens coletivas nos níveis supranacional, nacional e infranacional.

Neste sentido, situar o processo de implementação da autoavaliação das escolas, em Portugal e na Europa, implica, assim, enquadrá-lo num contexto de globalização neoliberal, assente em propostas de *accountability* de índole empresarial (Ranson, 2003), baseadas nos desempenhos, em comparações, em padrões e em *benchmarking*. A indução da responsabilidade para o domínio do privado e dos indivíduos, associada a um imaginário social de liberdade, atribui um papel de relevo aos peritos na justa medida em que a capacidade para identificar, medir, investir e regular através da ideia da norma se torna uma tecnologia-chave de governo (Rose, 1999).

Apesar da natureza, não meramente contextual, mas essencialmente constituinte das aprendizagens operadas nos níveis europeu e nacional, consubstanciadas em encontros, seminários, grupos de trabalho, publicações, etc., o enfoque desta investigação é colocado no nível infranacional, procurando, a partir das práticas, conhecer as aprendizagens da política de autoavaliação da escola realizadas pelos profissionais que as executaram, isto é, diretores e professores “recrutados” para a tarefa.

A perspetiva da implementação de uma política pública enquanto aprendizagem reativa e engenhosa, que vai para além do mero cumprimento de instruções para a pôr em prática, mas que implica conferir-lhe sentido(s) (Freeman, 2006), contribui para a construção de uma grelha de leitura que admite a hipótese de que, em cada comunidade de prática, se operam processos singulares de apropriação da autoavaliação da escola. Esses processos singulares de apropriação da política pública resultam da circulação de conceitos, ideias e conhecimentos que, articulando indivíduos e artefactos técnicos, compõem realidades híbridas compostas de traduções sucessivas (Callon, 2006). Para melhor compreendermos a singularidade desses processos de aprendizagem, importa ter presente que “a tradução é um mecanismo imperfeito e, uma vez sujeito a inumeráveis pressões e distorções, não é um processo no qual a regra se estende sem problemas por todo o território, mas uma matéria de frágeis retransmissões, locais

contestados e afiliações fragmentárias” (Rose, 1999: 51). Neste sentido, as aprendizagens das políticas de educação resultam de processos e efeitos de hibridação, de reinterpretção, descontextualização e recontextualização de políticas que circulam em espaços comunicacionais e sociais (Carvalho, 2011; Ramos do Ó e Carvalho, 2009).

Nas práticas de autoavaliação da escola, os dispositivos desenvolvidos são o resultado dos conhecimentos veiculados pelos peritos, quer através de instrumentos baseados no conhecimento, como os padrões de desempenho, os manuais de boas práticas, as orientações da tutela, quer através das interações entre comunidades de *expertise* e os profissionais no terreno (docentes e gestores escolares). Apesar de os profissionais executores da autoavaliação da escola conduzirem a ação recorrendo ao conhecimento baseado na sua experiência, estes têm necessidade de credibilidade e validação externa que procuram nos peritos (Demzski e Nassehi, 2011). Esses peritos são atores-chave, agentes de mediação, intermediários ou tradutores que transportam os conhecimentos de uns lugares para outros e, assim, o estudo em curso não pode deixar de considerar a sua identidade e estatuto.

A intensificação das políticas de avaliação da escola, a par da avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho dos docentes, convida à compreensão dos novos instrumentos de regulação privilegiados pelos Estados. Encaradas como “tecnologias de governo”, as políticas de avaliação são, deste modo, instrumentos indiretos de regulação social que repousam em vários atores intermediários, coordenando a ação, com base, “por um lado, no trabalho entre os vários atores, por outro lado, assentando na produção, disseminação e troca de conhecimento entre atores do universo das políticas e do campo do conhecimento” (Afonso e Costa, 2011: 155).

Ao nível europeu, a título de exemplo, a recomendação conjunta do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu para apoiar a melhoria da avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, publicada em fevereiro de 2001, resultou do trabalho de cooperação europeia envolvendo peritos e escolas num projeto que decorreu entre 1997 e 1999. No que diz respeito especificamente à avaliação externa das escolas, a construção do conhecimento pericial tem vindo a desenvolver-se no seio da SICI (Standing International Conference of Inspectorates), onde “novos sentidos profissionais e conhecimentos especializados são produzidos” (Lawn, 2013: 22).

A estreita relação de complementaridade entre a avaliação externa e a autoavaliação das escolas é, não só defendida no domínio da *expertise*, mas

também nos discursos do campo da política. É, por isso, tido como um dado adquirido que a autoavaliação precede a avaliação externa, sendo esta última concretizada a partir da primeira. Todavia, não é menos verdade que a avaliação externa é indutora e condicionadora da autoavaliação, premissa de que partiu o grupo de trabalho que preparou o programa de avaliação externa para o ciclo 2006/2007 – 2010/2011 ao definir como objetivo central o reforço da autoavaliação das escolas. Esse objetivo tinha já constado de algumas iniciativas anteriores, como o programa de avaliação integrada das escolas (1999-2001) ou o programa de efetividade da autoavaliação das escolas (2005-2007), ambos desenvolvidos pela Inspeção-Geral da Educação. A avaliação externa e a autoavaliação das escolas constituem, por isso, dois instrumentos de regulação da educação que mantêm entre si uma profunda relação de interdependência, pelo que os conhecimentos e os atores de intermediação participam de uma regulação cruzada.

Partindo, então, da noção de autoavaliação da escola enquanto instrumento de regulação baseado no conhecimento e, portanto, um “dispositivo sociotécnico” (Lascoumes e Le Galès, 2004), impõe-se saber quem são os atores que participam neste instrumento. Que relações estabelecem com outros atores? Como se organizam nesse processo complexo de mobilização, interpretação e reprodução de conhecimentos? Que conhecimentos se produzem sobre a escola e como interferem no governo desta? Foram estas questões que orientaram o estudo exploratório que visou descrever os dispositivos de autoavaliação desenvolvidos nas escolas e agrupamentos de escolas, antes e no decurso do primeiro ciclo do programa de avaliação externa das escolas (2006/2007 a 2010/2011). A presente descrição desses dispositivos resulta, assim, dos registos feitos pelos avaliadores externos nos relatórios de avaliação externa das escolas. Posteriormente, no quadro do prosseguimento do doutoramento, foram inquiridos os responsáveis de um conjunto de organizações escolares envolvidos nos respetivos processos de autoavaliação.

## **2. METODOLOGIA UTILIZADA NO ESTUDO EXPLORATÓRIO**

No âmbito do estudo naturalista, de carácter descritivo e interpretativo (Afonso, 2005), foi desenvolvido um estudo extensivo exploratório para proceder a um quadro descritivo dos processos de autoavaliação institucional desenvolvidos antes e durante o primeiro ciclo de avaliação externa

das escolas (2006/2007 – 2010/2011). O estudo foi realizado nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da região de Lisboa e Vale do Tejo, tendo sido utilizados os relatórios de avaliação externa como fonte documental privilegiada. Abrangendo as 345 organizações escolares submetidas ao período de universalização da avaliação externa das escolas, procedeu-se à análise de conteúdo dos relatórios publicados pela Inspeção-Geral da Educação, com enfoque na secção respeitante ao domínio “capacidade de regulação e melhoria da escola” que contemplava dois fatores avaliados: “autoavaliação” e “sustentabilidade do progresso”.

Com um registo predominantemente descritivo, justificando os juízos emitidos pelos avaliadores externos, os relatórios contemplavam ainda referências de carácter narrativo dando conta das experiências de autoavaliação anteriores ao período temporal abrangido pela avaliação em curso. Incidindo essencialmente sobre os registos narrativos e descritivos, foi construída a grelha de análise que conduziu à descrição dos processos de autoavaliação desenvolvidos nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da região administrativa supra referida. As narrativas extraídas dos relatórios permitiram a criação de uma categoria de análise que dizia respeito às experiências de autoavaliação desenvolvidas antes da intervenção dos avaliadores externos. Já as descrições sobre os dispositivos em funcionamento, por ocasião da avaliação externa, conduziram à caracterização da ação pública em curso. Assim, foram definidas as seguintes categorias principais de análise: processos formais de avaliação interna, antecedentes àquele desenvolvido no momento da avaliação externa; atores envolvidos nos dispositivos; dispositivos desenvolvidos, tendo em consideração o modo como se avalia, os objetos avaliados, a divulgação dos resultados e os modelos utilizados; finalmente, o autoconhecimento produzido através dos processos de avaliação interna e o modo como este foi mobilizado na autorregulação das organizações escolares.

Este estudo extensivo exploratório, tendo em conta os resultados obtidos através da análise documental, foi ainda complementado com a realização de um pequeno inquérito por questionário que teve como destinatários os gestores de topo de 79 organizações escolares. O objetivo deste inquérito foi o de conhecer as circunstâncias que levaram à adoção do modelo estruturado CAF (Common Assessment Framework), cuja presença em perto de um quarto dos relatórios de avaliação externa foi considerada relevante.

### 3. RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO EXPLORATÓRIO

No período de 2006-2007 a 2007-2008, mais de 80% das organizações escolares avaliadas apresentaram evidências da existência de processos formais de avaliação interna e, destas, perto de metade demonstrou ter experimentado mais de um dispositivo. Uma vez que nos dois primeiros anos de universalização da avaliação externa as organizações escolares se candidataram à intervenção com base nas experiências de autoavaliação já desenvolvidas, é elevado o número de escolas que evidenciam processos formais de avaliação interna anteriores à preparação daquela (24 em 29, em 2006-2007, e 69 em 88, em 2007-2008). Mas, à medida que a avaliação externa avança e diminui o número de escolas com um passado de práticas formais de avaliação interna, é possível dar conta da emergência do modelo estruturado de autoavaliação CAF.

Mesmo aquelas escolas que evidenciaram dispor de estruturas formais de avaliação interna iniciadas num passado mais longínquo, na proximidade da avaliação externa, alteraram as suas estruturas, recorrendo, não raras vezes, àquele modelo estruturado de autoavaliação. No final do primeiro ciclo de avaliação externa, 79 organizações escolares (num total de 345) terão apresentado evidências da experimentação do modelo CAF.

Na maior parte das organizações escolares com dispositivos de autoavaliação, não são referidos quaisquer modelos ou referenciais presentes na literatura sobre autoavaliação ou gestão da qualidade, sugerindo esta evidência a existência de dispositivos híbridos, construídos a partir dos conhecimentos baseados nas experiências dos professores e gestores escolares. Nesse ciclo de avaliação externa em que a autoavaliação e a melhoria da escola constituíam um domínio específico sujeito a avaliação, predominaram, portanto, os dispositivos híbridos, produto de processos internos de bricolagem, mas constatando-se a emergência do modelo estruturado de autoavaliação CAF, com raízes no setor privado e nos processos empresariais de gestão da qualidade. Também se constata a existência de dispositivos expressamente baseados no referencial da avaliação externa, mas com menor expressão (12).

No que concerne aos atores implicados nos dispositivos de avaliação interna, verifica-se a existência de equipas de autoavaliação em cerca de 60% das organizações escolares avaliadas. Mais 20%, aproximadamente, contam com grupos de trabalho, comissões ou “observatórios”. A maior parte das equipas de autoavaliação é composta exclusivamente por

docentes e só pouco mais de 10% contemplam na sua formação outros corpos representativos da comunidade escolar. Os colaboradores externos só são referenciados em 44 relatórios e destes 31 dizem respeito a consultores privados, tendo as autarquias, ou as instituições de ensino superior dedicadas à educação, uma presença residual.

Os alunos, os encarregados de educação e os funcionários não docentes surgem principalmente no papel de inquiridos (em 40%, 37% e 38% das escolas, respetivamente). Os professores surgem como o corpo com maior representatividade nos processos de inquirição – em 42% das escolas, e auscultados na sua totalidade ao contrário dos outros corpos que o são por amostra.

Quanto ao modo como se procede à recolha de informação, constata-se que a análise documental incide maioritariamente sobre os resultados das aprendizagens dos alunos, através da análise das pautas da avaliação interna e dos exames. Têm também uma presença relevante os relatórios de desempenho das estruturas de coordenação e os documentos de balanço das atividades realizadas. No que concerne aos instrumentos de registo de informação construídos, destaca-se o questionário, que foi referido em 204 relatórios de avaliação externa. Os demais instrumentos de recolha de informação são referidos em números pouco significativos – doze escolas utilizaram a entrevista; a caixa de sugestões, o debate, a observação direta e as reuniões com os *stakeholders* tiveram duas referências cada um.

Relativamente ao objeto de avaliação privilegiado pelos avaliadores internos, os resultados académicos dos alunos são referidos como centrais em perto de 80% dos relatórios. Com algum relevo, mas em número bastante inferior, surge a avaliação dos planos de atividades (26%), o desempenho dos órgãos de gestão e coordenação educativa e a organização e gestão (14%), e os projetos educativos e os processos de aprendizagem (11%). Sobre o que é avaliado a partir dos questionários, as referências são escassas e vagas e utilizam, entre outros com menor expressão, termos tais como “satisfação” (39 referências), “opinião” (10 referências) e “qualidade” (7 menções).

As referências às tarefas desenvolvidas no âmbito dos processos de avaliação interna estão presentes em 63 dos relatórios analisados, sendo que nestes somente 25 referem atividades de formação como preparação para a montagem do dispositivo. São ainda referidas as atividades de pesquisa em três relatórios e é mencionada uma única vez a documentação publicada pela Inspeção-Geral de Educação. As referências às tarefas respeitantes à conceção da metodologia a seguir constam sobretudo em relatórios em

que o processo formal de avaliação interna se encontra numa fase inicial no momento da avaliação externa. A recolha e o tratamento de dados são as tarefas com maior número de referências, diminuindo consideravelmente a menção às atividades de análise dos dados.

A divulgação formal dos resultados da autoavaliação é referida num número reduzido de relatórios de avaliação externa. Nem sempre sob a forma de relatório, na maioria das organizações escolares que os divulgam, essa divulgação fica confinada aos órgãos de gestão e estruturas de coordenação educativa (como o conselho pedagógico e os departamentos curriculares). São escassas as referências a formas de divulgação que contemplem os corpos não docentes que compõem as comunidades escolares (alunos, encarregados de educação, funcionários não docentes, representantes da comunidade).

O autoconhecimento organizacional evidenciado pelos representantes das organizações escolares é percecionado à luz do referencial de avaliação externa que, utilizando a matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), ou, na sua tradução para os relatórios, pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos, reduz os resultados do estudo a estas quatro dimensões. É partindo desta perspetiva que são igualmente apreendidas as ações de melhoria subsequentes aos processos de avaliação interna.

Num total de 345 organizações escolares, em 252 (73%) os avaliadores externos consideram ter havido evidências de ter sido construído conhecimento da organização por via da avaliação interna. Destes últimos, somente em cerca de 40% há registo de ter havido ações de melhoria na sequência dos processos formais de avaliação interna. Cento e vinte e seis organizações escolares apresentam evidências de ter desenvolvido ações de melhoria para superar os seus pontos fracos, contra 39 que demonstraram ter reforçado os seus pontos fortes. Cinquenta e duas organizações escolares evidenciaram ter aproveitado as oportunidades identificadas, enquanto 38 são mencionadas no âmbito de ações de minimização dos constrangimentos. As medidas de melhoria mencionadas são variadas e passam por áreas tão diversas como: reformulação dos documentos de planeamento estratégico; melhoria dos recursos materiais, designadamente espaços e equipamentos; melhoria dos serviços socioeducativos tais como refeitório e bufete; diversificação da oferta curricular e de complemento curricular; melhorias nos processos de organização e gestão; melhorias dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na subcategoria de análise “outras ações”, constam ainda: apoio pedagógico e adoção de projetos da tutela, tais como o Plano de Ação da Matemática, o Plano Nacional de Leitura ou o Desporto Escolar; ações no domínio da avaliação dos alunos, dos profissionais ou da organização; investimento em trabalho colaborativo entre docentes; estratégias de comunicação, informação e imagem da instituição; estratégias de ação pastoral e orientação dos alunos; estabelecimento e reforço de parcerias com a comunidade; e desenvolvimento de processos internos de formação dos profissionais.

No que diz respeito ao modelo adotado, a distinção entre dispositivos identificados com referenciais de avaliação estruturados e dispositivos montados pelas organizações escolares visou ilustrar duas ocorrências possíveis na implementação da política pública de autoavaliação das escolas: em alguns casos, através de processos de bricolagem dos conhecimentos dos profissionais baseados nas suas experiências com o conhecimento da política; noutras situações, a procura da *expertise* externa e a adoção de modelos “prontos-a-usar”. Como se adiantou, não obstante o predomínio dos dispositivos construídos com base nos conhecimentos decorrentes da experiência dos profissionais e na sua bricolagem com o conhecimento adquirido da política, a utilização emergente do modelo CAF despertou algum interesse sobre as razões que levaram à sua adoção.

Portanto, a fim de conhecer as circunstâncias da adoção daquele modelo estruturado, foi aplicado aos gestores de topo daquelas organizações escolares um pequeno questionário. A inquirição visou saber como é que os gestores de topo dos agrupamentos e das escolas não agrupadas obtiveram conhecimentos sobre o modelo CAF; em que ano letivo o experimentaram; quais as razões pelas quais o adotaram; que avaliação fizeram deste modelo que tenha determinado a sua utilização continuada ou o seu abandono. Com uma taxa de retorno de 37% (29 em 79 inquiridos), o inquérito esclareceu que, no processo de difusão do modelo CAF junto dos gestores escolares, foi determinante o papel da empresa privada de consultoria *Another Step*. Com menor relevo, foi também o papel do INA (Instituto Nacional de Administração), serviço central da administração direta do Estado, integrado no Ministério das Finanças (Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores da Função Pública), cujas atividades de formação frequentadas pelos gestores escolares proporcionaram a estes últimos o conhecimento daquele modelo estruturado.

A decisão da adoção do modelo estruturado CAF é da exclusiva iniciativa das direções das escolas e agrupamentos de escolas (41%) ou destas

ouvido o conselho pedagógico (41%). As razões da sua adoção têm a ver, em primeiro lugar, com a opinião favorável de outros gestores, com a percepção de que este modelo se adequa às normas da administração central do Estado e com a percepção de credibilidade dos consultores privados. Apesar de o modelo ter sido usado pela primeira vez em perto de metade das escolas nos anos finais do ciclo de avaliação externa (48%), este já vinha a ser aplicado em anos anteriores, mesmo antes de 2006-2007 (quatro escolas). A reiterada utilização do modelo dá-se em perto de 80% das escolas que o experimentaram. Na avaliação positiva que é feita pelos respondentes, os juízos focam-se: nos subsequentes processos de melhoria; na reputação do modelo, nomeadamente ao nível europeu; na otimização dos conhecimentos adquiridos com a sua experimentação; e na reputação alcançada pela instituição por que são responsáveis.

#### 4. DISCUSSÃO PROVISÓRIA DOS RESULTADOS

Os processos formais de autoavaliação iniciaram-se, na maioria das organizações escolares, na proximidade do programa de avaliação externa. Parece, pois, uma evidência que esta tenha constituído o principal fator de pressão para a implementação da política de autoavaliação das escolas, promovida nas últimas décadas pela administração central e adotada formalmente com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Ademais, tanto o programa de avaliação integrada das escolas, que foi interrompido, como este programa de avaliação externa tinham como objetivo o reforço da autoavaliação das escolas. Se comparada com outras medidas de promoção desta política, quer a publicação da lei da avaliação, quer os projetos de adesão voluntária, aqueles tinham tido um impacto reduzido na promoção generalizada das práticas de autoavaliação institucional.

Enquanto fator de pressão para a implementação da autoavaliação das escolas, a avaliação externa veio assim condicionar os processos internos que se constituíram para a sua formalização. Corre-se, assim, o risco de se trabalhar para a elaboração de um relatório (Costa, 2005), numa lógica tecno-profissional, tendo em consideração que foram os gestores e um grupo restrito de docentes que protagonizaram a implementação da autoavaliação institucional, e que a avaliação externa é atribuída à Inspeção-Geral da Educação, serviço da administração central ao qual, por tradição, as escolas prestam contas. Apesar de as equipas de avaliadores externos contemplarem um perito que não é inspetor, a sua intervenção nas escolas

é encarada como uma inspeção e a demonstração da atividade de autoavaliação como um exercício de prestação de contas à tutela. Deste modo, entre a autoavaliação e a avaliação externa existe sobretudo uma relação de dependência da primeira face à segunda.

Com enfoque no conhecimento mobilizado pelos atores para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação institucional, na maior parte dos dispositivos, não foi possível uma identificação da sua referenciação à literatura no domínio da avaliação educacional e das organizações escolares. São raras e vagas as referências a experiências suportadas na literatura do campo da avaliação educacional ou dos movimentos da eficácia e da melhoria das escolas.

Centrados nos resultados dos desempenhos dos alunos, medidos através das pautas da avaliação interna e das pautas dos exames, a maioria dos dispositivos reflete, todavia, uma mudança na regulação local da educação. As preocupações dos docentes são, agora, melhorar o desempenho da organização, passando esta a orientar-se pela melhoria dos desempenhos dos alunos, numa lógica, não de conformidade à regra, mas de cumprimento de metas definidas *a priori*. A construção de evidências que demonstrem os desempenhos, não só dos alunos, mas também dos docentes e das estruturas de coordenação e gestão, constituem o labor de muitas equipas de autoavaliação e grupos de trabalho cuja missão é a de recolher e tratar dados, na sua grande maioria para consumo interno das estruturas de gestão e de coordenação educativa, como é o caso do conselho pedagógico.

Apesar de os dispositivos terem como aspeto comum a preocupação com os desempenhos dos alunos, dos profissionais e das estruturas de coordenação, os processos são singulares e determinados por fatores contextuais de cada uma das organizações avaliadas. Assim, a recontextualização prática da política de autoavaliação das escolas ocorre de forma singular, através de diferentes modos e lógicas de apropriação, dando origem a diferentes dispositivos e respetivos resultados. Tendo como tarefa habitual a avaliação dos alunos, os docentes, perante o desafio de avaliar conjuntamente a organização onde trabalham, voltam as suas atenções para aqueles cujos desempenhos sempre avaliaram, sobrepondo-lhes evidências e juízos sobre os seus próprios desempenhos. A maioria dos processos ilustra, portanto, produtos de bricolagem dos conhecimentos que são fruto da experiência profissional dos docentes, recrutados como avaliadores internos, com o que vão apreendendo sobre a política de

autoavaliação das escolas, atividade que passa também a fazer parte das suas atribuições. No entanto, apesar de a sua experiência profissional ser a força orientadora dos processos que iniciam, procuram legitimar a sua atividade recorrendo à *expertise* sobre avaliação institucional e garantia da qualidade.

No processo de europeização da educação (Grek, Lawn e Ozga, 2011), a “qualidade” é o referencial político que, no setor educativo, tem vindo a promover as políticas de avaliação da escola. A necessária coerência entre este referencial sectorial e o referencial global (Muller, 1995) produz, deste modo, uma transmutação das práticas de autoavaliação das escolas para os modelos de gestão da qualidade total. É nesta justa medida que a utilização dos modelos estruturados de gestão da qualidade nas escolas coloca em evidência um referencial global de mercado, que permite a comparação e, com isso, a competição – por uma melhor reputação, por uma melhor imagem perante a comunidade, em última instância perante os utilizadores.

O papel da OCDE (Carvalho, 2011) e da União Europeia na construção de instrumentos baseados no conhecimento, como os indicadores de qualidade da educação, foi determinante na construção de um referencial sectorial de qualidade que se articula com o referencial global de mercado, sustentado nas práticas empresariais de garantia da qualidade, de que são exemplo o modelo de excelência da EFQM (European Foundation of Quality Management). O movimento de modernização da administração pública, assente nos princípios que orientam a nova gestão pública, teve como protagonista o EIPA (European Institute of Public Administration) que adaptou aos serviços públicos o modelo de excelência da EFQM, criando e difundindo a CAF. Esta, por sua vez, veio a ser objeto de inúmeras adaptações aos serviços educativos, não só em Portugal, mas noutros Estados-membros. Em Portugal, o modelo da AEEPC (Associação de Estabelecimentos de Ensino Privado e Cooperativo) “Melhorar a qualidade” e o programa Qualis, desenvolvido nas escolas públicas da Região Autónoma dos Açores, (Melo, 2009; Reis, 2009), foram exemplos dessas adaptações. Na Região de Lisboa e Vale do Tejo, apareceu, em 2007, uma empresa de prestação de serviços de consultoria para os negócios e gestão, na área da qualidade, com a oferta da aplicação do modelo CAF às escolas públicas. O seu fundador tinha sido professor numa escola pública da região e ter-se-á apercebido daquela oportunidade de negócio à qual veio a dedicar-se. Mais tarde estas e outras experiências noutros

Estados-membros vieram dar origem a um convite do EIPA para que os peritos que adaptaram o modelo CAF ao sector educativo, público e privado, viessem a adaptá-lo ao sector da educação.

A difusão deste modelo de autoavaliação e garantia da qualidade veio a ocorrer também através de outros atores intermediários, como foi o caso do grupo de trabalho constituído para a proposta do modelo de avaliação externa das escolas que vigorou entre 2006-2007 e 2010-2011. Os peritos que fizeram parte daquele grupo de trabalho, originários do sector da educação, mas também da gestão empresarial e quase todos com ligações ao mundo académico, referiram ter tido como inspiração várias fontes bibliográficas, entre as quais o modelo da qualidade total da EFQM e o modelo CAF, as experiências da IGE, e as experiências realizadas em escolas de outros países europeus, com ênfase para o modelo escocês HGIOS (How Good Is Our School).

A emergência daquele modelo estruturado nas práticas de autoavaliação das escolas estudadas sugere algumas pistas interpretativas relativamente aos processos de aprendizagem daquela política educativa. A primeira é a de que o referencial de qualidade que prevalece nas práticas de autoavaliação institucional dá conta das fronteiras porosas entre o sector público e o sector privado no que respeita às redes de peritos responsáveis pela sua difusão. A segunda ideia é a de encarar o modelo CAF como um instrumento de regulação baseado no conhecimento que transfere para os serviços públicos o referencial global de mercado inspirado na competição e nas práticas de demonstração de qualidade total perante os clientes. Sustentadas pela demonstração da satisfação dos consumidores, essas práticas redundam fundamentalmente na aplicação de questionários tratados estatisticamente.

A procura de *expertise* em sistemas de autoavaliação e qualidade, por parte dos gestores escolares, quer por via da formação que lhes foi proporcionada pela administração central, quer por via da oferta promovida por consultores privados, conduziu à adoção de modelos prontos-a-usar. Uma das virtualidades daquele modelo é o facto de este se inscrever numa lógica de comparabilidade, uma vez que, avaliadas com a mesma estrutura, é possível compará-las e classificá-las. Foi este o testemunho de um dos gestores entrevistados numa etapa posterior da investigação. Tendo como motivação para a procura da *expertise* o saber como executar uma tarefa, poderão estar reduzidas as leituras desta política pública como uma oportunidade de aprendizagem coletiva.

Desejavelmente encarada como instrumento de emancipação profissional e de autonomia das escolas, e também enquanto oportunidade de negociação de intersubjetividades em cada comunidade educativa, a autoavaliação pode vir a constituir-se como um instrumento de regulação local da educação de natureza sociocomunitária (Barroso, 2005a). No entanto, com a generalidade dos processos protagonizados por grupos restritos de docentes, e com a ausência de debate em torno das questões metodológicas iniciais ou dos resultados com a generalidade dos *stakeholders*, a autoavaliação parece ter vindo a reduzir-se, na maioria das organizações escolares, a processos formais de avaliação interna que ora obedecem às lógicas tecno-burocráticas dos profissionais perante a tutela, ora se inspiram na lógica mercantilista da qualidade total e da competição. Parece prevalecer, portanto, a racionalidade técnica ao invés da racionalidade comunicativa (Habermas, 1987) que poderia fazer deste instrumento de regulação uma oportunidade de construção de uma democracia política, “a afirmação de um sentido de comunidade de modo a que as escolas funcionem, claramente, como lugares de construção do coletivo” (Barroso, 2005a: 83). Tendo em atenção o número restrito de atores e os modos como são mobilizados para a implementação da política de autoavaliação das escolas, entre a deriva gerencialista e a exigência democrática (Duru-Bellat, 2007), parece prevalecer a primeira.

A política pública em análise é das que se afiguram aparentemente consensuais. Trata-se de um “consenso imposto” (Ranson, 2003), porquanto é tomado como adquirido que esta é um instrumento de melhoria, que a sua prática, enquanto exercício de autonomia, resolve os problemas com que se confrontam as escolas, e que promove a transparência e facultar informações sobre os serviços educativos prestados pelas instituições. E nessa justa medida, a autoavaliação das escolas constitui um poderoso instrumento de regulação *soft*, uma tecnologia de governo atrativa e persuasiva, suportada na permanente comunicação e monitorização dos desempenhos, aparentemente objetiva e neutra (Ozga e Grek, 2012).

O Estado funciona, assim, já não tanto como provisor, mas sobretudo como avaliador (Broadfoot, 2000), promovendo uma atividade contínua de mediação entre o topo e as bases no qual a inspeção tem um papel determinante enquanto instância de intermediação de conhecimento que permite aos profissionais fazer das escolas organizações aprendentes, capazes de se comprometerem com projetos de melhoria. Contudo, esses processos de mediação, participados por várias redes de atores, onde público e

privado se misturam, não se fazem exclusivamente entre o topo e as bases porquanto, num quadro de multirregulações, o Estado se assume como metarregulador, que procura coordenar as condutas dos indivíduos e das organizações num contexto de incerteza.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores, SA.
- Afonso, N. e Costa, E. (2011). “A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento”. In J. Barroso e N. Afonso (Eds.), *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-190). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2005a). “A regulação da educação”. *Políticas Educativas e Organização Escolar* (pp. 63-92). Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006a). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2006b). “O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local”. In J. O. Barroso (Ed.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2013). “Conhecimentos, políticas e práticas em educação”. In Ângela Maria Martins et al. (Eds.), *Políticas e Gestão da Educação* (pp. 1-23). Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda.
- Broadfoot, P. (2000). «Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l’État évaluateur». *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55. doi: 10.3406/rfp.2000.1052
- Bruno, I. (2013). «Faire taire les incroyables”. Essai sur les figures du pouvoir bureaucratique à l’ère du benchmarking». In B. D. Hibou (Ed.), *La Bureaucratization néolibérale* (pp. 101-128). Paris: Éditions La Découverte.
- Callon, M. (2006). «Sociologie de l’acteur-réseau». *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs* (pp. 267-276). Paris: Mines Paris Les Presses.
- Carvalho, L. M. (2011). “O PISA como dispositivo de conhecimento e política”. *O Espelho do Perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – O caso do PISA*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L. M. C. (2011). *O Espelho do Perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – O caso do PISA*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Costa, J. A. (2005). *Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À procura da roupa do rei...* Conferência apresentada no Seminário “Avaliação das Escolas: Modelos e Processos”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Demzski, A. e Nassehi, A. (2011). “Users, local knowledge”. In B. Cantonnar, B. Delvaux, A. Demzsky, E. Mangez, C. Maroy, A. Nassehi e E. Neumann (Eds.), *Knowledge and Public Action. A transversal analysis of 12 case studies: Know&Pol. Knowledge and Policy in education and health sectors*. Acessível em <http://www.knowandpol.eu>.
- Duru-Bellat, M. (2007). «L'évaluation de la qualité du contexte scolaire. Dérive managériale ou exigence démocratique?». *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 127-155). Québec: Presses de L'Université du Québec.
- Foucault, M. (2009). *Le Courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France (1982-1983)*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Freeman, R. (2006). “Learning in public policy”. In R. E. Goodin, M. Moran e M. Rein (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Grek, S., Lawn, M. e Ozga, J. (2011). «Introduction: qualité, évaluation, européanisation et gouvernance de l'éducation». *Education et Sociétés*, 28(2), 5-19.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel – Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (Vol. I). Paris: Fayard.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Jobert, B. e Muller, P. (1987). *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lascoumes, P. e Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Science PO.
- Lascoumes, P. e Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Lawn, M. (2013). “The understories of European education: The contemporary life of experts and professionals”. *Sisyphus, Journal of Education*, 1(1), 18-35.
- Leca, J. (2006). «État». In L. Boussaguet, S. Jacquot e P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (2<sup>ème</sup> ed., pp. 182-193). Paris: SciencesPO les Presses.
- Lima, L. (2011). “Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional”. In L. C. Lima et al. (Eds.), *Perspectivas de Análise organizacional das Escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en France*. Paris: Presses Universitaires Françaises.
- Maroy, C. (2003). «Vers un nouveau mode de régulation». In P. Doray e C. Maroy (Eds.), *Les Relations entre économie et éducation: vers de nouvelles régulations?*. Paris: L'Harmattan.

- Maroy, C. (2009). «Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant». In L. M. Lopez e M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (1<sup>ère</sup> ed., pp. 83-99). Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. e Dupriez, V. (2000). «La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone». *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-88.
- Melo, R. Q. e. (2009). *Autoavaliação e Regulação nas Escolas: O projeto QUALIS de autoavaliação das escolas e unidades orgânicas da região autónoma dos Açores*. (PhD), Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Muller, P. (1995). «Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde». *La Construction du sens dans les politiques publiques: débats autour de la notion de référentiel* (pp. 153-179). Paris: L'Harmattan.
- Mériaux, O. (1995). «Référentiel, représentation(s) sociale(s) et idéologie. Remarques à partir d'une application du référentiel à la politique d'emploi». In A. Faure, G. Pollet e P. Warin (Eds.), *La Construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (pp. 49-68). Paris: L'Harmattan.
- Ozga, J. e Grek, S. (2012). "Governing through learning. School self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool". *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2). Acessível em: <http://rsa.revues.org/786>.
- Popkewitz, T. (2000). "Reforms as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power". In N. Burbules e C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical perspectives* (pp. 157-186). New York: Routledge.
- Ramos do Ó, J. e Carvalho, L. M. (2009). *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa.
- Ranson, S. (2003). "Public accountability in the age of neo-liberal governance". *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Reis, S. (2009). *O Projeto "Qualis": A autoavaliação como instrumento de melhoria do ensino e da aprendizagem - Estudo realizado na Região Autónoma dos Açores*. (Mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Rose, N. (1999). *The Power of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

**ABSTRACT:** This article presents an exploratory analysis of the political process of implementation of the school self-evaluation, according not only from the law 31/2002 but also from the intensification of the policies of school evaluation in the last two decades. This empirical study is part of a larger research in order to accomplish a PHD in Education, in the Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, under the guidance of Professor João Barroso.

Developed in the schools and school clusters of the Lisbon and Tagus Valley's Administrative Region, the research used the school's external evaluation reports elaborated between 2006/2007 and 2010/2011. Through the content analysis of the external evaluation reports section "self-regulation and improvement capacity", it was possible to make the description of the self-evaluation's devices developed in the schools before and during the school's external evaluation coordinated by the General Inspection of Education.

Two main contributes of this study are, in one hand, the idea that self-evaluation processes are determined by the external evaluation and, on the other hand, the opportunity to comprehend the circumstances that promoted the arising of the structured model CAF (Common Assessment Framework).

**KEYWORDS:** policy, school self-evaluation, school evaluation, CAF (Common Assessment Framework)

## **O ESTADO AVALIADOR E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ACRE (SEAPE) – BRASIL**

*José Júlio César do Nascimento Araújo\**

*Eunice Maciel Soeiro\*\**

RESUMO: O estudo aponta a implantação, pela via consensual, da visão mercadológica no sistema de ensino do estado do Acre, no Brasil. Esta política de avaliação é fruto dos constantes reajustes da política neoliberal com impactos severos sobre a vida do/a professor/a, seja no campo simbólico ou material, seja sobre a visão que a sociedade vai construindo sobre a educação e a avaliação. A análise proposta parte da pesquisa bibliográfica, construída sobre a abordagem dialética materialista histórica. As questões tratadas foram levantadas em duas oficinas através da técnica do grupo focal com dois grupos de professores do 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental. Os dados foram interpretados com base na abordagem qualitativa (Ludke & André, 1989). O estudo conclui que este efeito-demonstração deixa evidente a dimensão de mercado aplicada ao processo educativo público, pressupondo a competição entre estados, escolas, público e privado.

PALAVRAS-CHAVE: Estado Avaliador, avaliação de larga escala, pagamento por *performance*.

\* Doutorando em Educação (FACED-UFAM). Professor do Instituto Federal do Acre, bolsista RH-Interiorização FAPEAM (jose.araujo@ifac.edu.br).

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora efetiva da rede Estadual de Ensino Médio em Manaus (eunice\_soeiro@hotmail.com).

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a pensar os reflexos da política de avaliação educacional brasileira voltada para a qualidade total e suas consequências para o sistema de avaliação da educação no Acre. No espaço estudado, aponta-se um desdobramento do Estado avaliador (Afonso, 2000). Este, para se ajustar as necessidades neoliberais de mercadorização do processo educativo, opera em dois sentidos amplos: um Estado Disciplinador (Adorno, 1995) que atua por meio do Estado Comparador (Afonso, 2013) criando o *efeito demonstração*. O esforço do estudo é perceber como este desdobramento opera para transformar a realidade posta e adequá-la às necessidades do capitalismo.

O estudo está organizado em quatro partes: além desta de contornos introdutórios, na segunda mostramos como a política de avaliação educacional voltada para qualidade total se impõe no centro da política educacional brasileira; na terceira apresentamos como é instituído o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE) no bojo das políticas de avaliações; e por fim sintetizamos a análise do objeto estudado.

O estudo aponta que o discurso da Competência (Zarifian, 1990) e as pedagogias do aprender a aprender (Perrenoud, 1999) tem colonizado o ambiente escolar, provocando prejuízos ao projeto de sociedade que se almeja, pois ideologicamente pregam que o sucesso escolar depende apenas do esforço individual para elevar os padrões educacionais, colocando a qualidade como fetiche<sup>1</sup> e o ensino como mercadoria.

A análise proposta parte da pesquisa bibliográfica, construída sobre a abordagem dialética materialista histórica. As questões tratadas no trabalho foram levantadas em duas Oficinas de Apropriação de resultados SEAPE/2013, realizadas pelos pesquisadores na escola MLS, em Cruzeiro do Sul-AC, com dois grupos de professores do 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental. Os dados foram interpretados com base na abordagem qualitativa (Ludke e André, 1989).

Como procedimento metodológico, seguiram-se os seguintes passos: 1) pesquisa bibliográfica, que visou entender o sentido da “qualidade” da

---

1 O termo *fetiche* do capital aparece na obra *O Capital*, volume I, de 1867 (“Análise da sociedade em sua estrutura econômica”), produzida por Karl Marx. Na história das sociedades tradicionais, o fetiche se apresentava como um objeto encantado com poderes mágicos (religiosidade). Marx, de conhecimento disso, utilizou o termo para associá-lo à mercadoria. Para ele a mercadoria se apresenta como um fetiche mercantil; por isso, se uma mercadoria se espelha em outra para revelar o seu valor, as relações entre as pessoas, que agora são expressas através das mercadorias, são objectuais fetichizadas (Marx, 2003, livro I, volume I, p. 101).



Oficina de apropriação de resultados do SEAPE/AC, com professoras do 5.º ano do Ensino Fundamental, realizada em maio de 2013.

Fonte: Os autores.

política de avaliação do ensino no Brasil; 2) coleta de dados utilizando a técnica de grupo focal (Gatti, 2005) através de duas Oficinas de Apropriação de resultados SEAPE/2013, com dois grupos de professores do 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental; 3) a partir do levantamento dos dados e das questões que implicavam sobre o trabalho do processo passamos a uma análise do sistema estadual de avaliação do estado do Acre – Brasil. Em cima, a fotografia de uma das Oficinas para aplicação do Grupo Focal.

## 2. AVALIAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL E RECATEGORIZAÇÕES DO ESTADO AVALIADOR

No Brasil, o acesso de todas as crianças à escola passou a ser uma obrigatoriedade somente a partir de 1988. A educação é entendida como um direito social (Carta Magna de 1988, artigo 6.º, *caput*). Porém, somente tardiamente este processo começa a se efetivar, ainda não atingindo a totalidade desejada. A universalização do ensino básico, forçada por organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial) e a própria sociedade civil, só começa a se realizar nas reformas estruturais dos anos 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

A universalização do ensino básico trouxe a discussão da qualidade e também o discurso da educação como serviço. Esta necessidade de aferir

qualidade aos processos educativos está ligada à reorganização capitalista e já estava impregnado na educação brasileira desde 1986. Segundo Castro (2007), a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos anos 1990, foi justificada no discurso oficial do governo brasileiro como necessária para a melhoria dos serviços oferecidos, numa evidência de importação de políticas dos países centrais (Guba & Lincoln, 1988).

Este receituário da qualidade total na educação brasileira sempre teve sinais visíveis a partir do processo de redemocratização. A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 já preconizava: a) destinação da contribuição social do salário-educação ao ensino fundamental público; b) fixação da meta de universalização do ensino fundamental; c) criação de um fundo de âmbito nacional, estadual e distrital com objetivo de garantir as atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do seu magistério (Pessoa, 2006). No entanto, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) que institucionalizou um sistema de avaliação nacional (art. 9), para avaliar o desempenho escolar no âmbito do ensino fundamental. A orientação neoliberal em conferências balizatórias como: Jomtiem (1990), Nova Delhi (1993) e Cúpula EFA-9 (1993), definiu os rumos a serem seguidos pela educação em países em desenvolvimento. Destaca Moreira que:

*No Brasil, a neopedagogia da educação neoliberal imposta pelo Banco Mundial (e outras agências de financiamento e de cultura) estimula a aplicação dos recursos públicos na melhoria da qualidade da educação básica, localizando-a nos resultados que se verificam no rendimento escolar. Ou seja, o que conta é o valor agregado da escolaridade. (Moreira, 2010: 147)*

Leciona Afonso (2000: 49) que o Estado, “adotando um ethos competitivo [...] [e] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”, leva a Educação a ser compreendida como lugar onde o que importa é o resultado; valoriza-se o benefício da aprendizagem como possibilidade aglutinadora de renda, a racionalização da escola como esfera de produção e o controle da “qualidade” através do suposto controle do processo de ensino e do fazer educação não dissociado dos interesses dos neoliberais.



Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

No Brasil, percebe-se este processo ocorrendo com desdobramentos visíveis e caóticos. Neste sentido, temos o Estado Avaliador operando com três avaliações nacionais na educação básica que formam o Sistema de Avaliação da Educação Básica, como se observa em cima.

A ANERESC (Prova Brasil) e a ANA são hoje balizadoras do processo de ensinar e aprender. A Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, avalia os alunos do 5.º e 9.º anos do ensino fundamental. Ela compõe com o fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo a medida de qualidade da educação dos estados, municípios e unidades escolares. A ANA (conhecida como Provinha Brasil) é parte suplementar do processo, afere o domínio da leitura e da escrita no 3.º ano do ensino fundamental. Isso ocorre, em parte, para atender progressivamente as metas de melhoria do índice obtido pelo Brasil frente aos índices dos países avaliados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Aqui aparece uma nova reconfiguração do Estado forçada pelo capital, o Estado Comparador (Afonso, 2013).

Esta vertente de Estado comparador mostra-se a partir da “disposição dos países em participarem dessas avaliações e indica, no mínimo, uma vontade de tornar os sistemas comparáveis” (Brooke, 2012: 330). Ou seja, se a nível mundial o Brasil sente-se obrigado a participar das avaliações do PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE, internamente todos os entes federados (estados e municípios) devem participar do sistema nacional de avaliação. Ao fazer isso, o Estado permite a comparação entre os entes federados e suas instituições escolares.

Nesta dimensão, a qualidade do processo de ensino é tomada como mercadoria. Na teoria econômica, partindo da “redução” da própria sociedade à sua estrutura básica, Karl Marx (1818-1883) desenvolve sua obra máxima, *O Capital*, uma análise da sociedade na sua estrutura econômica. É assim que a mercadoria é vista por ele, como uma contradição que a um só tempo se apresenta como objeto útil, valor de uso e valor de troca. Assim é que Marx explica o dinheiro como mercadoria; e a mercadoria toma posição especial dentro do sistema de troca. Esclarece Marx: “[uma] mercadoria não é nada mais que determinada relação social entre os próprios homens que para eles assume aqui a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 1971: 71).

Para Karl Heinrich Marx, o sujeito da alienação não é a “autoconsciência”, como parecera a Friedrich Hegel, mas o homem, real ou existente. Marx entende que a propriedade privada e os meios de produção em que o homem se acha envolto são os sujeitos da sua alienação.

Nesta obliquidade, se aquilo que se ensina e se aprende pode ser tomado como mercadoria, exclui daqueles que participam do processo a capacidade de auto-reflexão, de crítica, de formação integral, levando-o a alienação, pela inexistência de autoconsciência sobre os fins da educação dos que a recebem ou de quem a pratica.

Assim, com outra “conotação”, acontece também na educação brasileira, pois, para as escolas públicas receberem determinados incentivos financeiros, para investimento na educação, devem alcançar definidos percentuais nas avaliações impostas, caso contrário, não os terão. Assim será difícil subsistir. A escola que não atinge as metas das avaliações tem prejuízos que atingem todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, evidenciando assim a dependência da escola ao Estado Avaliador; ou seja, não existe autonomia para realizar, por exemplo, ações focais, de relevância social, política e econômica. A escola não desenvolve a vocação ontológica do ser.

Para Freire (1979), a ação educativa não deve apenas preparar o homem para o trabalho, deve buscar a vocação ontológica. Precisa partir de uma reflexão sobre o homem e suas condições culturais. Para que o homem não seja simples espectador e faça uma intervenção na realidade, deve ser levado a refletir e agir criticamente, desenvolvendo a sua vocação ontológica de ser, e não de objeto. Em outras palavras, existe uma dependência da escola em relação ao meio social, não existindo uma educação ideal, só uma educação de classes.

Nessa direção, esse processo avaliativo para aferir apenas competências linguísticas e matemáticas “mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho, recrutando-o para servir o capital” (Marx, 2004: 30). Toda essa situação é oriunda da divisão do trabalho – divisão que, permeada pelo autoritarismo do capitalista, reduz o ser humano em sua trajetória de vida porque a ele, atuando em uma única área do setor do trabalho (indústria), não é exigido muito esforço do pensamento; ou seja, ocorre uma limitação substancial do desenvolvimento cognitivo, o qual é medido entre os homens de classes sociais distintas, como aqueles do centro e da periferia ou burgueses e proletários.

Comparar é estabelecer uma relação entre coisas; no caso das avaliações, entre coisas e homens, medindo suas qualidades e capacidades, por meio de um instrumento para estabelecer um valor que mede o aprender. Esse panorama, de orientação capitalista, viola as diversidades culturais que historicamente traduzem o povo brasileiro. Como, por exemplo, afirmam Schwartz e Lockbart (2002), a região amazônica, desde a época colonial, foi marcada pela diversidade de organização social, densidade populacional e econômica – diversidade que influencia diretamente os resultados das avaliações.

Nas políticas educacionais de avaliação no Brasil, o Estado Disciplinador se mostra de duas formas. No plano federal, as ações do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estão atreladas aos índices obtidos no IDEB. O Plano de Ações Articuladas (PAR), que é voltado para os municípios, visa através de apoio financeiro e técnico atender “os municípios com escolas urbanas ou rurais com mais baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB)”.

O Estado Disciplinador age mais severamente nesta dimensão. Desde 2011, por exemplo, as ações do PDE Interativo (Programa Dinheiro Direto na Escola) já traz gravados todos os dados de matrícula, reprovação, aprovação e abandono captados da base Censo Escolar e cruzados com as notas obtidas no IDEB. Assim, são traçadas eletronicamente metas que a escola deve seguir para melhorar seus índices. Em outras palavras, a autonomia da escola vai até onde começa a obrigação em cumprir as metas do IDEB.

### 3. O SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ACRE: IMPLICAÇÕES DA PROFICIÊNCIA PARA A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O Acre é um dos 27 estados brasileiros e está localizado na Amazônia Legal. Ele é o 15.º em extensão territorial, com uma superfície de 164 221,36 km<sup>2</sup>, correspondente a 4,26% da Região Norte e a 1,92% do território nacional. Possui somente 22 municípios e tem uma população de 776 463; tem diversas etnias indígenas com uma população de 18 240. Quase metade do território (45,81%) está protegida por unidades de conservação ambiental (Acre, 2013).

O Acre começou em 1998 um processo de reorganização estatal através da ascensão de um novo bloco político ao executivo e a grande parte do legislativo, encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores<sup>2</sup>. Este processo, batizado de Florestania, abraça uma política ecológica e desenvolvimentista capitaneada com recursos públicos. A educação também passa por muitas transformações desde este período.

O Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE) foi instituído com padrões de avaliação de larga escala externa em 2008. Contudo, passará a ter um caráter técnico e direcionado por organismos internacionais em 2009, através da parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fruto do Acordo de Empréstimo n.º 7625<sup>3</sup>, junto ao Banco Mundial.

O SEAPE utiliza testes de larga escala, tabulados em escalas de proficiência. Assim, os *padrões de desempenho* indicam o grau de acerto das

---

2 A partir da eleição da Frente Popular do Acre – FPA para o Governo do Estado em 1998, entra em curso um novo projeto de desenvolvimento regional. A Frente Popular Acreana era composta por partidos políticos de ideologias diversas, encabeçada pelo PT e PCB. A frente continha partidos como o PV, PCB, PPS, PSTU, PRONA, PFL. O governo que se inicia identifica-se com as questões sócio-ambientais. O “Governo da Floresta”, slogan utilizado pelo governo da Frente Popular para expressar a “consonância” das idéias propostas por ele, defende os ideais dos movimentos sociais, sejam eles organizações coletivas, comunitárias ou sindicais. O grupo ainda continua governando o Acre até hoje.

3 Acordo firmado entre o estado do Acre e o Banco Mundial para implementação do Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre (PROACRE), assinado no dia 19 de dezembro de 2008 no valor de 150 milhões de dólares. Deste total, 120 milhões de dólares constituíram recursos do BIRD e trinta milhões de dólares foram contrapartida do Governo do estado do Acre. A melhoria do sistema escolar, a aquisição de bibliotecas escolares, a melhoria da infraestrutura estavam ligadas à avaliação do sistema. Por isso se institui o Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE), primeiramente contratado como consultoria. Até hoje, não existe uma legislação definitiva sobre o SEAPE como política pública.

competências considerados expressas na *matriz de referência* para avaliação. Os testes feitos pelos alunos trazem uma medida de seu desempenho nas habilidades avaliadas, que é denominada *proficiência* e organizada em uma *escala* para fins de análise.

Dada esta noção inicial, passemos a análise dos desdobramentos do Estado Avaliador sobre este sistema de avaliação estadual.

Na realidade estudada, a perspectiva de Estado Avaliador apontada por Afonso (2000) se desdobra naquilo que denominamos de *efeito-demonstração*, colonizando o espaço vivido com os ideais neoliberais de educação e descaracterizando o trabalho do/a professor/a e da escola. No modelo proposto na página seguinte, sintetizamos como a política de avaliação externa tem implicações no trabalho docente, no trabalho da escola, na tentativa de ideologicamente construir uma totalidade espectral.

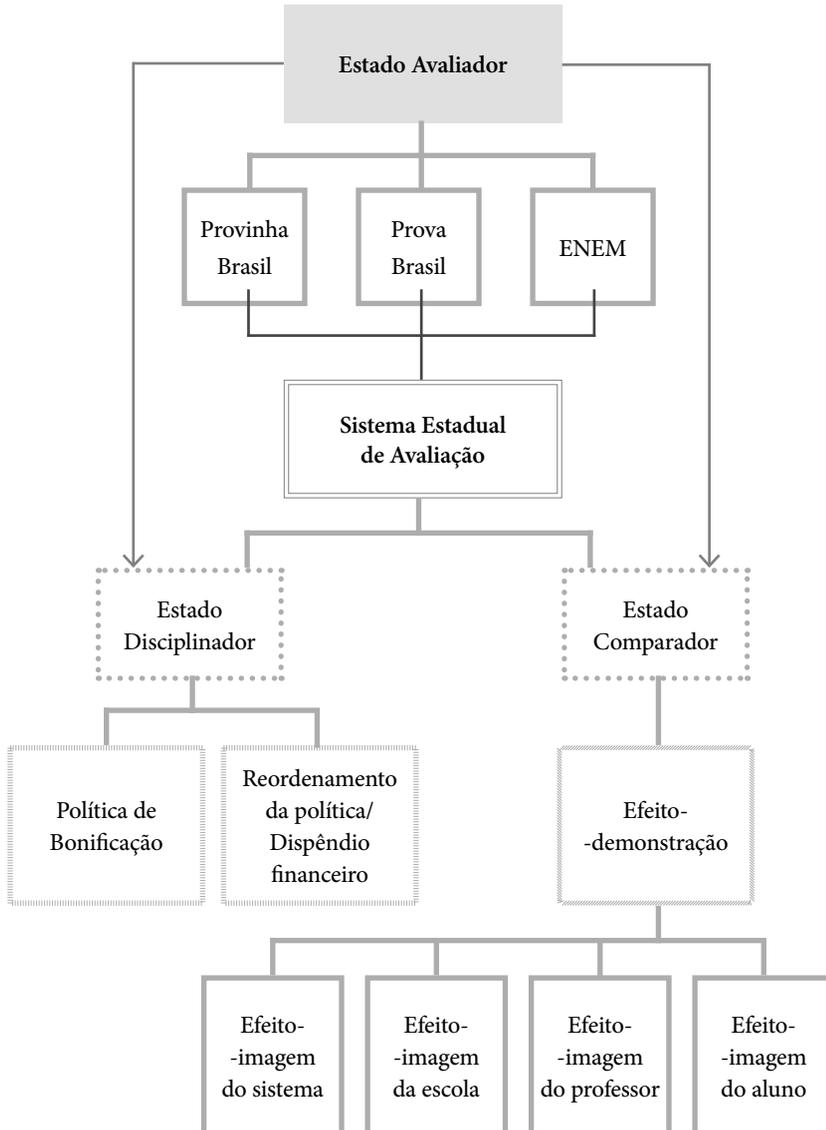
Ao comparar a qualidade em municípios e escolas, o Estado Avaliador passa a se comportar como Estado Comparador. Assim, o processo ideológico vai naturalizando o processo de avaliação e neutralizando a crítica. Destaca Afonso (2013) que:

*[...] nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um caráter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos, alcançando, em decorrência disso, uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade (ética, política, social). (Afonso, 2013: 14, grifo nosso)*

Com a divulgação dos resultados se reconfigura, novamente, o sistema de controle. O Estado Avaliador se desmembra no Estado Comparador e no Estado Disciplinador, surgindo dentro do primeiro uma nova categoria: o efeito-demonstração. Este cria por sua própria materialidade quatro efeitos-imagem: do sistema educacional (município, estado), da escola, do professor e do aluno.

Primeiro, temos o efeito-imagem do sistema, onde todo o município avaliado está exposto. Em jogo está a “competência” de todo o sistema educacional da região avaliada. O Estado Avaliador faz isso em duas dimensões: uma dimensão nacional, ao divulgar, por exemplo, o IDEB fruto da

Figura 2.  
Modelagem das implicações políticas de Avaliação de Larga Escala no Acre



Fonte: Elaborado pelos autores.

multiplicação simples entre o resultado da Prova Brasil e o fluxo dos alunos no sistema ou unidade de ensino, como observamos no Quadro 1. E numa segunda dimensão atua diretamente na escola comparando os discentes e professores avaliados.

**Quadro 1.**  
Cinco melhores IDEB do Acre para o 9.º ano do Ensino Fundamental  
(dados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>)

Município	IDEB observado		
	2005	2009	2013
Brasiléia	3,0	4,9	5,3
Cruzeiro do Sul	3,6	4,1	4,5
Epitaciolândia	2,9	3,8	4,7
Rio Branco	3,6	4,2	4,5
Senador Guiomard	4,1	4,0	4,9

Fonte: Elaborado pelos autores.

Se fizermos uma análise dos dados acima da mesma maneira que é realizada pelo Estado Comparador, as educações com mais qualidade são as de Brasiléia e de Senador Guiomard, que vêm progressivamente melhorando seus índices. Entretanto, como nos ensinou Gramsci (2001: 261), “uma política da qualidade determina quase sempre seu oposto uma quantidade desqualificada”. Uma avaliação não tem o referencial para abarcar a totalidade daquilo que pretende avaliar. Com isso, cria-se o processo de competição entre os entes federados.

Neste perspectivismo cria-se o efeito-imagem da escola. A escola é avaliada em sua totalidade. Com um questionário avalia-se o processo de educação que ela vem construindo historicamente em interação com a comunidade, seu currículo e seu contexto, o clima escolar, sua cultura e suas possibilidades, fraquezas e sucessos.

Visualiza-se, também, o efeito-imagem do professor. Este é avaliado pelo seu desempenho com a turma. Uma avaliação inversa e perversa. O resultado deve ser critério para a conversão ideológica naquilo que deve ser aceito na busca do consenso sem mediação, como expresso no discurso oficial:

*A avaliação externa ajuda a aprimorar o olhar. É um processo e, como tal, exige diálogo constante entre as salas de aula e a direção das escolas, assim como entre as escolas e esta Secretaria, com vistas à promoção de intervenções pedagógicas contextualizadas. A equipe da SEE ajuda a equipe escolar, a qual, em conjunto, ajuda cada professor a tematizar sua prática, com o objetivo de ampliar e desenvolver competências profissionais de forma a lhes permitir ensinar cada vez melhor. (Acre, 2013: grifos nossos)*

Isso leva a diversos problemas percebidos por quem está diretamente ligado à escola. O primeiro deles é uma política interna de adaptação do currículo para o currículo da avaliação. O consenso vai por vias ideológicas e materiais transformando a cultura da avaliação na cultura da escola. Como se este fosse o processo totalizador e imanente à realidade que deve ser construída. A cultura da avaliação substitui progressivamente a cultura da escola, pois insere o processo de responsabilização ou culpabilização da escola, do professor e do aluno.

Então, o Estado age em dois pólos muito distintos: como ordenador dos dispêndios de recursos financeiros, orientando para onde devem ser focadas as metas do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/AC), e no outro pólo premiando o desempenho daqueles que obtiveram a *performance* desejada.

Portanto, esse processo é bastante perverso porque atua nas dimensões material e simbólica. Na primeira, impondo aos professores a polivalência e a multifuncionalidade (lecionar sua disciplina e preparar para a prova através das atividades de nivelamento, dos simulados, etc.). Este fenômeno acelera o tempo de trabalho, intensificando-o. Mudando o tempo dedicado ao ensino, transforma as características do Trabalho docente para atender ao exame.

Na segunda dimensão, atua como violência simbólica (Bourdieu, 2007), pois as avaliações externas operam avaliando o professor e o aluno; este último categorizado no SEAPE como avançado, adequado, básico ou abaixo do básico.

Este efeito-demonstração, aliado à função do Estado Disciplinador, tem um papel importante sobre a vida do professor, pois acelera o trabalho docente, e, por outro lado, é agente coercitivo, uma vez que para receber o Prêmio de Valorização (bonificação) o professor vê-se obrigado a participar das formações voltadas para a melhoria da qualidade, a participar religiosamente do planejamento no contra-turno. Verifica-se também a exploração da mais-valia do trabalho, por uma prática corrente de apoio pedagógico aos alunos no contra-turno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível conceber a avaliação como um recurso que serve exclusivamente para classificar, julgar, medir. Pois o que se mostra na análise é que as reformulações do Estado enquanto avaliador educacional vão aos poucos inserindo a visão mercadológica do processo de ensino. O Estado se ressignifica como Estado comparador e disciplinador, abrindo-se a processos violentos e perversos.

Porém, este efeito demonstração deixa claro que este modelo é uma dimensão de mercado porque pressupõe a oferta e a procura, a competição entre os entes federados entre as escolas e, numa dimensão maior, a concorrência entre o público e o privado. A implantação, pela via consensual, da visão mercadológica torna o aluno como consumidor e o professor como o operário passível de bonificação pelo seu esforço para atender a *performance* desejada.

A ideia vendida pelas avaliações do SEAPE é que elas também funcionam como uma prestação de contas a sociedade. Assim, a divulgação dos resultados se justificaria como uma possibilidade de prestação de contas de um serviço público prestado pela escola. Porém, a tarefa da escola e o Trabalho do professor são produzir a humanidade em cada indivíduo.

Cabe-nos perguntar: é necessário avaliar as políticas para a educação? Caminhamos para muitas reflexões: será que todos os alunos têm as mesmas oportunidades para aprender, para avançar em seus progressos e na superação das suas dificuldades? A carreira do professor é estimulada?

Deste modo, é preciso levantarmos a crítica sobre as consequências desastrosas dessa política de qualidade total a qualquer preço, como a caracterizada na Lei n.º 2.538/12, aprovada e sancionada pelo governo do Acre, que dispõe sobre a afixação de placa informativa com o resultado IDEB na frente da escola. Percebe-se que esta é uma qualidade que se transfigura como desqualificada, pois não garante aos participantes da ação as mesmas oportunidades nem as mesmas condições de emancipação, já que o professor e o aluno não participam criticamente deste processo.

## Referências

Acre (2012). *Lei n.º 2.538 de 4 de janeiro de 2012*. Dispõe sobre a afixação da placa informativa com o resultado da última apuração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. <http://www.jusbrasil.com.br/doi-ac-caderno-unico-05-01-2012-pg-1> acesso 05/03/2013 .

- Acre/SEE (2013). *SEAPE – 2013*. Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd. v. 3 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora.
- Acre/SEE (2013). *Acre em Números 2013*. 9.ª ed. Rio Branco: SEPLAN.
- Adorno, T. (1995). *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Afonso, Almerindo Janela (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 2.ª ed. São Paulo: Cortez.
- Afonso, Almerindo Janela (2013). “Mudanças no Estado Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada”. *Rev. Bras. Educ.* [online], vol.18, n. 53, pp. 267-284. ISSN 1413-2478.
- Brooke, Nigel (Org.) (2012). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Castro, Cláudio de Moura (2007). *Educação Brasileira – Consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Constituição da República Federativa do Brasil (2010). “Das forças armadas e da segurança”. In *Vade Mecum*. 9.ª edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva.
- Freire, Paulo (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, Bernadete A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília (DF): Líber Livro.
- Gramsci, Antonio (2001). *Cadernos do cárcere*. Tradução Carlos Nelson Coutinho; v. 3. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gibbons, R. (1998). “Incentives in organizations”. *The Journal of Economic Perspectives* 12(4): 115-132.
- Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. (1988). *Effective Evaluation. Improving the usefulness of evaluation results responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ludke, Menga; André, Marli E. D. A. (1986) *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marx, Karl (2010). *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971, v. 1.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (2004). *Textos sobre educação e ensino*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4.ª ed. São Paulo: Centauro.
- Moura, Mauro Castelo de (2003). “Marx e a apoteose da razão crepuscular”. In Luiz Paulo Rovonet e Waldomiro José Silva Filho (orgs.). *Razão Mínima*. São Paulo: UNIMARCO.
- Moreira, Eliseu Vieira (2010). “A teoria da qualidade total como política educacional do capital”. In Maria Ciavatta & Ronaldo R. Reis. *A pesquisa histórica em trabalho e educação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Pessoa, Hugo Costa (s/d). *O Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental dos Municípios de Rondônia: uma abordagem a partir dos sistemas de avaliações interna*

- e externa*. Disponível em [ww.tce.ro.gov.br%\\_Fundamenta\\_Hugo\\_Pessoa.doc](http://ww.tce.ro.gov.br%_Fundamenta_Hugo_Pessoa.doc). Acesso em 20/05/2013.
- Perrenoud, Phillipe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schwartz, Stuart B. & Lockbart, James (2002). *A América Latina na época colonial*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Zarifian, Philippe (1990). *La Nouvelle productivité*. Paris: Harmattan.

**ABSTRACT:** The study shows the implementation of market vision in the education system of the state of Acre, Brazil. This review policy is the result of constant readjustments of neoliberal policy with severe impacts on the lives of a teacher, in the symbolic field or material, is about the vision that society builds on education and evaluation. The proposed analysis of the literature, built on the historical materialist dialectic approach. Treated issues were raised in two workshops through the focus group technique with two 5 groups of teachers and 9 years of elementary school. The data were interpreted based on the qualitative approach (Ludke & André 1989). The study concludes that this demonstration effect makes clear the market size applied to public education process, assuming the competition between states, schools, public and private.

**KEYWORDS:** Appraiser State, large-scale evaluation, payment for performance.



## AS TIC NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO. A PERSPETIVA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA\*

*Sara Isabel Moça Ramos\*\**

*António Manuel Valente de Andrade\*\*\**

RESUMO: Considerando as mudanças que a evolução tecnológica tem provocado no sistema educativo e não podendo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ser desvinculadas das práticas pedagógicas adotadas com os alunos cegos e com baixa visão, para o estudo e compreensão desta realidade, é fundamental aferir a opinião dos profissionais que trabalham diariamente em prol do processo educativo destes alunos com necessidades educativas especiais.

Este estudo, de natureza predominantemente quantitativa, pretende analisar a percepção dos docentes que lecionam alunos com deficiência visual, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, nas escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, em Portugal Continental, sobre os seus conhecimentos, práticas pedagógicas e formação na área das TIC, visando o ensino e aprendizagem dos mesmos.

\* O presente artigo baseia-se na investigação efetuada no âmbito da dissertação «Ver através da cegueira: Avaliação da implementação das TIC nas escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão» do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Informática Educacional, apresentada em novembro de 2013 na Universidade Católica Portuguesa.

\*\* Autor de correspondência: CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia. Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal (saramramos@gmail.com).

\*\*\* António Manuel Valente de Andrade – CEGE – Centro de Estudos em Gestão e Economia, Faculdade de Economia e Gestão – Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal (aandrade@porto.ucp.pt).

Os resultados revelam uma amostra confiante nas suas capacidades tecnológicas, contudo com manifestas lacunas no que diz respeito ao conhecimento e desenvolvimento em algumas ferramentas e aplicações informáticas específicas para a área da deficiência visual.

Uma outra constatação é o facto de a falta de formação específica ser o principal obstáculo considerado pelos docentes no que respeita a uma real integração das TIC no processo educativo destes alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** deficiência visual, Tecnologias de Informação e Comunicação, tecnologias de apoio, formação de professores.

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos é denominada de Sociedade da Informação e do Conhecimento, sendo que a constante evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) contribuem para a sua mudança e desenvolvimento. Neste sentido, e estando a deficiência visual inevitavelmente associada a diversas limitações no que concerne à acessibilidade eletrónica, os portadores de deficiência visual não podem ser excluídos dessa evolução tecnológica, sendo necessário que estes usufruam de tais tecnologias, promovendo assim a sua inclusão digital, autonomia, participação e envolvimento social.

Desenvolver uma educação que vá ao encontro das exigências colocadas pela sociedade atual, cujo principal objetivo é o de formar futuros cidadãos ativos, exige que se reflita e analise o papel preponderante das TIC na escola, sendo assim necessária uma nova forma de pensar o uso das ferramentas tecnológicas que apoiam a evolução do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, é cada vez mais necessário que os docentes dos alunos cegos e com baixa visão possuam competências nesta área, criando e promovendo situações de aprendizagem em contexto educativo com suporte das TIC. Tal reflete-se na premente existência de uma parceria constante entre docentes do ensino regular, sem qualquer tipo de especialização na área da deficiência visual, e docentes de Educação Especial – 930, com uma especialização neste domínio, por forma a haver uma troca constante de conhecimentos em prol da educação destes alunos.

Considerando a existência de barreiras à aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão, todos os professores são elementos de relevo no processo

educativo destes alunos com necessidades educativas especiais, possuindo assim um papel preponderante para que os mesmos consigam colmatar as suas dificuldades e atinjam o sucesso escolar.

Este artigo encontra-se estruturado em sete secções, procedendo-se ao enquadramento teórico da investigação na secção 2, sendo a caracterização do estudo efetuada na secção 3 e a apresentação dos métodos e técnicas de recolha, registo e análise de dados na secção 4. Na secção 5 apresentam-se e analisam-se os dados obtidos através da implementação do instrumento de recolha de dados adotado na investigação, o questionário, seguindo-se na secção 6 a síntese das principais conclusões tendo como referência os objetivos do estudo, o enquadramento teórico e os dados recolhidos. Na última secção do artigo, secção 7, são salientadas as limitações e os constrangimentos inerentes à investigação desenvolvida.

## 2. AS TIC NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

A rede de agrupamentos e escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, escolas regulares, regulamentada pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, constitui uma resposta educativa “dirigida unicamente aos alunos que necessitam de medidas educativas muito específicas, que exigem equipamentos e especializações profissionais de generalização inviáveis” (DGIDC, 2009: 12). Desta forma, são direcionados os alunos com deficiência visual para estas escolas de referência, concentrando estas os recursos técnicos e humanos para que estes alunos com necessidades educativas especiais acedam ao currículo comum, sendo que a inclusão dos mesmos em escolas regulares, de acordo com Castellano (2005), proporciona benefícios para o seu nível académico e social.

De salientar que no ano letivo 2012-2013 frequentavam as escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão aproximadamente 225 alunos com deficiência visual (cf. Tabela 1).

**Tabela 1.**  
**Número de alunos que frequentavam no ano letivo 2012-2013**  
**a rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão,**  
**por Direção Regional de Educação.**

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares	N.º de Escolas de Referência	N.º de Alunos Cegos ou com Baixa Visão
Direção de Serviços da Região Norte (DSRN)	11	85*
Direção de Serviços da Região Centro (DSRC)	9	20
Direção de Serviços da Região Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT)	17	119
Direção de Serviços da Região Alentejo (DSRA)	4	1
Total	41	225

Fonte: DSRC, DSRLVT e direções das escolas pertencentes à DSRN e DSRA.

\* Este valor não engloba o número de alunos com deficiência visual de dois agrupamentos de escola, devido à não colaboração por parte destes no fornecimento dos dados solicitados.

Desempenhando as TIC um papel primordial no provimento de uma educação de qualidade para os alunos com deficiência, apoiando novas experiências de aprendizagem (UNESCO, 2006), melhorando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem (Fuglerud, 2011) e abrindo um leque de oportunidades para os deficientes visuais (Junior & Coutinho, 2009), as escolas devem assim modernizar-se de forma a acompanhar esta rápida evolução que as envolve. Neste sentido, “a oportunidade de aceder às TIC deve ser uma possibilidade generalizada, independentemente das capacidades de cada um” (R. Monteiro & Gomes, 2009: 5064); contudo, em contexto educativo, “nem sempre os meios estão disponíveis e/ou são adequados às reais necessidades dos alunos com ou sem necessidades educativas especiais” (Ribeiro, Almeida & Moreira, 2010: 101).

Um dos aspetos a considerar na utilização das TIC pelos deficientes visuais, é o facto de estas tenderem a minimizar a privação de perceber imagens, gestos e cores, sendo que o computador, através de sintetizadores de voz ou até mesmo de ampliadores de ecrã, proporciona aos invisuais

uma maior independência no acesso e produção de informação digital. Para Sá, Campos e Silva, “os meios informáticos ampliam as possibilidades de comunicação e de autonomia pessoal, minimizam ou compensam as restrições decorrentes da falta da visão” (2007: 49). Segundo as mesmas autoras, “a informática estimula o desenvolvimento cognitivo, aprimora e potencializa a apropriação de ideias, de conhecimentos, de habilidades e de informações que influenciam na formação de identidade, de concepção da realidade e do mundo no qual vivemos” (2007: 53), sendo esta também uma ferramenta que promove a igualdade de oportunidades e a inclusão social.

Desta forma, a utilização das TIC na educação tem sido uma prioridade na maioria dos países europeus; contudo, o progresso tem sido desigual (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006), sendo que “as incapacidades relacionadas com a visão são talvez uma das áreas mais subestimadas no cruzamento das NEE [...] com as TIC” (Teles, 2011: 83). O uso das tecnologias permite assim aos alunos com deficiência visual ajustarem-se melhor aos processos de aprendizagem tradicionais, possibilitando-lhes o acesso às fontes de informação, tal como os seus pares (Alves, Monteiro, Rabello, Gasparetto & Carvalho, 2009).

Vários estudos evidenciam as potencialidades da utilização das TIC na educação dos alunos cegos e com baixa visão (BECTA, 2000; Bickford & Falco, 2012; Coelho, Raposo, Silva & Almeida, 2011; Gerber, 2003; Jackson, 2012; Kelly & Smith, 2011; Papadopoulos & Goudiras, 2005; Pattillo, Heller & Smith, 2004; Zhou *et al.*, 2012); contudo, todos eles apresentam a existência de barreiras na utilização destas pelos alunos, nomeadamente a falta de acessibilidade a um grande número de páginas *web* e a recursos didáticos, assim como a pouca prática destes no manuseamento das TIC, levando a que se sintam frustrados quando as utilizam sem sucesso.

O desafio atual é o de proporcionar o acesso apropriado e a ajuda necessária para que os alunos cegos e com baixa visão utilizem as tecnologias de apoio, tirando o melhor partido destas em todo o seu percurso escolar. De acordo com Presley e D’Andrea (2008), a aprendizagem, por parte dos alunos com deficiência visual, da utilização de tecnologias de apoio permite-lhes aceder à informação digital e participar de uma forma mais equitativa com os seus colegas normovisuais. Neste sentido, Holmes e coautores acreditam que “os professores de deficientes visuais precisam compreender e valer-se da mais recente tecnologia de apoio” (2008: 18).

Para que o real potencial das TIC na aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão seja alcançado, é necessário que os professores criem situações de aprendizagem a partir da utilização daquelas em contexto educativo, sendo assim exigidas novas competências aos docentes para que consigam impulsionar a mudança na educação destes alunos.

Apesar da quase inexistente investigação efetuada em Portugal na área da deficiência visual, vários estudos internacionais indicam que os docentes de alunos cegos e com baixa visão não têm formação suficiente nas TIC adaptadas para estes alunos (Abner & Lahm, 2002; Kapperman, Sticken & Heinze, 2002; Smith & Kelley, 2007; Zhou, Parker, Smith & Griffin-Shirley, 2011), dependendo o grau de utilização daquelas da formação inicial e contínua adquirida por estes profissionais (Smith & Kelley, 2007).

Importante será reforçar que “as tecnologias por si só não são mediadoras de aprendizagem”, tendo apenas “influência nas estratégias de aprendizagem que activam os processos mentais” (Pires, 2009: 48). Neste sentido, o recurso às TIC não pode ser entendido como a solução para ultrapassar todos os problemas inerentes às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um meio para a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e enriquecedores. Os docentes devem assim “mobilizar essas tecnologias no sentido de as rentabilizar no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que haja um equilíbrio entre estes recursos e todos os outros já existentes nas escolas” (Pires, 2009: 50).

Portanto, a implementação das TIC nas escolas, nomeadamente nas escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, requer que todos os docentes invistam no desenvolvimento das suas habilidades, de modo a que as suas atividades educativas possam beneficiar de recursos tecnológicos. O sucesso desta implementação depende da colaboração entre a escola e os professores (Alves *et al.*, 2009). Desta forma, novas competências são exigidas aos professores de alunos com deficiência visual nas escolas regulares (Söderberg & Fellenius, 2000), pois, tal como afirma Bishop (1997), referido por Sonza, “a inclusão de alunos portadores de deficiência visual no sistema de ensino, sem preparo, raramente funciona”, pelo que é de ter em conta “a importância do preparo dos professores e do provimento de recursos materiais específicos” (2008: 45).

### 3. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo em questão é descritivo e analítico, incidindo sobre a realidade existente nas 41 escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão no ano letivo 2012-2013, em Portugal Continental. Apesar de o professor titular de disciplina não ser um especialista na área da deficiência visual, deve deter os conhecimentos suficientes de forma a proporcionar aos alunos deficientes visuais um percurso escolar efetivo, por meio da participação em todas as atividades, tal como os seus pares (Gasparetto, 2001). Assim, consideramos importante inquirir os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem destes alunos, que frequentam escolas cujo enquadramento legal pretende garantir as respostas adequadas às necessidades educativas especiais dos mesmos.

Concomitantemente, procura-se aferir e analisar a perceção dos docentes que lecionam nestas escolas alunos cegos e com baixa visão do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, sobre a política inclusiva nestes estabelecimentos de ensino; as potencialidades das TIC no ensino e aprendizagem destes alunos, assim como os seus conhecimentos, práticas pedagógicas e formação na área das TIC adaptadas para a deficiência visual.

Tendo por base os objetivos subjacentes ao estudo, e com base no relatório da UNESCO (2011), foi considerado nesta investigação que as TIC em contexto educativo incluem as tecnologias tradicionais, as tecnologias de apoio, média, formatos acessíveis, aplicações informáticas educativas e ambientes virtuais de aprendizagem.

As questões que se pretendem estudar levam a combinar procedimentos inspirados em abordagens quantitativas e qualitativas, sendo que, de acordo com Goldenberg, “é o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema” (2004: 62).

### 4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA, REGISTO E ANÁLISE DE DADOS

Uma recolha documental sobre o estado da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão foi efetuada, tendo sido nesse sentido contactadas as quatro unidades orgânicas, de âmbito regional, da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE), assim como as direções das escolas de referência.

Para a elaboração do questionário a ser aplicado a todos os docentes que lecionavam no ano letivo 2012-2013 estes alunos nos níveis do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, em escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, foi desenvolvido um estudo preliminar de forma a obter informações específicas e assim proceder à elaboração de um instrumento de medida adequado à realidade a investigar, tornando-o válido e confiável.

Um dos objetivos do estudo preliminar foi “encontrar as variáveis importantes a incluir na investigação principal”, sendo que a utilização de “entrevistas pouco estruturadas e/ou discussões em grupo” são possibilidades para se atingir esse fim (Hill & Hill, 2009: 74). Com a finalidade de ser elaborado um instrumento de medida adequado, como procedimento inicial do questionário, foram realizadas entrevistas a quatro docentes do grupo de recrutamento Educação Especial – 930, pertencendo a regiões geográficas diferentes. De referir que a este grupo de recrutamento pertencem docentes com uma especialização na área da deficiência visual, prestando estes apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão, nas escolas regulares.

De acordo com Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa “ênfatica a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994: 11). A informação recolhida através das entrevistas foi analisada por meio de uma análise simples de conteúdo, com o objetivo de encontrar temas e problemáticas comuns que delneassem os aspetos mais importantes a estudar na investigação principal. Como proposto por Hill e Hill (2009), após decorrido o estudo preliminar, toda a informação recolhida foi utilizada na elaboração do questionário a ser utilizado na investigação principal, sendo que este constitui uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada (Gillham, 2000).

A aplicação do questionário nas 41 escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão teve a aprovação da Direção-Geral da Educação (DGE), sendo que o preenchimento do mesmo foi efetuado de forma eletrónica, através da ferramenta *LimeSurvey*, com um acesso restrito, conseguido através da introdução de um código de acesso. Este esteve acessível de 8 de março a 1 de maio de 2013, tendo sido obtidas 42 respostas válidas.

O questionário teve por base cinco grupos estruturantes:

GRUPO I	Caracterização pessoal;
GRUPO II	Proficiência informática e pedagógica do docente;
GRUPO III	Formação contínua recebida ao longo da profissão pelo docente;
GRUPO IV	Utilização das TIC em contexto curricular;
GRUPO V	Opinião.

Após a recolha dos dados obtidos através do preenchimento do questionário procedemos ao seu tratamento estatístico. Para tal foi realizada uma análise estatística essencialmente descritiva, sendo desta forma organizado e resumido o conjunto de dados obtidos e tendo sido para o efeito utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

Considerando que a amostra engloba docentes com uma especialização na área da deficiência visual, logo à partida com conhecimentos mais consolidados nesta temática do que os restantes docentes do ensino regular em diversas questões, a análise dos dados foi elaborada com base na criação de dois grupos da amostra, a saber: docentes de Educação Especial – 930 e docentes de outros grupos de recrutamento. Pretendeu-se com esta separação e análise e com a comparação entre grupos de recrutamento a melhor compreensão dos dados obtidos.

## 5. RESULTADOS

Por análise dos dados obtidos, é possível constatar que os inquiridos são na sua maioria do sexo feminino (64%) e pertencentes a quadro de agrupamento/escola não agrupada (69%), sendo docentes com significativa experiência em contexto educativo, contudo com menos anos de ensino a alunos com deficiência visual (no ano letivo 2012-2013, 23% dos inquiridos lecionavam pela primeira vez alunos cegos e com baixa visão).

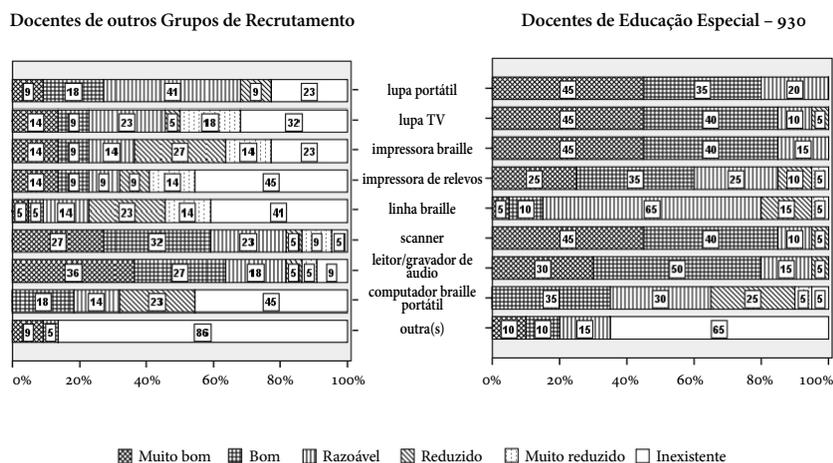
Os docentes inquiridos utilizam o computador no seu dia a dia, ferramenta esta bastante utilizada para a preparação das aulas, nas suas mais variadas vertentes. A utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual é considerada muito importante, pois, na opinião destes docentes, elas facilitam o processo de ensino e aprendizagem, promovendo também a autonomia e inclusão destes alunos no sistema educativo.

De referir que a estabilidade do corpo docente para estes alunos é um fator importante a considerar, pois a continuidade pedagógica salientada por alguns dos inquiridos é um dos meios para o aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos pelos professores ao longo da sua carreira docente nesta área e, conseqüentemente, uma mais-valia para os alunos com deficiência visual.

Por parte dos inquiridos, com exceção dos docentes de Educação Especial – 930, o grau de conhecimento de ferramentas específicas utilizadas por estes alunos é diminuto. Os docentes de outros grupos de recrutamento apresentam maioritariamente conhecimentos inexistentes ou reduzidos em todas as ferramentas apresentadas, com exceção da lupa portátil, do scanner e do leitor/gravador de áudio (cf. Gráfico 1). Relativamente aos docentes de Educação Especial – 930, os seus conhecimentos são mais acentuados; contudo, apresentam lacunas em ferramentas tais como o computador braille portátil, a linha braille e a impressora de relevos, tendo todas estas ferramentas pormenores mais técnicos e exigentes (cf. Gráfico 1).

No que diz respeito ao conhecimento de aplicações informáticas, com exceção das opções de acessibilidade dos sistemas operativos, tais lacunas

**Gráfico 1.**  
**Conhecimento dos docentes acerca de determinadas ferramentas utilizadas pelos alunos com deficiência visual, divididos por docentes de Educação Especial – 930 e outros grupos de recrutamento (n=22/ n=20).**



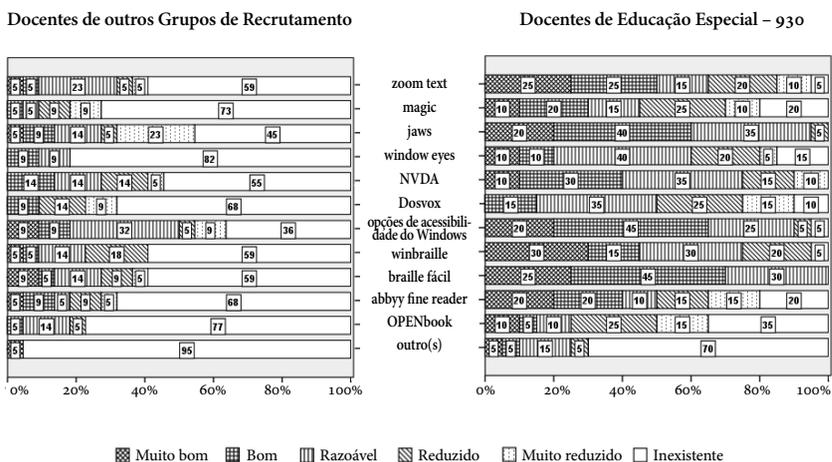
acentuam-se, aumentando assim o grau de desconhecimento das mesmas (cf. Gráfico 2).

De assinalar a existência de docentes com especialização na área da deficiência visual com conhecimentos inexistentes em determinadas aplicações informáticas, como é o caso do *ZoomText* ou do *WinBraille*, aplicações amplamente utilizadas na área da deficiência visual. Podemos salientar ainda, através dos dados obtidos, que a inversão desta tendência só pode ser dada pela formação contínua.

Contrastando com os diminutos conhecimentos apresentados no que diz respeito a ferramentas e aplicações informáticas de utilização na área da deficiência visual, uma percentagem considerável (73%) dos docentes do ensino regular tem confiança nas suas capacidades tecnológicas para ajudar um aluno com deficiência visual a obter os melhores resultados possíveis com a utilização das TIC.

No que concerne à formação contínua, uma percentagem bastante significativa de docentes frequentou formações na área das TIC (93%), diminuindo tal percentagem quando estas são no âmbito das TIC adaptadas para a deficiência visual (64%), assim como o número de horas de

**Gráfico 2.**  
**Conhecimento dos docentes acerca de aplicações informáticas utilizadas pelos seus alunos com deficiência visual, divididos por docentes de Educação Especial – 930 e outros grupos de recrutamento (n=22/ n=20).**



formação nesta área específica. Estamos perante uma amostra que procura uma constante atualização nas tecnologias, mas não na área da deficiência visual. É de referir que os inquiridos consideram existir um número reduzido de formações nesta área específica, o que pode justificar, em parte, a diminuta formação apresentada por estes docentes. Os inquiridos que possuem formação na área das TIC adaptadas para a deficiência visual consideram que esta proporcionou efeitos positivos junto dos seus alunos cegos e com baixa visão, sendo as formações frequentadas maioritariamente ligadas ao Ministério da Educação e Ciência. De assinalar que apenas uma diminuta percentagem (19%) destes docentes beneficiou de formação na área das TIC adaptadas para a deficiência visual em disciplinas da sua formação académica inicial. Tais dados reforçam que as licenciaturas que conferem habilitação para a docência não possuem, na sua maioria, nos seus planos curriculares, esta componente específica da área das necessidades educativas especiais no ensino.

Este estudo evidencia que a falta de formação dos professores é um dos obstáculos à implementação de qualquer mudança pedagógica e tecnológica. Contudo, a amostra encontra-se receptiva para “saber mais” acerca das TIC adaptadas para a deficiência visual, sendo a sua motivação elevada no que diz respeito à utilização destas com os seus alunos cegos e com baixa visão.

É possível constatar que a utilização do computador em contexto educativo é mais reduzida com os alunos cegos e com baixa visão do que com os alunos normovisuais, sendo que os docentes que lecionam estes dois grupos de alunos consideram que não ampliam a sua utilização com os primeiros devido às especificidades das disciplinas que lecionam (70%), mas também por falta de conhecimento (30%) e pela não existência de adequação entre o tempo para cumprir os objetivos do programa e o tempo para desenvolver um trabalho de qualidade com as TIC (20%). A plataforma Moodle é raramente (17%) ou nunca utilizada (55%) pela maioria dos docentes, com os seus alunos com deficiência visual, sendo duas das razões apresentadas a falta de preparação dos docentes (27%) e o facto de os alunos com deficiência visual não a saberem utilizar devido a questões de acessibilidade (27%).

Relativamente às questões de acessibilidade apresentadas pelos docentes como justificação para a diminuta utilização da plataforma Moodle com os seus alunos cegos e com baixa visão, consideramos que as lacunas na formação dos docentes no que concerne à criação de materiais em

formatos acessíveis e à adequação do ambiente virtual de aprendizagem, de forma que fique o mais acessível possível para os seus alunos, são também motivos para que estes alunos não saibam utilizar a referida plataforma. Importante será referir que a plataforma Moodle atende aos requisitos de acessibilidade previstos pelas normas da World Wide Web Consortium (W3C) em todas as suas versões, sendo apenas necessário alguns cuidados por parte dos docentes na preparação da sua disciplina na plataforma (Coelho *et al.*, 2011).

É possível constatar que ferramentas e aplicações informáticas não são amplamente utilizadas em contexto de sala de aula por parte dos alunos cegos e com baixa visão (cf. Gráfico 3 e Gráfico 4), sendo os docentes que possuem especialização na área da deficiência visual aqueles que mais atividades desenvolvem com recurso ao computador com estes alunos.

A produção e edição de informação (79%) e a consulta e pesquisa de informação na Internet (62%) são as atividades mais desenvolvidas pela maioria dos docentes com estes alunos, sentindo os primeiros a falta de recursos digitais e jogos educativos adaptados para a deficiência visual, para que possam ser utilizados no desenvolvimento das suas aulas.

Gráfico 3.  
Utilização de diversas ferramentas TIC pelos alunos cegos e com baixa visão, no decorrer das suas aulas (n=42).

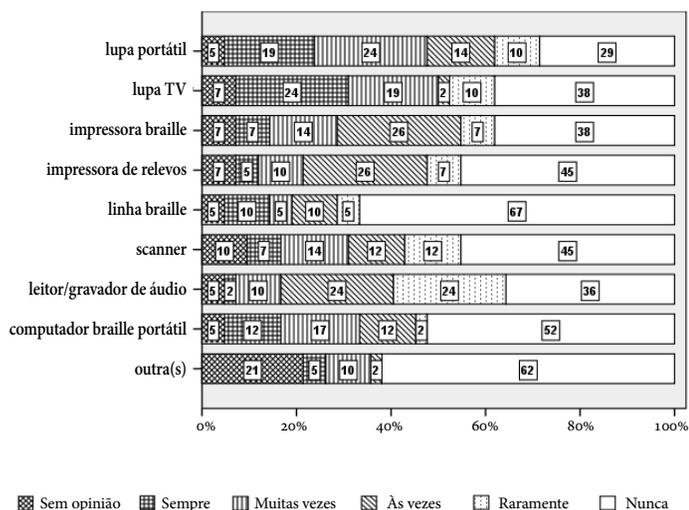
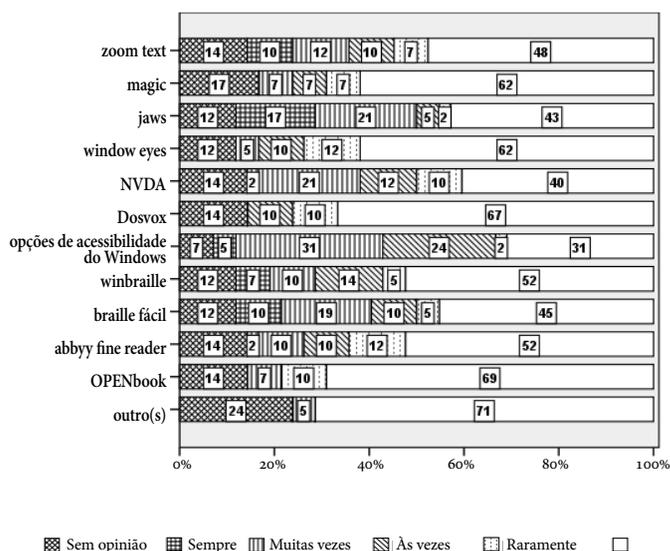


Gráfico 4.  
Utilização de diversas aplicações informáticas pelos alunos cegos e com baixa visão, no decorrer das suas aulas (n=42).



Demonstrando os inquiridos uma atitude bastante positiva em relação às TIC, as perceções da maioria dos professores sobre a implementação destas com os alunos cegos e com baixa visão evidenciam que as TIC promovem a transmissão dos conhecimentos e o processo de ensino e aprendizagem (95%), sendo que a sua utilização motiva os alunos (93%), contribui para o seu sucesso escolar (76%) e promove a sua inclusão no sistema educativo (79%).

## 6. CONCLUSÕES

Considerando o número de inquiridos, estes resultados constituem um pequeno contributo para o conhecimento da realidade existente nas escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, não podendo estes ser generalizáveis, mas apenas passíveis de serem interpretados na amostra de docentes que participaram neste estudo. Julgamos, no entanto, que esta investigação pode constituir motivo de reflexão para todos aqueles que têm

um papel a desempenhar no sistema educativo e em concreto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Apesar de esta investigação ter permitido evidenciar que as TIC são ferramentas do quotidiano dos docentes inquiridos, quer a nível pessoal, quer profissional, estes revelam ainda pouca desenvoltura e conhecimento na maioria das ferramentas e aplicações informáticas adaptadas para a deficiência visual. Tal reflete-se na menor utilização das TIC, em contexto de sala de aula, com os alunos com deficiência visual do que com os alunos normovisuais; contudo, os inquiridos consideram que estas promovem a transmissão de conhecimentos e o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o sucesso escolar, autonomia e inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Importante é também salientar que estamos perante uma amostra de docentes que na sua maioria acredita na inclusão destes alunos nas escolas regulares e cuja formação não demonstra ser a necessária e suficiente para promover a inclusão digital destes alunos com necessidades educativas especiais. Um número significativo de docentes possui formação na área das TIC, demonstrando assim o interesse em acompanhar a evolução desta área em contexto educativo. No entanto, tal número reduz significativamente no caso das TIC adaptadas para a deficiência visual. De referir que os inquiridos consideram existir um número reduzido de formações nesta área tão específica, o que pode justificar, em parte, a diminuta formação dos docentes.

Sendo que apenas uma mínima percentagem de docentes beneficiou de formação na área das TIC adaptadas para a deficiência visual em disciplinas da formação académica inicial (licenciatura) e considerando que qualquer indivíduo licenciado/mestre na área da educação poderá ser professor de um aluno cego ou com baixa visão, julgamos ser importante incluir esta área nas licenciaturas/mestrados do ramo educacional, com especial incidência nas licenciaturas/mestrados em TIC.

Assim, a parca formação dos professores é um dos principais obstáculos à real integração das TIC em contexto educativo para os alunos cegos e com baixa visão e à consequente implementação de qualquer mudança pedagógica e tecnológica. Contudo, a amostra encontra-se recetiva para “saber mais” acerca das TIC adaptadas para a deficiência visual.

Tendo em conta que existe um longo caminho a ser percorrido, pretende-se que esta investigação possa de alguma forma impulsionar o desenvolvimento de ações que possibilitem a reflexão, por um lado, sobre a importância

das TIC no processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão e, por outro, sobre a formação inicial e continuada dos docentes em relação às TIC adaptadas para a deficiência visual e sobre o papel que estes desempenham na inclusão e no percurso escolar destes alunos.

## 7. LIMITAÇÕES E CONSTRANGIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

No decorrer da investigação, alguns constrangimentos foram sentidos, sendo que o de maior relevância foi o facto de o número de docentes que participaram neste estudo ter sido bastante diminuto, tendo em conta o universo que seria desejável abranger de forma a garantir a sua significância e representatividade. Desta forma, a amostra, não sendo representativa do universo, não permite extrapolar com confiança os resultados e conclusões retiradas por análise dos dados recolhidos.

## Referências bibliográficas

- Abner, G. & Lahm, E. (2002). "Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: teacher readiness". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 98-105.
- Alves, C.; Monteiro, G. B. M.; Rabello, S.; Gasparetto, M. E. R. F. & Carvalho, K. M. (2009). "Assistive technology applied to education of students with visual impairment". *Revista Panam Salud Publica*, 26(02), 148-152.
- Balanskat, A.; Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Brussels, Belgium: European Schoolnet.
- BECTA. (2000). "Visual Impairment and ICT". *Information Sheet on Visual Impairment and ICT*, July.
- Bickford, J. O. & Falco, R. A. (2012). "Technology for early braille literacy: comparison of traditional braille instruction and instruction with an electronic notetaker". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 679-693.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castellano, C. (2005). *Making it Work: Educating the blind/visually impaired student in the regular school*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Coelho, C. M.; Raposo, P. N.; Silva, E. X. da & Almeida, A. C. F. de (2011). "Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no Moodle". *Linhas Críticas*, 17(33), 327-348.
- DGIDC. (2009). *Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e de Apoio Sócio-Educativo.

- Fuglerud, K. S. (2011). "The barriers to and benefits of use of ICT for people with visual impairment". In Constantine Stephanidis (Ed.), *Universal Access in Human-Computer Interaction – Design for All and eInclusion*. Berlin: Springer Berlin Heidelberg, pp. 452-462.
- Gasparetto, M. E. R. F. (2001). *Visão subnormal em escolas públicas: Conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Retrieved from <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000225752>.
- Gerber, E. (2003). "The benefits of and barriers to computer use for individuals who are visually impaired". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(9), 536-550.
- Gillham, B. (2000). *Developing a Questionnaire*. London: Bloomsbury Academic.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Holmes, B.; Ribeiro, L. B.; Silva, I. H.; Ferreira, D.; Neves, J.; Lynch, P.; Kessadinis, S.; Mannova, B.; Ragiadakos, C.; Leitch, R. (2008). "Guia para um ensino inclusivo e aprendizagem à distância". In L. B. Ribeiro (Ed.), *Ensino inclusivo para deficientes visuais – Guia do professor*. Guimarães: Editora Cidade-Berço, pp. 16-73.
- Jackson, R. M. (2012). *Audio-supported reading for students who are blind or visually impaired*. Retrieved from [http://aim.cast.org/learn/practice/future/audio\\_supported\\_reading](http://aim.cast.org/learn/practice/future/audio_supported_reading).
- Junior, J. B. B. & Coutinho, C. P. (2009). "Podcast: uma ferramenta tecnológica para auxílio ao ensino de deficientes visuais". In *VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp. 2114-2126.
- Kapperman, G.; Sticken, J. & Heinze, T. (2002). "Survey of the use of assistive technology by Illinois students who are visually impaired". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 106-108.
- Kelly, S. M. & Smith, D. W. (2011). "The impact of assistive technology on the educational performance of students with visual impairments: a synthesis of the research". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(2), 73-83.
- Monteiro, R. & Gomes, M. J. (2009). "Práticas de e-learning nas universidades públicas portuguesas e a problemática da acessibilidade e inclusão digitais". In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), pp. 5962-5972.
- Orlinger, S. J. & Kemp, S. C. (1992). "The effect of computer technology by braille students on instruction time". In *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Knoxville.
- Papadopoulos, K. S. & Goudiras, D. B. (2005). "Accessibility assistance for visually-impaired people in digital texts". *British Journal of Visual Impairment*, 23, 75-83.

- Pattillo, S. T.; Heller, K. W. & Smith, M. (2004). "The impact of a modified repeated-reading strategy paired with optical character recognition on the reading rates of students with visual impairments". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(1), 28-46.
- Pires, S. M. B. (2009). "As TIC no currículo escolar". *EDUSER: Revista de Educação*, 1 (1), 43-54.
- Presley, I. & D'Andrea, F. M. (2008). *Assistive Technology for Students who are Blind or Visually Impaired: A guide to assessment*. New York, NY: AFB Press.
- Ribeiro, J.; Almeida, A. Ma. & Moreira, A. (2010). "A utilização das TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais: resultados da aplicação piloto do inquérito nacional a coordenadores TIC/PTE". *Indagatio Didactica*, v. 2, n. 1, 94-124.
- Sá, E. D. de; Campos, I. M. de & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual*. Brasília: SEESP/SEED/MEC.
- Smith, D. W. & Kelley, P. (2007). "A survey of assistive technology and teacher preparation programs for individuals with visual impairments". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(7), 429-433.
- Söderberg, A. & Fellenius, K. (2000). "Preserving and developing a knowledge of the education of pupils with a visual impairment through open and distance learning in Sweden". *British Journal of Visual Impairment*, 18, 69-72.
- Sonza, A. P. (2008). *Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Teles, R. O. (2011). "Mãos que veem: Recursos e acessibilidade para a deficiência visual". In *Cadernos SACAUSEF VI – A Acessibilidade de Recursos Educativos Digitais*. DGIDC, pp. 83-92.
- UNESCO (2006). *ICTs In Education For People With Special Needs – Specialized training course*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- UNESCO. (2011). *TIC acessíveis e ensino personalizado para alunos com deficiências: Um diálogo entre Educadores, Indústria, Governo e Sociedade Civil*. Paris. Retrieved from [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/accessible\\_ict\\_students\\_disabilities\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/accessible_ict_students_disabilities_pt.pdf).
- Zhou, L.; Griffin-Shirley, N.; Kelley, P.; Banda, D. R.; Lan, W. Y.; Parker, A. T. & Smith, D. W. (2012). "The relationship between computer and internet use and performance on standardized tests by secondary school students with visual impairments". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 609-621.
- Zhou, L.; Parker, A. T.; Smith, D. W. & Griffin-Shirley, N. (2011). "Assistive technology for students with visual impairments: challenges and needs in teacher's preparation programs and practice". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(4), 197-210.

**ABSTRACT:** Considering the changes that technological evolution has provoked in the education system and the fact that Information and Communication Technologies (ICT) cannot be dissociated from the pedagogical practices adopted with blind or visual impaired students, for the study and understanding of this reality, it is essential to assess the opinion of the professionals who work daily in the educational process of these students with special needs.

This research, predominantly quantitative, intends to analyze the teacher's perceptions, who teach blind or visually impaired students of 2nd and 3rd cycles of primary and secondary education in the reference schools for the education of blind or visual impaired students, in mainland Portugal, of their knowledge, teaching and training in this area of ICT.

The results reveal a sample confident in their technological capabilities, however with little resourcefulness in some tools and applications specific to the area of visual impairment and blindness, and a very significant number of teachers ignoring many of these. Another finding is that the lack of specific training is considered the main obstacle for teachers, with regard to a real integration of ICT in the teaching and learning of these students.

**KEYWORDS:** visual impairment; information and communication technologies; assistive technologies; teacher training.



## A APRENDIZAGEM EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: A VISÃO DOS ALUNOS

*José Matias Alves\**

*Cristina Palmeirão\**

*Luísa Ribeiro Trigo\**

*Ilídia Cabral\**

**RESUMO:** O que faz aprender mais os alunos com perfis de desempenho diferenciado? O que prejudica a sua aprendizagem? Que efeitos tem a variável género e estatuto socioeconómico no desempenho dos alunos? Estas foram as questões-chave de partida de um estudo exploratório realizado em vinte e um Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na região Norte. Foi aplicado um questionário aberto constituído por sete questões de natureza sociodemográfica (ano de escolaridade, turma, idade, sexo, habilitações do pai e da mãe e pessoas com quem vive) e duas questões de investigação “abertas” que pretendiam que o aluno respondente elaborasse uma frase ou um pequeno texto com cerca de 100 palavras onde referisse (1) *Na sala de aula as situações onde aprendo mais são;* (2) *Na sala de aula as situações onde aprendo menos são.* Responderam 695 alunos do 5.º e do 7.º anos de escolaridade, durante o ano letivo 2012-2013.

Os principais resultados revelam que há uma desigualdade de género no sucesso escolar (os rapazes têm piores desempenhos), que o capital social e cultural tem impacto expressivo no sucesso dos alunos, que os modos de ensinar dos professores têm uma vital importância na perceção de aprendizagem dos alunos, que os modos de estar na sala de aula tem um impacto expressivo nas dificuldades de aprendizagem e

\* Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (jalves@porto.ucp.pt, cpalmeirao@porto.ucp.pt, lrtrigo@porto.ucp.pt, icabral@porto.ucp.pt).

que as características e comportamentos dos alunos desempenham também um papel significativo na (não) aprendizagem, sobretudo no caso dos alunos com perfis de desempenho mais baixos.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem; estratégias de ensino; clima de sala de aula; envolvimento do aluno; Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A escola é uma organização complexa, com especificidades e características próprias, na qual se cruzam múltiplas racionalidades e lógicas de ação que influenciam o modo de se pensar, planear, organizar, interagir e avaliar. É nesta hipercomplexidade e na confluência de dimensões macro, meso e micro de diferente natureza que, diariamente, se joga o sucesso ou o insucesso dos alunos. Partindo do pressuposto de que este (in)sucesso está diretamente relacionado com as aprendizagens que os alunos foram ou não capazes de realizar, interessa compreender quais os fatores que promovem a aprendizagem ou a dificultam e obstaculizam.

A problematização das questões relativas à aprendizagem assume uma relevância ainda maior em escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária<sup>1</sup>), consideradas, à partida, como contextos nos quais as promessas educativas correm o risco de não se cumprirem para um número expressivo de alunos.

O estudo empírico que está na base deste artigo teve como principal objetivo *dar voz* aos alunos destas escolas, através da aplicação de um questionário de resposta aberta, procurando compreender as suas perceções sobre as condições que promovem, dificultam ou impedem as suas aprendizagens. Esta focalização é particularmente relevante, pois os alunos, sendo embora o centro e a razão de ser da escola, raramente têm uma voz que é escutada, valorizada e considerada nas dinâmicas de autoavaliação e melhoria das organizações educativas.

## I. FATORES QUE PROMOVEM O (IN)SUCESSO EDUCATIVO

O fracasso escolar é frequentemente associado a dificuldades na aprendizagem curricularmente prescrita ou a falta de conhecimentos e competências por parte dos alunos (Perrenoud, 1995). Tal associação acaba por

---

<sup>1</sup> TEIP 1 – Despacho n.º 147-B/ME/96; TEIP 2 – Normativo n.º 55/2008 e TEIP 3 – Despacho Normativo n.º 20/2012.

“naturalizar” o insucesso, impedindo “a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm” (*ibid.*: 18). Interessa, pois, combater essa “naturalização” do insucesso, que tende a focar-se em causas internas (relativas ao próprio aluno), e tentar entender também quais os fatores externos (e.g., relativos à escola, ao professor, às estratégias de ensino, ao meio social, à organização do sistema) que podem levar ao sucesso ou ao insucesso educativo.

Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988), ao analisarem a eficácia das escolas, distinguiram entre aquilo a que designaram de fatores “dados” e “políticas de escola”. Os primeiros são aqueles sobre os quais a escola pouco ou nenhum controlo tem, apesar de estarem significativamente relacionados com os resultados académicos dos alunos.

A investigação tem indicado, efetivamente, a importância de fatores como o capital económico, social e cultural dos pais no (in)sucesso escolar dos seus filhos (Abd-El-Fattah, 2006; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000). Os pais com mais habilitações académicas são mais capazes de “descodificar as práticas e as políticas escolares” (McLaren & Dick, 2002: 5), prestando mais assistência aos filhos na vida escolar.

A influência dos fatores socioeconómicos no rendimento escolar foi também estudada, entre outros, por González (2001), que conclui que, num conjunto de 41 países avaliados, “o nível de estudos dos pais condiciona os resultados dos seus filhos na escola” (p. 12). A conclusão idêntica chegam Livingstone e Stowe (2001), que, reportando-se à situação canadiana, referem que continua a existir uma forte relação entre a educação dos pais e a educação dos filhos.

Em Portugal, a relação da escolaridade dos pais com o (in)sucesso escolar tem também vindo a ser estudada. Almeida e Vieira (2006) afirmam que o capital escolar da mãe surge frequentemente associado ao desempenho escolar dos filhos, verificando-se recorrentemente uma correlação positiva entre o rendimento académico dos alunos e o nível de escolaridade da mãe. Outros autores (Saragoça, Verdasca, Oliveira, Rebelo & Candeias, 2013; Verdasca, 2002) apontam também a habilitação académica da mãe como sendo a variável de contexto que mais diferencia o rendimento académico.

Também o capital social, entendido como o “conjunto de recursos relacionais, culturais e simbólicos a que os indivíduos podem recorrer para melhorar a sua situação económica e aumentar o seu poder social”

(Saragoça *et al.*, 2013: 7271), se tem vindo a revelar um poderoso fator preditor do sucesso educativo.

Vários estudos mostram que a classe social de pertença dos pais influencia os níveis de sucesso escolar dos filhos. Os resultados escolares de alunos de estratos sociais mais elevados são, habitualmente, superiores aos resultados alcançados por parte dos filhos de famílias socialmente menos valorizadas (Almeida & Vieira, 2006).

Ainda no que diz respeito aos fatores externos à escola ligados ao desempenho académico dos alunos, as questões relativas ao género têm também sido amplamente estudadas nas últimas décadas, havendo vários estudos que apontam para diferenças de género significativas nos resultados escolares (Fergusson & Horwood, 1997; Hillman & Rothman, 2003; Praat, 1999; Thiessen & Nickerson, 1999; Weaver-Hightower, 2003). Apesar de haver estudos que evidenciam melhores resultados escolares dos rapazes em áreas como a matemática e as ciências, essa vantagem parece estar a desaparecer (Benbow & Stanley, 1980; Hyde, Fennema & Lamon, 1990; Hyde & Linn, 2006; Spelke, 2005). As estatísticas têm vindo a indicar que as raparigas apresentam melhores resultados académicos em todos os níveis do sistema educativo (Alton-Lee & Praat 2001; House of Representatives Standing Committee on Education and Training, 2002; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003).

Pelo exposto, a herança económica, cultural e social dos alunos parece influenciar, de forma decisiva, o seu desempenho escolar. Contudo, é importante notar que a tendência para a atribuição do fracasso escolar sobretudo ao aluno e/ou à sua família, serve de justificação (e de legitimação) para o desigual sucesso educativo, assumindo-se que “cada um tem êxito conforme as suas aptidões” (Perrenoud, 1995: 24). No entanto, sabe-se, a partir da investigação, que existem múltiplos fatores que podem conduzir ao (in)sucesso, sendo que

*o fracasso também se passa nas ínfimas diferenças que dizem respeito não só à gestão pedagógica da heterogeneidade dos alunos, mas também à dimensão antropológica da aula e da escola, do grupo, da relação pedagógica, do contrato didático, do ofício de aluno ou de professor. Lugar, identidade, necessidade de fazer parte, projecto de vida, confiança em si, relação com o saber, com o tempo, com o espaço, com a ordem, capacidade de dar sentido ao trabalho escolar: tudo isso distingue os alunos, tanto quanto as disparidades de desenvolvimento cultural ou de conhecimentos, e influencia o seu êxito. (ibid.: 73)*

As variáveis sociodemográficas que, de alguma forma, condicionam o sucesso escolar não devem, portanto, ser entendidas como uma “fatalidade”, sabendo-se que há escolas que *fazem a diferença* (Bolívar, 2003, 2012), acrescentando valor adicional aos resultados acadêmicos (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Esta noção de “valor acrescentado”, enquanto “impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Lima, 2008: 33), alimentou uma série de estudos (cf. MacBeath, 1999; Reschly, 2010; Scheerens, 2012) que permitiram a identificação de características comuns às escolas capazes de acrescentar valor aos resultados dos seus alunos, procurando-se determinar a mais-valia da escola face ao *capital social* e ao *capital simbólico* que os alunos possuem à entrada da escola (Bourdieu, 1989).

Marzano (2005) apresentou uma síntese bastante completa das conclusões obtidas por via da investigação produzida nos últimos 35 anos sobre o impacto das escolas nos níveis de realização dos alunos. Segundo o autor, a investigação mostra o impacto que as escolas eficazes podem ter nos níveis de realização dos alunos, uma vez que as escolas eficazmente organizadas melhoram o desempenho dos mesmos. Marzano (*ibid.*) organizou os resultados da investigação em três grandes grupos de fatores: relativos à escola, aos professores e aos alunos (cf. Quadro 1).

**Quadro 1. Fatores que promovem o sucesso educativo**

Fatores relativos à escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) um currículo essencial e viável</li> <li>b) objetivos desafiantes e um retorno efetivo</li> <li>c) envolvimento dos pais e da comunidade</li> <li>d) ambiente seguro e disciplinado</li> <li>e) coesão e profissionalismo dos professores</li> </ul>
Fatores relativos aos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) estratégias educativas</li> <li>b) gestão da sala de aula</li> <li>c) plano curricular concretizado em situação de aula</li> </ul>
Fatores relativos aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) ambiente familiar</li> <li>b) inteligência aprendida e conhecimento de base</li> <li>c) motivação</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, a partir de Marzano, 2005.

Em suma, muitos e de diversa natureza são os fatores que podem influenciar a qualidade das aprendizagens. Contudo, sabe-se hoje que a escola pode fazer a diferença, contraditando o *Efeito Mateus*<sup>2</sup> que tem sido amplamente aplicado à educação para ilustrar o processo de amplificação das diferenças entre alunos com bom e mau desempenho académico.

Tal como afirma Hopkins (2007), a melhoria das aprendizagens passa pela existência de escolas cuja cultura e condições organizacionais se caracterizem por expectativas elevadas e dinâmicas de colaboração e inovação.

As escolas serão tanto melhores, quanto mais aprendizagens forem capazes de suscitar nos seus alunos. É, portanto, essencial, centrar a melhoria das escolas no desempenho dos alunos, através da alteração das práticas em sala de aula e através da canalização da organização e gestão escolar para o apoio ao ensino e à aprendizagem. E é neste contexto que é particularmente relevante escutar os alunos para perceber o que pensam e o que sentem sobre o que os faz aprender e o que os faz descrever das possibilidades de aprendizagem.

Para além deste principal objetivo – analisar as perceções dos alunos sobre o aprender –, foi também objetivo do estudo analisar a relação entre as habilitações dos pais e o nível de desempenho dos alunos, assim como analisar a relação entre o género e o nível de desempenho dos alunos, explorando o papel de fatores socioculturais familiares e demográficos individuais no sucesso educativo.

## II. O ESTUDO – O PROJETO VOAR

O projeto VOAR<sup>3</sup> nasceu no âmbito da Consultoria Científica do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), promovido pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP), e pretende identificar as perceções que os alunos têm de como aprendem (ou não) em contexto de sala de aula e, conjuntamente, caracterizar as situações mais invocadas como relevantes para aprender. O projeto pretende também mapear os alunos no que diz respeito a algumas dimensões sociodemográficas, explorando a sua relação com o sucesso educativo.

---

2 Cujas designação se baseia na Parábola dos Talentos (Mateus, 25: 14-30). Cf. Sloman & Dunham (2004) e Alves (2011).

3 Este projeto de investigação foi batizado de VOAR para sublinhar a importância de conhecer as perceções dos alunos sobre o que os faz aprender e com isso melhorar as formas de organização escolar e de realização do ensino. Este aumento das probabilidades de mais conhecimento permitiria o *vo* de mais alunos, numa metáfora que quer contribuir para elevar as oportunidades do sucesso escolar.

## Metodologia

Para a realização deste estudo e tendo em atenção o seu objetivo central – identificar as perceções que os alunos têm de como aprendem (ou não) em contexto de sala de aula – e os seus objetivos complementares – analisar a relação entre as habilitações dos pais e o género e o nível de desempenho dos alunos –, optámos por uma metodologia de natureza plural (Creswell, 2012) e, portanto, por uma abordagem que nos permitisse de forma articulada aceder e avaliar dados quantitativos e qualitativos. “Uma fusão muito poderosa” (Miles & Huberman, 1994: 42), porquanto nos proporciona melhor compreender o problema, avaliar as frequências e tendências e ainda fornecer palavras reais e perspetivas diferentes sobre o tema em análise (Creswell, 2012). Foi, assim, privilegiada a palavra escrita dos alunos para a descrição das situações para aprender mais e menos.

## Amostra

Para a recolha de dados foi selecionada uma amostra de alunos do 5.º e do 7.º anos de escolaridade, tendo como referência, para cada escola participante, a seleção de oito alunos com mais de três níveis negativos no final do 1.º período (*alunos com desempenho baixo*); oito alunos sem níveis inferiores a três (*alunos com desempenho médio*); oito alunos com classificações iguais ou superiores a quatro em todas as disciplinas (*alunos com desempenho elevado*).

Participaram neste estudo setecentos alunos, que faziam parte da população discente de 21 escolas da rede TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária<sup>4</sup>. Destes, 695 questionários foram considerados válidos. Foram implicados 313 alunos (45,0%) do 5.º ano e 382 alunos (55,0%) do 7.º ano. Dos 695 participantes, 347 (49,9%) eram do sexo feminino e 348 (50,1%) do sexo masculino. A idade dos alunos variou, no 5.º ano, entre 9 e 18 ( $M = 10,5$ ;  $DP = 0,91$ ) e, no 7.º ano, variou entre 11 e 18 ( $M = 12,6$ ;  $DP = 0,98$ ). Dos 695 alunos, 254 (36,6%) apresentavam, no 1.º período escolar, um desempenho baixo, 263 (37,8%) apresentavam um desempenho médio e 178 (25,6%) apresentavam um desempenho elevado.

Relativamente ao agregado familiar, 461 alunos (63,3%) viviam em estruturas familiares do tipo nuclear, ou seja, com a mãe, o pai e os irmãos. Dos restantes, 70 (10,1%) viviam em famílias multigeracionais (pais, pai ou mãe

---

<sup>4</sup> Dos 25 que a Católica Porto acompanhava na zona Norte de Portugal, no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) – <http://www.fep.porto.ucp.pt/same>.

e avó/ô), 64 (9,2%) viviam em famílias monoparentais, 41 (5,9%) com elementos da família alargada (e.g., tios, padrinhos) e 21 (3,0%) em famílias reconstruídas (Alarcão, 2000; Relvas & Alarcão, 2002). Nos restantes casos, a informação relativamente a este item estava omissa.

### **Instrumento**

Foi construído, no âmbito do Projeto VOAR, um questionário aberto, constituído por três secções:

1. Instruções de preenchimento;
2. Sete questões de natureza sociodemográfica (ano de escolaridade, turma, idade, sexo, habilitações do pai e da mãe e pessoas com quem vive);
3. Duas questões de investigação “abertas” (Afonso, 2005: 104), que visam que o aluno respondente elabore uma frase ou um pequeno texto com cerca de cem palavras onde refira (1) *Na sala de aula as situações onde aprendo mais são*; (2) *Na sala de aula as situações onde aprendo menos são*.

O questionário continha ainda um espaço para a indicação do grupo a que o aluno pertencia (de *desempenho baixo, médio* ou *elevado*), de acordo com os critérios explicitados na secção anterior.

A opção pelo questionário justifica-se pelo facto de constituir uma técnica de produção de dados eficiente, conquanto facilita “o acesso a um número elevado de sujeitos e de contextos diferenciados” (Afonso, 2005: 101), tendo em conta que o estudo implicou uma amostra de setecentos alunos e mais de vinte escolas TEIP, da zona Norte de Portugal.

### **Procedimentos de recolha de dados**

Aceite o desafio lançado pelo SAME-FEP-UCP às escolas TEIP e obtida a autorização dos pais/encarregados de educação dos alunos selecionados através de uma ficha de consentimento informado, cada estabelecimento reuniu, num espaço organizado para o efeito, as crianças/jovens a inquirir. A aplicação dos questionários foi sempre presencial. Na maioria das escolas, os questionários foram distribuídos e recolhidos pelo coordenador TEIP (n = 17), exceção para um conjunto de quatro escolas, onde a aplicação dos questionários foi da responsabilidade do consultor SAME-FEP-UCP. O preenchimento dos questionários durou, em média, trinta minutos.

## Procedimentos de análise de dados

Rececionados os questionários, procedeu-se à leitura flutuante das respostas dos alunos de três escolas, um exercício que contou com a colaboração de três consultores SAME-FEP-UCP. A finalidade foi a de fazer um primeiro ensaio de elementos distintivos e o desenho da matriz conceptual a aprofundar. Os temas centrais rapidamente emergiram (e.g., modos utilizados pelos professores para ensinar, modos de estar em sala de aula, características e comportamento do aluno). Foi utilizado o *IBM SPSS Statistics 20* para o tratamento estatístico das variáveis sociodemográficas e sua relação com o sucesso educativo e o *QSR NVivo 9* para a análise de conteúdo das respostas dos participantes. A opção por este último programa prendeu-se com o facto de permitir ao investigador organizar e categorizar um numeroso conjunto de informações, procurando palavras, frases ou expressões que são consideradas relevantes para os objetivos da investigação.

## Resultados

### *Análise da relação entre as habilitações do pai e da mãe e o nível de desempenho dos alunos*

Nos Quadros 2 e 3, é possível observar o nível de desempenho dos alunos em função das habilitações do pai e da mãe, respetivamente.

Quadro 2. Distribuição dos participantes em função das habilitações do pai e do nível de desempenho dos alunos (N = 578)

			Alunos com desempenho baixo	Alunos com desempenho médio	Alunos com desempenho elevado	Total
Habilitações do pai	Sem escolaridade ou até ao 1.º ciclo	n	81	48	25	154
		%	52,6	31,2	16,2	100
	Até ao 2.º ciclo	n	47	55	20	122
		%	38,5	45,1	16,4	100
	Até ao 3.º ciclo	n	46	65	43	154
		%	29,9	42,2	27,9	100

Habilitações do pai	Até ao Ensino Secundário	n	15	43	45	103
		%	14,6	41,7	43,7	100
	Ensino Superior	n	2	15	28	45
		%	4,4	33,3	62,2	100
Total %	n	191	226	161	578	
	%	33,0	39,1	27,9	100	

*Nota.* 117 alunos não indicaram as habilitações escolares do pai.

**Quadro 3. Distribuição dos participantes em função das habilitações da mãe e do nível de desempenho dos alunos (N = 617)**

			Alunos com desempenho baixo	Alunos com desempenho médio	Alunos com desempenho elevado	Total
Habilitações da mãe	Sem escolaridade ou até ao 1.º ciclo	n	74	28	17	119
		%	62,2	23,5	14,3	100
	Até ao 2.º ciclo	n	44	44	28	116
		%	37,9	37,9	24,1	100
	Até ao 3.º ciclo	n	64	71	39	174
		%	36,8	40,8	22,4	100
	Até ao Ensino Secundário	n	26	70	39	135
		%	19,3	51,9	28,9	100
	Ensino Superior	n	5	20	48	73
		%	6,8	27,4	65,8	100
	Total %	n	213	233	171	617
		%	34,5	37,8	27,7	100

*Nota.* 78 alunos não indicaram as habilitações escolares da mãe.

Da análise do Quadro 2, podemos destacar que 52,6% dos alunos cujos progenitores apresentam uma escolaridade igual ou inferior ao 1.º ciclo apresentam um baixo desempenho. Inversamente, no caso dos alunos cujos progenitores frequentaram o ensino superior, 62,2% apresentam um elevado desempenho. O mesmo acontece no caso das habilitações das progenitoras. Assim, pela análise do Quadro 3, verificamos que 62,2% dos alunos cujas progenitoras não têm qualquer escolaridade ou têm apenas o 1.º ciclo apresentam um baixo desempenho, enquanto 65,8% dos alunos cujas progenitoras frequentaram o ensino superior apresentam um elevado desempenho.

Estes dados vão ao encontro dos resultados de outros estudos que têm sido realizados (cf. Almeida & Vieira, 2006; Saragoça *et al.*, 2013; Verdasca, 2002) e que apontam a habilitação académica da mãe como sendo a variável de contexto que mais diferencia o rendimento académico dos alunos.

No Quadro 4, é possível observar os valores da correlação de Spearman entre as habilitações da mãe e do pai e o nível de desempenho dos alunos.

Quadro 4. Correlação entre as habilitações da mãe (N = 617) e do pai (N = 578) e o nível de desempenho dos alunos

Habilitações dos pais	Nível de desempenho
Habilitações da mãe	.36**
Habilitações do pai	.36**

Nota. \*\* $p < .01$

Assim, verificamos a existência de uma associação positiva e significativa entre as habilitações quer do pai quer da mãe e o nível de desempenho alcançado pelos alunos.

Estes resultados encontram-se alinhados com a investigação que tem vindo a ser realizada no sentido de relacionar o capital cultural dos pais com o sucesso escolar dos seus filhos (cf. Abd-El-Fattah, 2006; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; McLaren & Dick, 2002).

#### ***Análise da relação entre o género e o nível de desempenho dos alunos***

No Quadro 5 cruzam-se três variáveis em estudo, nomeadamente, o ano que os alunos frequentam, o nível de desempenho e o género.

**Quadro 5. Distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade, nível de desempenho e género (N = 695)**

Ano	Nível de desempenho		Género		Total
			Feminino	Masculino	
5.º Ano	Alunos com desempenho baixo	n	37	77	114
		%	32,5	67,5	100
	Alunos com desempenho médio	n	66	55	121
		%	54,5	45,5	100
	Alunos com desempenho elevado	n	45	33	78
		%	57,7	42,3	100
Total	n	148	165	313	
	%	47,3	52,7	100	
7.º Ano	Alunos com desempenho baixo	n	56	84	140
		%	40,0	60,0	100
	Alunos com desempenho médio	n	76	66	142
		%	53,5	46,5	100
	Alunos com desempenho elevado	n	67	33	100
		%	67,0	33,0	100
Total	n	199	183	382	
	%	52,1	47,9	100	
Total	Alunos com desempenho baixo	n	93	161	254
		%	36,6	63,4	100
	Alunos com desempenho médio	n	142	121	263
		%	54,0	46,0	100
	Alunos com desempenho elevado	n	112	66	178
		%	62,9	37,1	100
Total	n	347	348	695	
	%	49,9	50,1	100	

Da análise do Quadro 5, é possível verificar que há mais rapazes que apresentam um desempenho baixo, ou seja, com mais de três níveis negativos no final do 1.º período (67,5% no 5.º ano; 60,0% no 7.º ano; 63,4% na amostra total), em comparação com o número de raparigas identificadas no grupo de baixo desempenho (32,5% no 5.º ano; 40,0% no 7.º ano; 36,6% na amostra total).

No grupo de alunos com um desempenho médio, ou seja, sem níveis inferiores a 3 no 1.º período, sobressaem as raparigas, quer no 5.º ano (54,5%), quer no 7.º ano (53,5%), quer na amostra total (54,0%). Esta diferença é ainda mais acentuada no grupo de alunos com elevado desempenho, ou seja, com classificações iguais ou superiores a 4 em todas as disciplinas, em que predominam as raparigas (57,7% no 5.º ano; 67,0% no 7.º ano; 62,9% na amostra total).

Aplicado o teste do *Qui-Quadrado*, constatamos a existência de uma associação estatisticamente significativa entre o género e o nível de desempenho, quer no 5.º ano ( $\chi^2 = 16,0$ ,  $p < .01$ ), quer no 7.º ano ( $\chi^2 = 17,2$ ,  $p < .01$ ), quer ainda na amostra total ( $\chi^2 = 31,8$ ,  $p < .01$ ).

O facto de o insucesso se encontrar mais presente no género masculino e o sucesso no género feminino vem ao encontro dos resultados de outras investigações (cf. Alton-Lee & Praat 2001; House of Representatives Standing Committee on Education and Training, 2002; Mullis *et al.*, 2003; Office for Standards in Education, 2003).

### *Análise das percepções dos alunos sobre o aprender*

Nesta secção, é apresentada uma análise das percepções dos alunos relativamente às situações de sala de aula em que referem aprender mais e às situações de sala de aula em que referem aprender menos.

No Quadro 6, é possível observar as principais categorias que emergiram relativamente às situações promotoras de aprendizagem e às situações inibidoras da aprendizagem. As categorias inscrevem-se em três grandes domínios: modos de ensinar, modos de estar em sala de aula e características e comportamento do aluno.

Os modos de ensinar contemplam dimensões relativas ao professor, nomeadamente os métodos e recursos utilizados, as atividades desenvolvidas, a forma de comunicar, o acompanhamento na superação das dificuldades dos alunos e até a disposição do professor. Os modos de estar em sala de aula incluem dimensões relacionadas com o clima de sala de aula, gestão do barulho *vs.* silêncio, autoridade e disciplina, organização do espaço.

As características e comportamento do aluno referem-se a dimensões do próprio aluno, nomeadamente o seu grau de atenção, interesse, empenho e regulação comportamental. Assim, desde já se clarifica que a segunda e a terceira categoria contemplam algumas dimensões comuns; no entanto, os modos de estar em sala de aula situam-se ao nível da turma (e.g., “aprendo mais quando não há confusão”), enquanto as características e comportamento do aluno se situam ao nível do indivíduo, tratando-se de atributos e comportamentos do mesmo (e.g., “aprendo mais quando estou atento”).

**Quadro 6. Categorias relacionadas com a aprendizagem, segundo a percepção dos alunos (N = 695)**

	Fontes	Referências
<i>Na sala de aula as situações onde aprendo mais são</i>		
Modos de ensinar	459	1377
Modos de estar em sala de aula	281	764
Características e comportamento do aluno	232	332
<i>Na sala de aula as situações onde aprendo menos são</i>		
Modos de ensinar	305	636
Modos de estar em sala de aula	398	682
Características e comportamento do aluno	210	327

Começando por uma análise global dos dados, verificamos que, na primeira questão, referente às situações em que os alunos aprendem mais, estes destacam primeiramente os modos utilizados pelos professores para ensinar (n = 459); em segundo lugar, identificam aspetos relativos aos modos de estar em sala de aula; em terceiro lugar, surgem as características e comportamento do aluno (n = 232). Quando os alunos referem as situações em que aprendem menos, emergem, em primeiro lugar, os modos de estar em sala de aula (n = 398); surgem, de seguida, as questões associadas aos modos de ensinar (n = 305); e em terceiro, ressaltam as características e comportamento do aluno (n = 210).

Nas secções que se seguem, realiza-se uma análise mais detalhada dos três domínios, em função dos níveis de desempenho dos alunos, bem como das subcategorias que emergiram em cada um desses domínios.

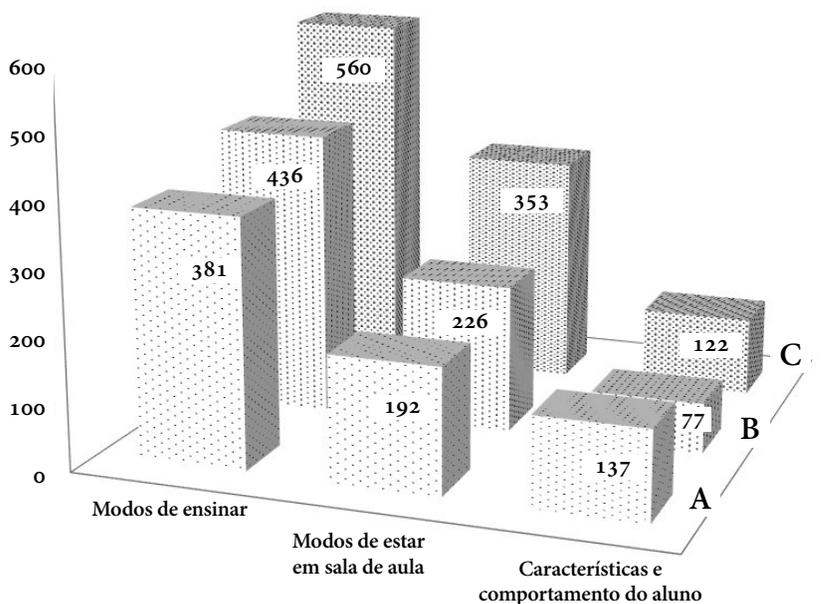
## I. “NA SALA DE AULA AS SITUAÇÕES ONDE APRENDO MAIS SÃO”

Na Figura 1, é possível observar as três grandes categorias relativas às situações em que os alunos percebem que aprendem mais, tendo em conta o seu nível de desempenho (baixo, médio e elevado).

Da Figura 1, ressalta que, em todos os grupos de alunos, a categoria mais referida é a que respeita aos modos de ensinar, seguida dos modos de estar em sala de aula e, por fim, às características e comportamento do aluno. Analisando mais especificamente esta última categoria, verificamos que são os alunos com baixo desempenho os que mais referem a importância das características e comportamento do aluno para mais aprender.

O facto de a categoria mais referida ser a que se liga aos modos de ensinar parece apontar para a importância dada pelos alunos às estratégias de

Figura 1. Número de alunos que referiram cada categoria nas percepções sobre o aprender mais, em função do nível de desempenho



**A** Alunos com desempenho baixo

**B** Alunos com desempenho médio

**C** Alunos com desempenho elevado

ensino mobilizadas e à forma como se organiza e desenvolve o trabalho pedagógico em sala de aula.

### Modos de ensinar

No Quadro 7, são apresentadas as subcategorias relativas aos modos de ensinar, no que diz respeito às perceções sobre o que promove a aprendizagem. Neste quadro e nos seguintes, optou-se por incluir apenas as subcategorias referidas por um mínimo de dez alunos.

Quadro 7. Modos de ensinar promotores de mais aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Ferramentas audiovisuais e digitais	228	584
Resolução de exercícios	177	702
Clareza na explicação	129	130
Trabalho de grupo	78	80
Recurso ao quadro	49	50
Jogos	45	45
Fichas de trabalho	37	37
Aulas práticas e experiências	30	30
Recurso a resumos	29	29
Esclarecimento de dúvidas	26	27
Recurso a esquemas	15	15
Apoio individualizado	14	14
Trabalhos de pesquisa	13	13
Visitas de estudo	13	13
Trabalho individual	12	12
Trabalhos de casa	11	11

Da análise do Quadro 7, verifica-se que as ferramentas audiovisuais e digitais parecem ser bastante valorizadas pelos alunos, que referem aprender melhor com recurso ao *PowerPoint*, ao quadro interativo e à visualização de filmes, com particular destaque para o *PowerPoint*, conforme ilustram os seguintes excertos:

*“Costumo aprender mais com aulas com powerpoints pois despertam a minha curiosidade e é uma forma mais moderna de aprender.”*

*(5.º – M392/desempenho médio)*

*“Quando os professores metem powerpoints, consigo estar mais atento.”*

*(5.º – M563/desempenho baixo).*

*“Quando a Professora explica em powerpoint, é mais fácil de compreender a matéria.”*

*(7.º – M365/desempenho baixo)*

*“Adoro quando os professores trazem powerpoints e assim fica uma aula divertida e consigo aprender melhor.”*

*(7.º – F516/desempenho elevado)*

No contexto da sociedade da informação e do conhecimento (Hargreaves, 2003), ganha força o ensino demonstrado por estes alunos ao nível da aplicação das tecnologias de informação e comunicação e, nesse horizonte, sessões de aula desafiantes e interativas. De facto, os alunos admitem que o interesse e a atenção pela “disciplina” ou “matéria” e a aprendizagem crescem conforme o recurso às tecnologias. O poder dos novos mediadores de planificação – *PowerPoint*, quadro interativo, meios audiovisuais – desafia (fortemente) a ação do professor, conquanto, escrevem os alunos, exigem abordagens interativas e motivadoras.

É importante referir, contudo, que, não obstante a importância dada pelos alunos ao uso das ferramentas audiovisuais e digitais, o recurso ao quadro tradicional é também referido como algo que contribui para as suas aprendizagens.

A análise do Quadro 7 permite também a identificação de um conjunto de atividades que, segundo a perceção dos alunos, promovem uma melhor aprendizagem. Assim, os participantes referem, de forma mais expressiva, a resolução de exercícios, os trabalhos de grupo, os jogos, as fichas de

trabalho, as aulas práticas e experiências e o recurso a resumos. Identificam ainda o recurso a esquemas, os trabalhos de pesquisa, as visitas de estudo, os trabalhos individuais e os trabalhos de casa. Apresentam-se, de seguida, alguns excertos ilustrativos:

*“Nas aulas, eu aprendo mais quando fazemos atividades.”*

*(7.º - F558/desempenho médio)*

*“Eu aprendo mais nos trabalhos de pesquisa porque aumenta a nossa aprendizagem e a nossa concentração. Também gosto de aprender nas atividades experimentais.”*

*(7.º - M665/desempenho baixo)*

*“Eu aprendo mais quando fazemos trabalhos mais divertidos com prática, depois da parte teórica.”*

*(7.º - F674/desempenho médio)*

*“Eu aprendo mais quando com o apoio do professor estudamos as matérias e as colocamos em prática.”*

*(5.º - M62/desempenho baixo)*

*“Aprendo mais quando temos aulas mais práticas, quando as aulas têm mais atividades e quando fazemos jogos que englobam as matérias.”*

*(7.º - F267/desempenho médio)*

Dentro dos modos de ensinar, destaca-se ainda a referência a determinadas características/atitudes do professor, sendo que os alunos consideram aprender mais quando este consegue “explicar bem a matéria”, “esclarecer dúvidas” e prestar “apoio individualizado”.

Em síntese, a categoria *Modos de ensinar* engloba, essencialmente, referências aos recursos mobilizados, às atividades desenvolvidas em sala de aula e às características/atitudes do professor. Parece-nos possível afirmar que todas estas subcategorias se relacionam, no fundo, com o que Marzano (2005) designa de “fatores relativos ao professor”, dado que é este o responsável pela escolha e desenvolvimento das estratégias de ensino, o que abrange os recursos a mobilizar e as atividades a desenvolver.

Estes dados vão ao encontro da investigação que tem vindo a ser realizada sobre os fatores que potenciam as aprendizagens dos alunos e que, de

acordo com a meta-análise realizada pelo mesmo autor (*ibid.*), aponta “o impacto individual de cada professor, na sala de aula, no aproveitamento dos alunos” como podendo ser “superior ao efeito combinado dos cinco factores relativos à escola” (*ibid.*: 76).

### Modos de estar em sala de aula

No Quadro 8, são apresentadas as subcategorias que emergiram relativamente aos modos de estar em sala de aula, no que diz respeito às percepções sobre as situações em que os alunos aprendem mais.

Quadro 8. Modos de estar em sala de aula promotores de mais aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Alunos concentrados, atentos, em silêncio	231	541
Sem distrações ou interrupções	56	60
Respeito pelo professor	52	67
Bom comportamento	29	29
Bom ambiente	17	17
Controlo da aula pelo professor	15	15
Organização do espaço	11	12

No que diz respeito aos modos de estar na aula que potenciam uma melhor aprendizagem, os alunos identificam diversas dimensões do clima de sala de aula, que deve ser estruturado e propício à concentração e ao ato de aprender, evitando distrações e interrupções.

Emergem também nesta categoria as questões relacionadas com a autoridade do professor, com a promoção da disciplina na sala de aula e com a gestão do comportamento dos alunos.

A organização do espaço aula foi ainda uma dimensão mencionada pelos alunos.

Os excertos que se seguem ilustram estas várias dimensões:

*“Aprendo mais quando todos colaboram de forma ordenada, quando a área de trabalho está limpa e organizada.”*

*(7.º – M360/desempenho médio)*

*“Aprendo mais quando não há confusão e quando não está alguém ao lado a falar.”*

*(5.º – M530/desempenho elevado)*

*“Aprendo mais quando na aula se faz silêncio, quando os alunos prestam a devida atenção, deixando assim os professores fazerem o seu trabalho bem feito.”*

*(7.º – F545/desempenho baixo)*

Em síntese, as referências feitas pelos alunos aos modos de estar em sala de aula valorizam a importância da criação e manutenção de um clima “seguro e disciplinado” (Marzano, 2005), capaz de favorecer as aprendizagens.

As referências feitas por alguns dos alunos ao professor que “controla a aula” parecem alinhadas com a investigação empírica (MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 2006), que tem vindo a sublinhar a importância da *tolerância zero* face a comportamentos agressivos que ponham em causa o bom clima e o bem-estar dos alunos.

Parece sair também reforçada a ideia da importância de uma relação pedagógica que seja, simultaneamente, baseada no respeito e na compreensão, mas assente nos princípios da confrontação, das consequências e da exigência (Cunha, 1996). Só confrontando o aluno com as suas próprias ações e com as consequências das mesmas será possível criar ambientes estruturados, disciplinados e securizantes, capazes de gerar a vontade e a disposição para ensinar e aprender.

### **Características e comportamento do aluno**

No Quadro 9, são apresentadas as subcategorias relativas às características e comportamento do próprio aluno, consideradas pelos participantes como promotoras de uma melhor aprendizagem.

Quadro 9. Características e comportamento do aluno promotores de mais aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Quando estou atento	110	118
Quando gosto da disciplina	90	93
Quando escrevo no caderno	20	20
Quando estudo	20	21
Quando esclareço dúvidas	17	17

Pela análise do Quadro 9, é possível observar que os alunos consideram que aprendem mais quando estão atentos, quando gostam do que estão a aprender e quando se empenham, nomeadamente, na tomada de apontamentos, no estudo e no esclarecimento de dúvidas. De facto, a melhoria das aprendizagens resulta do compromisso e do agir do professor, mas também (e muito) dos comportamentos e disposições do próprio aluno para aprender, nomeadamente ao nível da atenção, interesse e empenho.

De seguida, são apresentados alguns excertos das respostas dos alunos, relativamente às características e comportamento do aluno que promovem as aprendizagens.

*“Quando me consigo concentrar, ouvir a professora e ela esclarecer-me as minhas dúvidas.”*

*(7.º - F373/desempenho médio)*

*“Na sala de aula, quando estou atento e empenhado, aprendo melhor.”*

*(7.º - M447/desempenho elevado)*

*“Quando eu gosto da matéria e estou atento.”*

*(5.º - M629/desempenho elevado)*

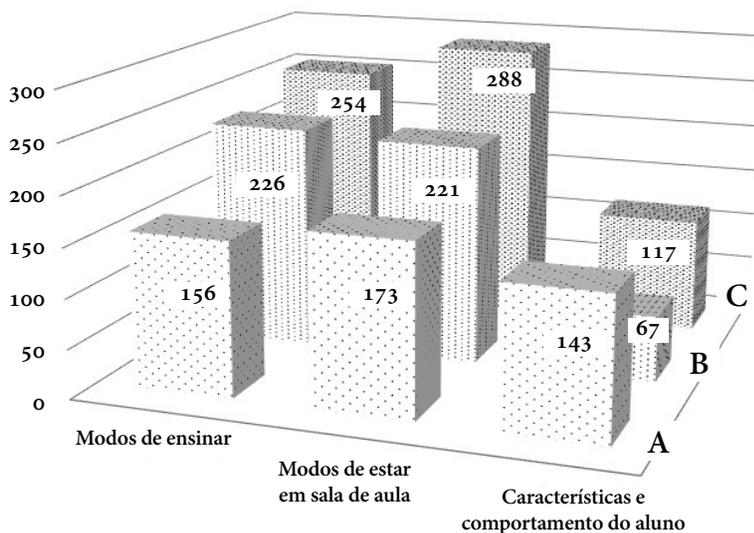
Estes dados remetem para diferentes dimensões do envolvimento dos alunos identificadas na literatura: envolvimento cognitivo, emocional e comportamental (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Estas dimensões encontram eco no relatório da UNESCO, que identifica a importância de aprender a aprender, no sentido de trabalhar a “atenção, a memória e o pensamento” (Delors, 1997: 79).

## II. “NA SALA DE AULA AS SITUAÇÕES ONDE APRENDO MENOS SÃO”

Na Figura 2, é possível observar as três grandes categorias relativas às situações em que os alunos percebem que aprendem menos, tendo em conta o nível de desempenho dos alunos (baixo, médio e elevado).

Da Figura 2, ressalta que os alunos com desempenho baixo e os alunos com desempenho elevado enfatizam a categoria relativa aos modos de estar em sala de aula, seguindo-se, depois, os modos de ensinar e, por último, as características e comportamento do aluno. Nos alunos com desempenho médio, o fator mais referido diz respeito aos modos de ensinar, que apresenta um valor ligeiramente superior ao dos modos de estar em sala de aula, tendo a categoria referente às características e comportamento do aluno um valor bastante reduzido. Analisando mais especificamente esta última categoria, verificamos que, à semelhança do que se verificou nas perceções relativas ao aprender mais, são os alunos com baixo desempenho os que mais referem as dimensões das características e comportamento do próprio aluno como inibidoras e dificultadoras da aprendizagem.

Figura 2. Número de alunos que referiram cada categoria nas perceções sobre o aprender menos, em função do nível de desempenho



**A** Alunos com desempenho baixo

**B** Alunos com desempenho médio

**C** Alunos com desempenho elevado

## Modos de ensinar

No Quadro 10, são apresentadas as subcategorias relativas aos modos de ensinar, no que diz respeito às situações consideradas pelos alunos como dificultadoras da aprendizagem. Tal como aconteceu nos Quadros 7, 8 e 9, neste quadro e nos seguintes, optou-se por incluir apenas as subcategorias referidas por um mínimo de dez alunos.

Quadro 10. Modos de ensinar dificultadores da aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Professor/a expositivo	135	144
Professor/a não explica bem	100	109
Aulas teóricas	39	40
Professor/a fala rápido	35	35
Aulas em que o aluno não compreende a matéria	32	32
Professor/a zangado/a	30	30
Professor/a permissivo/a	21	21
Aulas com trabalho de grupo	20	20
Professor/a aborrecido/a	10	10
Aulas ditadas/copiadas	24	24
Aulas aborrecidas	17	17
Aulas baseadas em leitura	17	17
Aulas sem atividades	16	16
Aulas com ferramentas audiovisuais e digitais	22	24
Aulas sem diálogo	13	14
Aulas sem atividades	11	11

No entender dos alunos, os modos de ensinar que dificultam a aprendizagem dizem respeito quer ao agir e forma de comunicar do professor quer às características das aulas.

Assim, os alunos referem que aprendem menos quando o professor adota uma metodologia expositiva, lecionando aulas consideradas teóricas, sem a dinamização de atividades e sem diálogo, tornando-se as aulas aborrecidas, conforme ilustram os excertos que se seguem.

*“Quando as aulas são só teóricas e não têm exercícios.”*

*(7.º - M361/desempenho elevado)*

*“Quando o professor se limita a ler o que está no livro.”*

*(7.º - M413/desempenho médio)*

*“As aulas em que os professores apenas falam repetidamente sobre o mesmo assunto sempre a ler; tenho tendência a olhar para outros lados e começar a falar com os colegas.”*

*(5.º - M392/desempenho médio)*

*“Quando na aula passamos muitos textos e não são feitas perguntas aos alunos.”*

*(7.º-M439/desempenho médio)*

Estes dados parecem demonstrar, mais uma vez, a importância das interações que os alunos são capazes de desenvolver em sala de aula para as suas aprendizagens. Tal como afirma Meirieu (2004), qualquer aluno precisa de trabalhar com outros, com sensibilidades, estratégias de aprendizagem e níveis diferentes, a fim de se enriquecer com essas diferenças. A inexistência de interações produtivas em sala de aula, seja entre o professor e os alunos, seja entre os alunos, parece promover situações de tédio e alheamento, inibidoras das aprendizagens.

Os participantes mencionam também que aprendem menos quando o professor não explica bem, ou quando fala demasiado rápido, dificultando a compreensão por parte do aluno:

*“Quando alguns professores não sabem explicar porque às vezes só repetem uma vez, às vezes dizem palavras difíceis que nós nem percebemos.”*

*(7.º - M30/desempenho baixo)*

*“Quando a professora lê o texto muito rápido.”*

*(7.º - F24/desempenho baixo)*

Os alunos referem ainda dimensões relativas à disposição do professor ou à (falta de) atuação deste perante o comportamento desadequado dos alunos:

*“Tenho dificuldades em aprender quando o professor grita com a turma.”*

*(7.º-M688/desempenho médio)*

*“Quando algumas professoras ficam chateadas com um aluno e depois culpam os outros todos.”*

*(5.º- F9/desempenho médio)*

*“Quando a professora não mete respeito.”*

*(7.º- M680/desempenho baixo)*

*“Quando na aula de [...] nós fazemos ‘gato sapato’ da professora, ela deixa-nos fazer tudo.”*

*(7.º- F141/desempenho elevado)*

Em suma, nesta categoria parecem sobressair as referências à falta de comunicação e de interação como inibidores das aprendizagens. Tal facto alerta-nos para “a necessidade da presença na relação entre as pessoas”, convocando os professores “para ocuparem uma nova centralidade de mediadores que integram as múltiplas dimensões que são necessárias à vida: o conhecimento, o afeto, o cuidado” (Alves, 2013: 185).

A análise desta categoria permite-nos ainda reforçar a importância do recurso a um repertório de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam implicar os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem, para que a escola possa, como afirmava Bachelard, “substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (Bachelard, 1934).

### **Modos de estar em sala de aula**

No Quadro 11, relativo às situações em que os alunos percecionam que aprendem menos, são apresentadas as subcategorias que emergiram relativamente aos modos de estar em sala de aula.

Quadro 11. Modos de estar em sala de aula  
dificultadores da aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Alunos a fazer barulho	186	191
Alunos a falar	155	162
Alunos a perturbar	66	68
Alunos mal comportados	61	64
Alunos que faltam ao respeito	45	46
Alunos a brincar	41	42
Alunos desatentos	36	36
Interrupções da aula	30	30

Os participantes no estudo registam com particular ênfase o facto de existir um número significativo de alunos a fazer barulho, a falar, a perturbar ou a brincar, o que dificulta a aprendizagem, conforme se pode observar nos excertos que se seguem.

*“Quando a turma está a fazer muito barulho e assim não se consegue ouvir nada.”*

*(7.º-F516/desempenho elevado)*

*“Quando os colegas falam todos ao mesmo tempo.”*

*(7.º- M366/desempenho baixo)*

*“Quando a turma está a fazer muito, muito barulho e descontrolada.”*

*(7.º- F674/desempenho elevado)*

*“Quando a turma começa numa barulheira e estão todos desatentos.”*

*(7.º- F396/desempenho médio)*

*“Quando os alunos estão sempre a falar e os professores têm de ralar.”*

*(5.º-F10/desempenho médio)*

*“Quando os alunos estão a fazer barulho e o ambiente está desagradável.”*  
(5.º- F536/desempenho elevado)

Por outro lado, os participantes referem também a dificuldade em aprender quando os alunos adotam comportamentos desadequados na sala de aula e quando faltam ao respeito.

*“Quando os meus companheiros têm comportamentos inadequados.”*  
(5.º- F574/desempenho médio)

*“Quando estamos sempre a perturbar a aula, e a(o) professora(o) não consegue explicar. Nesses dias não consigo compreender nada, e não consigo tirar as minhas dúvidas, não gosto nada desses dias! Eu gosto de aprender e eles não me deixam.”*

(5.º- F579/desempenho elevado)

Por fim, é também referida a dificuldade em aprender devido a interrupções da aula, que ocorrem com frequência devido às situações já apontadas pelos alunos.

Os registos em torno do clima de sala de aula são particularmente relevantes, pois são um indicador poderoso da eficácia do ensino. As afirmações dos alunos sobre a incapacidade de aprenderem em ambientes indisciplinados e desestruturados são um alerta para a necessidade de o professor conseguir criar um clima de sala de aula positivo, capaz de implicar os alunos nas tarefas a realizar. Como referem numerosos autores (MacBeath, 1999; Adelman & Taylor, 1997; Fraser, 1998; Freiberg, 1999; Marzano, 2005), para haver aprendizagem, tem de haver um clima propício para trabalhar de forma concentrada. E para haver clima favorável, tem de haver sentido no trabalho a realizar (Perrenoud, 1995), clareza de regras, diversidade de tarefas e projetos e uma relação pedagógica estimulante.

### **Características e comportamento do aluno**

No Quadro 12, são apresentadas as subcategorias relativas às características e comportamento do próprio aluno, consideradas pelos participantes como dificultadoras da aprendizagem.

Quadro 12. Características e comportamentos do aluno  
dificultadores da aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Quando estou desatento	106	112
Quando não gosto da disciplina	20	20
Quando tenho mau comportamento	35	35
Quando não estou interessado	21	21
Quando não estudo	14	14
Quando não me empenho	12	12
Quando estou cansado	12	13
Quando tenho medo ou vergonha de perguntar	10	10

A análise do Quadro 12 permite perceber que os alunos identificam fatores dificultadores da aprendizagem que se prendem com os seus próprios comportamentos e grau de envolvimento, percecionando que aprendem menos quando estão desatentos, quando não adotam comportamentos adequados na sala de aula, quando não estudam, não se empenham.

*“Quando não estou com atenção.”*

*(7.º- M370/desempenho baixo)*

*“Quando me fazem perguntas e eu estou distraído.”*

*(5.º- M21/desempenho elevado)*

Também referem que aprendem menos quando não gostam da disciplina ou da matéria ou quando não estão interessados, o que remete para o papel das dimensões emocionais e motivacionais na aprendizagem.

*“Quando não gosto da matéria.”*

*(7.º- F684/desempenho baixo)*

*“Quando não tenho vontade de estar na aula.”*

*(7.º- F373/desempenho médio)*

“Quando não estou interessado na matéria que estou a dar.”

(5.º- F69/desempenho médio)

Há ainda outros fatores identificados pelos alunos, que dizem respeito ao cansaço do aluno nas aulas e ao receio ou vergonha em colocar as suas dúvidas ao professor.

Em síntese, nesta categoria, mais uma vez, sobressai a importância da dimensão socioafetiva, que assume um papel fundamental no desencadear dos processos cognitivos, numa interligação indissociável entre inteligência/cognição e afetividade/emoção. Esta interligação tem sido estudada pelas Neurociências, em particular por Damásio (2003), confirmando-se a relevância de que se revestem os fenómenos emocionais para a atividade cognitiva, principalmente nos domínios da perceção, planeamento, raciocínio, aprendizagem, memória e tomada de decisão.

Segundo o mesmo autor (*ibid.*), os processos de aprendizagem estão amplamente dependentes de fatores emocionais, pelo que a desvinculação dos alunos e a conseqüente indisciplina poderão ser o reflexo direto da sua incapacidade para encontrar sentido no trabalho escolar. Assim sendo, podemos afirmar que esta dimensão se encontra intimamente ligada à dimensão das estratégias de ensino. Ao pensarmos as questões da indisciplina, da desmotivação e da desvinculação, teremos de atentar nas suas causas, não esquecendo que, conforme afirma Cunha (1996), a arte da pedagogia e da didática não é mais do que saber apresentar as matérias de tal modo adaptadas à idade e estágio de desenvolvimento da criança, que ela se sinta atraída e mobilizada.

## CONCLUSÃO

Os resultados obtidos confirmam o efeito das habilitações dos pais e do género no desempenho escolar dos alunos (não tendo aqui sido notado impacto diferenciado e mais positivo da mãe), a importância do efeito professor na promoção das aprendizagens (sendo relevante a existência de 1377 referências ao impacto positivo relacionado com os modos de ensinar), a centralidade do clima de sala aula nas situações do *aprender mais e do aprender menos* e o facto de os alunos com desempenho mais baixo tenderem a atribuir às características e comportamentos do aluno as principais explicações para as situações de (in)sucesso.

Em termos mais específicos, gostaríamos de sublinhar algumas implicações deste estudo para uma reinvenção das práticas de escolarização e da promoção do sucesso escolar, designadamente:

- a) *o efeito de género*. Os rapazes tendem a ter desempenhos escolares mais baixos do que as raparigas. Esta desigualdade de oportunidades de sucesso poderá ser explicada pelo facto de as raparigas se adaptarem melhor aos modos de organização da escola e ao *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995) e aconselha a pensar processos de discriminação positiva dos rapazes. Como refere Carlos Lomas, *os rapazes também choram* (Lomas, 1999) na escola, sofrendo particularmente com as regras estandardizadas e uniformes.
- b) *o efeito do capital cultural, social, económico*. O estudo confirma que existe uma desigualdade de oportunidades de sucesso escolar, tendo os alunos dos estratos sociais mais desfavorecidos menores probabilidades de sucesso. Isto significa que o imperativo de equidade e de justiça nos obriga a pensar em processos de *dar mais a quem tem menos*, simultaneamente, promover o máximo dos talentos individuais.
- c) *a centralidade dos modos de ensinar e o efeito professor*. De facto, o estudo é muito revelador a este propósito. Confirma que os professores podem fazer a diferença. Que os modos de ensinar mais ativos, mais participativos, que recorrem a uma diversidade de suportes e de estratégias e que implicam os alunos na produção e não apenas no consumo de *conhecimentos* produzem efeitos positivos nas aprendizagens. Revela-se ainda que há aulas onde predomina o *ditado, a cópia, a leitura do livro...* onde, evidentemente, os alunos testemunham que pouco aprendem. Este é, provavelmente, o maior desafio da *profissionalidade docente*: fazer com que as aulas sejam espaços e tempos vivos de interação, de comunicação, de criação que gratifique todos os elementos que constituem essa comunidade que deveria ser de *aprendizagem*.
- d) *a importância do clima de sala de aula*. Pelo número de escolas e alunos envolvidos, pelo número de referências a esta variável, ficamos a saber que esta é uma questão-chave quer para aprender, quer para não aprender. A frequência e a qualidade dos dados revelam que há aulas onde existe muito ruído, muito barulho e que neste cenário é impossível aprender. E talvez mais importante do que isto: neste cenário, começa a criar-se uma *desvinculação da escola*, um tédio que pode alavancar o insucesso e o *abandono psicológico* da escolarização. Por

outro lado, os alunos também sublinham que o silêncio, o sentimento de segurança e confiança, a disciplina são fatores essenciais para aprender. E neste campo, a relação pedagógica, a organização do espaço de aula, a afirmação de uma autoridade compreensiva e exigente desempenham um papel relevante no aprender.

- e) *o efeito tecnologia*. Um número muito expressivo de alunos refere que aprende mais se houver o recurso a meios e ferramentas audiovisuais e digitais (que provavelmente podem ir mais ao encontro das *múltiplas inteligências*). Este recurso, conjugado com a implicação dos alunos em atividades de *produção*, é, talvez, uma chave de sucesso a explorar mais.
- f) *os modos de estar na sala de aula*. Os alunos reconhecem que as suas atitudes e disposições e as suas interações são centrais para o aprender mais e para o aprender menos. Na dimensão do aprender mais, ganham relevo os modos de ensinar. Na dimensão do aprender menos, ganham mais expressão os modos de ser e estar na sala de aula. Isto significa que é preciso investir na *dis\_posição* dos alunos, num fazer aprender que lhes faça sentido. E aqui convoca-se, mais uma vez, a centralidade da relação pedagógica e os princípios que a devem enforçar (Cunha, 1996).
- g) *o efeito aluno*. Percebe-se, pelas centenas de depoimentos dos alunos, que o *aprender não suporta o modo imperativo*. De pouco adianta ao professor (ou ao ministro, ao diretor, ao pai..., ao sistema) mandar o aluno aprender. O aluno aprende se se sentir envolvido e implicado, se compreender o sentido do que lhe é proposto aprender, se, *de algum modo*, for chamado a participar e a construir a sua aprendizagem. E é aqui que surge a centralidade da pedagogia, *essa ciência e essa arte* do fazer querer aprender. Porque bem podem os arautos do saber *puro e duro* proclamar que basta ao professor ensinar. E que se os alunos não aprendem, o problema é deles. *Impura* ilusão. A missão central do professor é fazer aprender, fazer com que os alunos queiram aprender. Porque veem no conhecimento o fundamento da liberdade e de uma vida mais digna e mais humana.

As palavras que os alunos escreveram trazem-nos muitos dados para refletirmos e construirmos continuamente a nossa profissão. Este texto sinaliza alguns caminhos de uma prática de docência e de discência que podem ser melhorados. Precisamos de continuar a ouvir (*a escutar*) os alunos e os professores, para compreendermos as realidades, nos seus

obstáculos e nas suas oportunidades. Porque só a realidade plural nos pode assinalar os caminhos da renovação das práticas organizacionais e pedagógicas e resgatar a esperança de uma escolarização mais bem-sucedida.

Como desafios e interpelações finais, aqui inscrevemos as últimas palavras (que podem ser as primeiras para uma ação inteligente): como promover o desenvolvimento profissional dos professores de forma que possam, segundo a perceção dos alunos, “explicar bem”? De que forma os alunos poderão compreender os conteúdos que estão a ser abordados? Como poderão os professores gerir o barulho, a perturbação e a desatenção nas suas aulas? Como poderão reduzir as interrupções? Como poderão assegurar que os seus alunos estão envolvidos e comprometidos com a sua aprendizagem?

Pensamos que este estudo fornece já algumas pistas para a construção de novas práticas. Mas outras poderão daqui decorrer.

Como sugestões para futura investigação, poderemos sinteticamente referir duas vias: explorar melhor a relação entre os modos de ensinar e de estar em sala de aula com as características dos alunos; aprofundar as perceções dos alunos relativamente ao modo como os recursos e atividades deverão ser utilizados, no sentido da promoção de uma aprendizagem de elevada qualidade.

## Referências

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006). “Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents’ academic achievement and school disengagement: A structural equation modeling analysis”. *Social Psychology of Education*, 9, 139-157.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1997). “Addressing barriers to learning: Beyond school-linked services and full service schools”. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408-421.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Alton-Lee, A. & Praat, A. (2001). *Explaining and Addressing Gender Differences in the New Zealand Compulsory School Sector*. Wellington: Ministry of Education.
- Alves, J. M. (2013). “Considerações finais”. In J. M. Alves (coord.). *Memórias de Professores – Emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação*. Porto: FEP/CEDH/UCP, pp. 183-189.

- Alves, J. M. (2011). “Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo”. In J. M. Alves & L. Moreira (Orgs.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 63-94.
- Bachelard, G. (1934). *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Benbow, C. P. & Stanley, J. C. (1980). “Sex differences in math ability: Fact or artifact?”. *Science*, 210, 1262-1264.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating qualitative and qualitative research*. University of Nebraska – Lincoln: Pearson.
- Cunha, P. (1996). “Ética e educação”. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- De Graaf, N. D.; De Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). “Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective”. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Delors, J. (coord.), (1997). “Educação: um tesouro a descobrir”. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Asa.
- Fraser, B. J. (1998). “Classroom environment instruments: Development, validity, and applications”. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School Climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (1997). “Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort”. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32 (1) 83-96.
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). “School engagement: Potential of the concept, state of the evidence”. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- González, Daniel Santín (2001). “Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas”. Documento de trabalho n.º 2001-01 <http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc/01-01/0101.PDF>.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Hillman, K. & Rothman, S. (2003). *Gender Differences in Educational and Labour Market Outcomes*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- House of Representatives Standing Committee on Education and Training (2002). *Boys: Getting it Right – Report on the inquiry into the education of boys*. file:///C:/Users/proprietario/Downloads/http---www.aphref.aph.gov.au-house-committee-edt-efb-report-fullrpt.pdf .
- Hyde, J. S.; Fennema, E. & Lamon, S. J. (1990). “Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis”. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 139-155.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (2006). “Gender similarities in Mathematics and Science”. *Science*, 314, 599-600.
- Livingstone, D. W. & Stowe, Susan (2001). “Class and University Education: Inter-generational patterns in Canada. NALL Working paper # 36-2001”. Toronto: The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/36classanduniversity.htm> .
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lomas, C. (1999), *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- MacBeath, J.; Meuret, D.; Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (2006). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- Marzano, R. J. (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – Da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- McLaren, A. T. & Dick, I. (2002). “I don’t feel quite competent here: Immigrant mothers’ involvement with schooling. Research on Immigration and Integration in the Metropolis. Working Paper nº 02-12”. Vancouver Centre of Excellence. <http://www.riim.metropolis.net/Virtual%20Library/2002/wp02-12.pdf> .
- Meirieu, P. (2004). *Faire l’École, faire la classe*. Paris: ESF.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.
- Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Mullis, I. V. S.; Martin, M. O.; Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA’s study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Praat, A. (1999). "Gender differences in student achievement and in rates of participation in the school sector, 1986-1997: a summary report". *The Research Bulletin*, 10, 1-11.
- Relvas, A. & Alarcão, M. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.
- Reschly, A. (2010). "Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects". *Reading & Writing Quarterly*, 26, 67-90.
- Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Saragoça, J.; Verdasca, J. C.; Oliveira, M.; Rebelo, N. & Candeias, A. (2013). "Variáveis de contexto e rendimento escolar: Resultados de um estudo longitudinal com alunos portugueses". In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 7270-7289) [CD-ROM]. Braga: Universidade Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2.
- Scheerens, J. (Ed.), (2012). *School Leadership Effects Revisited – Review and meta-analysis of empirical studies*. London and New York: Springer.
- Slovan, L. & Dunham, D. (2004). "The Matthew effect: Evolutionary implications". *Evolutionary Psychology*, 2, 92-104.
- Spelke, E. S. (2005). "Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science? A critical review". *American Psychologist*, 60, 950-958.
- Thiessen, V. & Nickerson, C. (1999). *Canadian Gender Trends in Education and Work*. Ottawa: Human Resources Development Canada Applied Research Branch.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora.
- Weaver-Hightower, M. (2003). "The 'boy turn' in research on gender and education". *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.

ABSTRACT: What makes students with different performance profiles learn more? What prevents them from learning? What effects do gender and socioeconomic variables have on students' performance? These were the research questions of an exploratory study conducted in twenty-one Priority Intervention Educational Territories in the North of Portugal. An open questionnaire has been applied, consisting of seven questions relating to socio-demographic issues (school year, class, age, gender, father's and mother's qualifications, people they live with) and two open questions that asked the students to write a sentence or a short text of around 100 words according to the following instructions (1) *The situations that make me learn the most in the classroom are;* (2) *The situations that make me learn the least in the classroom are.* We were able

to collect the answers from 695 students from the 5<sup>th</sup> and the 7<sup>th</sup> grades, during the school year of 2012-2013.

The main results show that there are gender differences in school success (boys have worse outcomes), that the cultural and social capital have an expressive impact on students' success, that teachers' ways of teaching have a capital importance on students' perception of learning, that the ways of being in the classroom have an expressive impact on learning difficulties and that students' characteristics and behaviors play a significant role on (non) learning, mostly in the case of students with lower academic achievements.

**KEYWORDS:** Learning; teaching strategies; classroom climate; student engagement; priority intervention educational territories.

## **CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E SUCESSO ESCOLAR NO ENSINO PROFISSIONAL: UMA RELAÇÃO POR CONSTRUIR**

*António Bernardo Morais Pinto\**

*Paulo Delgado\*\**

RESUMO: Os Cursos Profissionais são modalidades de ensino que pretendem responder a necessidades educativas de nível secundário de educação como técnicos intermédios de nível III. Foram inseridos nas escolas secundárias públicas pelo Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, com o objetivo de formar profissionais para o exercício de uma profissão. Funcionam na base de um modelo pedagógico em que as disciplinas estão organizadas em estrutura modular.

Este estudo, centrado no ensino profissional, tem como objetivo conhecer o insucesso escolar produzido pelos seus alunos em três escolas secundárias públicas de referência. O desempenho escolar dos alunos é objeto de análise estatística, a que acresce o estudo das representações dos alunos e professores sobre este tipo de ensino e seu desenvolvimento. Procurou-se não só identificar as contradições como as formas de interpretação e de ressignificação do conceito de competência no âmbito da planificação, lecionação e avaliação dos alunos.

Os resultados obtidos apontam no sentido de uma apropriação superficial do conceito de competência e da sua pouca tradução no desempenho dos professores. A maioria dos alunos, para além de ser proveniente de famílias de capital cultural e económico baixos, tem percursos escolares determinados por várias retenções. O insucesso escolar marca significativamente estes alunos durante a escolaridade obrigatória de nove anos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino profissional, competências, insucesso escolar.

\* Professor na Escola Secundária de Ermesinde (antoniobmpinto@gmail.com).

\*\* Professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (pdelgado@ese.ipp.pt).

## 1. NATUREZA E ÂMBITO DO ENSINO PROFISSIONAL

O ensino profissional de nível III corresponde a uma das modalidades de ensino e formação do sistema de ensino secundário, que se subdivide em diversos percursos formativos. Os cursos científicos-humanísticos são cursos essencialmente vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior; os cursos tecnológicos, em extinção, são cursos dirigidos aos alunos que pretendem entrar no mercado de trabalho mas que permitem ainda o prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica (CET), ou no ensino superior; os cursos artísticos especializados visam uma formação artística especializada nas áreas de artes visuais, audiovisuais, da dança e da música e permitem também a entrada no mundo do trabalho assim como o prosseguimento de estudos em cursos pós-secundários não superiores ou no ensino superior; finalmente, os cursos profissionais de nível III de formação.

Os cursos profissionais são concebidos em Portugal no ano de 1989 nas escolas profissionais, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho. São posteriormente integrados pela Reforma do Ensino Secundário nas ofertas de formação e aprendizagem de nível secundário, de acordo com o Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, eliminando deste modo o seu carácter de alternativa ao ensino secundário. Passam a constituir uma oferta formativa em todas as instituições públicas de nível secundário, numa perspetiva de proporcionarem aos seus alunos a prioridade de entrada imediata no mundo do trabalho após a sua conclusão. São cursos concebidos e desenvolvidos para a aquisição de um conjunto de aprendizagens de natureza sociocultural, científica e técnica, através de uma estrutura curricular organizada por módulos disciplinares.

Os módulos disciplinares são unidades de aprendizagem autónomas, integradas no contexto de uma determinada área disciplinar. No modelo curricular destes cursos, de natureza profissional, prevalece uma orientação ocupacional de base sobre uma orientação académica, através da ampliação de competências técnicas e profissionais, numa estrutura tecnológica, comercial e industrial. Concedem um diploma de conclusão do ensino secundário e uma certificação profissional com o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) para os diversos ramos de atividade.

A formação neste tipo de ensino e formação assenta, portanto, numa estrutura disciplinar organizada por módulos, unidades de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma *estrutura*

*modular* com a finalidade de facilitar a superação das dificuldades dos alunos na consecução de objetivos, através do desenvolvimento de competências. Deste modo, o módulo deve ser concebido e planificado como uma estrutura flexível e dinâmica, sujeita a uma reflexão constante sobre as estratégias, os métodos e sobre os próprios conteúdos programáticos, que possibilite o acompanhamento da rápida evolução tecnológica. A flexibilidade do sistema modular deve ainda permitir a utilização de módulos alternativos, diferentes sequencialidades e a sua agregação.

O ensino profissional de nível III, em Portugal, tem tido uma evolução de frequência considerável, principalmente desde 2004, ano em que se institucionalizou este tipo de ensino nas escolas secundárias públicas, como se evidencia no Quadro I, através do número de alunos inscritos.

Quadro I.  
Evolução do número de alunos inscritos  
nos cursos profissionais desde 2004-05

Nível de ensino	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Escolas públicas	2842	3675	3990	14 981	31 409	54 899	63 623	66 269
Escolas privadas	31 557	33 089	32 952	32 728	31 589	36 089	45 020	44 193
TOTAL	34 399	36 765	36 942	47 709	62 996	90 988	108 643	110 462

Os cursos profissionais estão concebidos e organizados na base de uma matriz curricular, que suporta uma carga horária total de 3100 horas, distribuída por três anos letivos. De acordo com o Despacho n.º 14758/2004, de 23 de julho, a carga letiva anual não pode exceder as 1100 horas, as trinta e cinco horas por semana e as sete horas por dia. As disciplinas agrupam-se em três componentes de formação: a *componente sociocultural*, a *componente científica* e a *componente técnica*. Em cada uma delas cruzam-se três tipos de saber: o saber cognitivo ou teórico, abordado na perspetiva da sua aplicação prática; o saber-social ou saber-ser/saber-estar; e o saber de desempenho ou saber-fazer/saber técnico.

A componente sociocultural é constituída por um conjunto de cinco disciplinas com a função de contribuir para a construção da identidade

pessoal, social e cultural dos alunos. A componente científica é constituída por disciplinas da área das ciências, variando entre duas e três disciplinas relativas a cada área ou família de formação. A componente técnica, que pode variar entre três e quatro disciplinas, tem duas grandes vertentes formativas, uma predominantemente teórica ou tecnológica, e outra predominantemente prática, em contexto de formação laboratorial e/ou oficial. A formação técnica compreende ainda uma formação em contexto de trabalho, o estágio profissional, que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais consideradas relevantes para a qualificação profissional que se pretende adquirir em cada curso, conforme consagra o Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março.

## 2. CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMO CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É cada vez mais comum no âmbito da educação a utilização do conceito de competência como princípio de organização curricular. Trata-se de um conceito com origem no meio empresarial e introduzido na escola, principalmente na formação profissional, influenciado por interesses económicos e pressões do mercado de trabalho (Roldão, 2003). É um conceito com múltiplos significados que tem variado ao longo do tempo, consoante o contexto, mas que representa uma viragem na forma de relação com o conhecimento no sentido de uma perspectiva utilitária (Young, 2010), uma vez que valoriza os conhecimentos que são úteis na e para a prática. Tem as suas raízes no comportamentalismo, na pedagogia por objetivos e no próprio construtivismo, tornando-se por isso um “conceito camaleão” (Alves, Estêvão & Morgado, 2006). A sua abrangência e pluralidade de definições, por vezes conflitantes, é geradora de controvérsia, nomeadamente na literatura francesa e portuguesa. Segundo Crahay (2006), estamos perante um conceito polissémico e duvidoso, com origem externa à educação científica, embora tenha tido o mérito de ter promovido na educação a problematização relacionada com a mobilização dos recursos cognitivos em situação de resolução de problemas.

Uma das noções mais abrangentes de competência é a que se refere a um reportório de saberes, a uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto (Perrenoud, 2001). Este autor define competência como a capacidade que o indivíduo demonstra em articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários

ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Trata-se de um conceito de competência que valoriza aspetos cognitivos – “conhecimentos/saber-fazer” –, afetivos – “atitudes/saber-ser” – e práticos – “aptidão/saber-fazer” –, colocados em ação na resolução de uma tarefa num determinado contexto. Como refere Roldão (2003), atender ao contexto implica recusar a aplicação de habilidades de modo isolado e reconhecer a sua maior complexidade e integração. Esta perspetiva de competência tem sido acusada de promover uma visão utilitária do conhecimento, ao serviço do mercado e do reforço da competitividade, nomeadamente nos cursos profissionais (Lyotard, 2002; Pacheco, 2003; Chauí, 2003).

No ensino profissional, a organização e o planeamento curricular, assim como as diferentes ações educativas, têm como tarefa a transmissão do conhecimento para a construção de competências. É a partir da escola que se constroem os esquemas de mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer, através de ações e operações mentais de carácter cognitivo, afetivo e psicomotor, que geram habilidades e desenvolvem o saber-fazer. Desembocamos na perspetiva de Perrenoud (2001), que conceptualiza competência, no campo da educação, como a aptidão demonstrada pelo aluno para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de perceção, de avaliação e de raciocínio.

É, portanto, a partir do conceito de competência que se constrói e se promove o currículo modular no ensino profissional e a sua utilização em práticas pedagógicas identificadas como “pedagogia das competências”. Como decorre da sua fundamentação teórica, esta pedagogia reconhece não só a importância dos saberes para o desenvolvimento profissional como a necessidade de que a sua aquisição seja feita através do recurso a metodologias construtivas, experimentais e cooperativas, no sentido de desenvolver a capacidade de mobilizar esses saberes nos diversos contextos profissionais em que se inserem. Uma pedagogia direcionada para uma formação que substitua o aprender a fazer por uma formação do aprender a aprender, da contextualização, da interdisciplinaridade, da problematização, do ousar e do empreender.

A sua implementação prática depende de metodologias de trabalho adequadas. Os docentes precisam de recorrer a métodos de ensino que mobilizem o conhecimento para a compreensão da realidade, para a integração dos saberes e da sua aplicabilidade, para a construção e o desenvolvimento

daquelas competências consideradas fundamentais para o exercício das profissões. As competências assim construídas pressupõem que o exercício da avaliação incorpore na sua análise, para além da aquisição e mobilização dos conhecimentos adquiridos, as aptidões e as atitudes demonstradas, assim como uma reflexão sobre o desenvolvimento do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva, o professor é impulsionado a desempenhar um papel de guia e mediador das aprendizagens, selecionando e mobilizando recursos, apoiando e orientando as atividades do aluno, fixando e regulando os momentos de estruturação e organização dos conhecimentos adquiridos, favorecendo a sua interação, contextualizando as situações de aprendizagem. Perrenoud (2003) considera que a pedagogia por projetos é uma das metodologias mais favoráveis ao processo de aprendizagem para o desenvolvimento das competências.

A aquisição de competências, nesta perspetiva, é necessariamente contrária ao princípio da educação bancária (Freire, 1987), onde o conhecimento, para além de imposto e absorvido passivamente, é “sacado” das cabeças dos alunos em cada situação de avaliação. As diversas formas de avaliação tradicionais, nas quais se incluem os testes de escolha múltipla, as perguntas de resposta livre ou os próprios ensaios experimentais, quando isolados e descontextualizados do processo de avaliação por competências, serão sempre insuficientes para o resultado do processo de avaliação e certificação das aprendizagens dos alunos, porque normalmente estão centradas na vertente dos conhecimentos.

A estrutura curricular por módulos no ensino profissional resulta da fracionamento dos conteúdos e das atividades de ensino-aprendizagem em partes cognitivamente significativas e operacionalizáveis dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas. No campo teórico é considerada mais facilitadora do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das competências consagradas no perfil de desempenho do aluno à saída do respetivo curso profissional. O programa disciplinar desaparece como grande patamar de estruturação de todo o trabalho pedagógico como disciplina, para passar a ser uma referência de análise em função do grande objetivo da formação profissional qualificante consagrado no perfil de competências do aluno à saída do curso. A pedagogia das competências favorece o encontro entre formação e emprego quando atribui sentido prático aos saberes escolares. Trata-se de uma didática que se fundamenta na decomposição dos diferentes processos de aprendizagem em

microprocedimentos intermédios cuja soma contribui para a construção de um todo, permitindo validações cumulativas organizadas de modo a resultar no “ser capaz de”, como refere Tanguy (2001).

Permite ainda o exercício de metodologias ativas com atividades centradas no aluno e ao ritmo das suas diferentes aprendizagens, embora Rey (2002) considere que a noção de competência nos reenvia para a pedagogia por objetivos, ao passar da lógica do conhecimento para a lógica do saber-fazer. Macedo (2002) também considera que as considerações do currículo por competências proporcionam uma perspetiva funcionalista dos processos de escolarização, que em muitos casos se assemelham à pedagogia por objetivos em voga nos anos 60 e 70. Pacheco (2003) considera que a pedagogia por competências é, de certo modo, o prolongamento da “pedagogia por objetivos”, inserindo-se na continuação do modelo da gestão científica do conhecimento. Considera ainda que competência e objetivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto a competência indica aquilo que é necessário para percorrer um determinado caminho, o objetivo precisa o resultado que deve ser alcançado no final desse mesmo caminho.

Estamos perante dois conceitos que, na teoria curricular, se inscrevem numa racionalidade do conhecimento dirigido para a solução de problemas mediante a aquisição e o domínio de estratégias cognitivas. Pacheco (2005) observa que os conceitos de competência e de objetivo têm pelo menos em comum o culto da eficiência e a visão instrumental do currículo, a acentuação dos resultados e a utilização de uma linguagem performativa. Para além de fazer parte da linguagem dos objetivos, o conceito de competência relaciona estreitamente a pedagogia por objetivos com a pedagogia por competências, principalmente quando intersetadas por uma conceção comportamental da aprendizagem direcionada para a eficiência dos resultados.

O desenvolvimento do currículo modularizado para a aquisição de competências no ensino profissional, como modelo pedagógico, só terá sentido se assentar em processos de ensino-aprendizagem orientados para a atividade do aluno enquanto futuro profissional. A sua planificação, para além de concebida como um instrumento de reajustamento dos programas ao projeto educativo da escola, e aos objetivos pedagógicos consagrados para este tipo de ensino e formação, deve estar menos centrada nos conteúdos e ser mais dirigida às atividades profissionais. A sua implementação em sala

de aula necessita, portanto, de estabelecer estratégias pedagógicas ativas de ensino-aprendizagem orientadas para o desempenho profissional competente de cada aluno, centrando-se na organização de um percurso de atividades e de experiências que conduzam o aluno, por um lado, à aquisição dos conhecimentos e atitudes estruturantes para a profissão em causa e, por outro lado, ao treino da sua mobilização em situação real de trabalho ou em simulação.

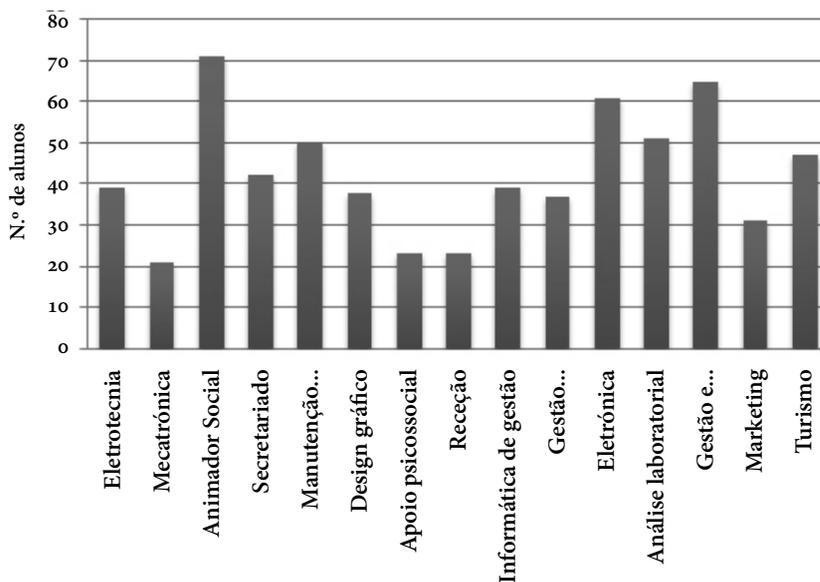
### 3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este estudo centrou-se nos cursos profissionais de três escolas secundárias do grande Porto, com tradição de ensino técnico e tecnológico, e num ciclo de formação que decorreu de 2007 a 2010. O seu objetivo principal foi conhecer as representações que os alunos do ensino profissional fazem em relação a este tipo de ensino e ao insucesso escolar que produz. O estudo incluiu ainda as representações dos professores envolvidos na lecionação dos cursos em relação aos conceitos de competência e ao modelo de desenvolvimento curricular em estrutura modular e suas implicações nas práticas docentes. Procurou-se por fim conhecer os motivos que mais têm contribuído para o desenvolvimento das muitas situações de insucesso que se verificam neste nível de ensino formativo.

O universo empírico do estudo compreendeu a totalidade dos 638 alunos de todos os cursos profissionais em funcionamento nas escolas em estudo, isto é, técnico de eletrotecnia, técnico de mecatrónica, técnico animador sociocultural, técnico de secretariado, técnico de manutenção industrial, técnico de design gráfico, técnico de apoio psicossocial, técnico de receção, técnico de informática de gestão, técnico de gestão de equipamentos informáticos, técnico de automação e controlo, técnico de eletrónica, técnico de análise laboratorial, técnico de gestão e programação de sistemas e técnico de turismo, conforme consta do Gráfico I. Relativamente à população docente, o estudo incluiu os professores que exerciam as funções de direção dos cursos profissionais com alunos finalistas do 12.º ano.

Os métodos de recolha de dados utilizados foram a análise documental e o inquérito por questionário dirigido aos alunos, cujos dados foram alvo de análise estatística descritiva com recurso ao software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Para além de recolher informações sobre as características pessoais e familiares dos alunos, tais como as retenções durante a escolaridade obrigatória, os resultados escolares obtidos durante

Gráfico I.  
Distribuição dos alunos pelos cursos profissionais

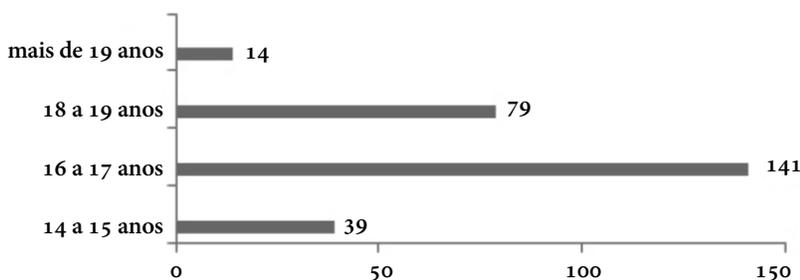


o 9.º ano de escolaridade e as razões que determinaram essas retenções, procurou conhecer os meios socioeconómicos de origem dos alunos, as motivações e os interesses que estiveram presentes na opção pelo ensino profissional, incluindo os níveis escolares de aproveitamento dos alunos. O questionário às escolas em estudo permitiu conhecer a rentabilidade do ciclo de formação de três anos correspondente aos anos letivos de 2007-08 a 2009-10, utilizando como fonte de informação o indicador oficial atualmente em uso para determinar a taxa de rentabilidade, concebida e utilizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Trata-se da taxa que relaciona o número de alunos diplomados num determinado ano escolar, o ano previsível de conclusão de curso, com o número de alunos inscritos pela primeira vez no primeiro ano do respetivo curso, o 10.º ano, no caso em estudo, e o número de alunos que concluíram esse curso no espaço de três anos, o 10.º, 11.º e 12.º anos. Os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas aos doze professores diretores dos cursos profissionais, que se encontram no 12.º ano, foram objeto de tratamento qualitativo dos dados através da análise de conteúdo.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A idade de 180 alunos que frequentam o 10.º ano, de acordo com o Gráfico II, está compreendida entre os 14 e os 17 anos, a idade mais consentânea com o ano de escolaridade a que corresponde este ano de ensino. As idades dos restantes 93 alunos situam-se na faixa que compreende os 18 anos e os mais de 19 anos, correspondentes a 79 alunos na faixa dos 18 aos 19 anos e 14 alunos na faixa dos mais de 19 anos. A média das idades aponta para 16,97 anos e um desvio-padrão de 1,54. Os dados denunciam a existência de reprovações anteriores e/ou a existência de abandonos escolares prematuros. Muitos alunos optaram pelo ensino profissional, mudando as suas trajetórias escolares, depois de uma experiência mal-sucedida nos cursos da via de ensino do ensino secundário.

Gráfico II.  
Idades dos alunos do 10.º ano



No 11.º ano, 94 alunos têm idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos, enquanto dezassete alunos apresentam idades superiores a 19 anos, de acordo com o Gráfico III, apontando a média das idades para 17,8 anos e um desvio-padrão de 1,38. São idades que correspondem, globalmente, às idades previstas para a conclusão do ensino secundário, pelo que configuram situações de abandono e/ou trajetórias escolares anteriores de insucesso escolar. Apenas 69 alunos estão na faixa etária correspondente à frequência do 11.º ano, a que configura um percurso escolar normal, sem insucesso.

Verifica-se, também, em relação aos alunos do 12.º ano, idades que denunciam situações de atraso escolar semelhantes às verificadas com os alunos do 11.º ano. As idades dos alunos do 12.º ano apontam para uma média de 17,80 anos e um desvio-padrão de 1,38, de acordo com o

Gráfico III.  
Idades dos alunos do 11.º ano

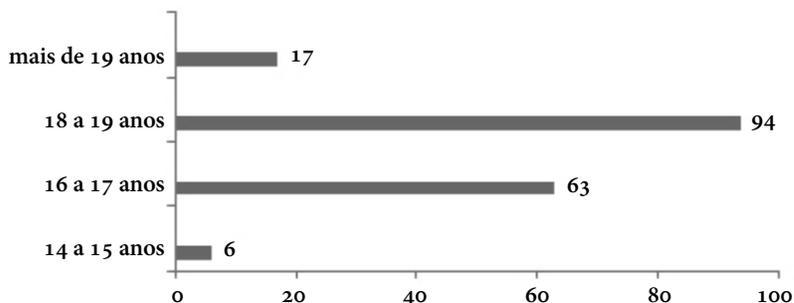


Gráfico IV.  
Idades dos alunos do 12.º ano

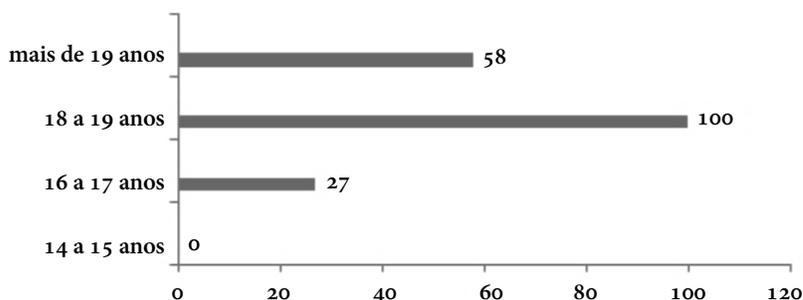


Gráfico IV. Existem 58 alunos com mais de 19 anos, idade bastante superior à prevista para a conclusão do ensino secundário, sintoma da existência de inúmeras situações de insucesso/retenções e/ou abandono durante a escolaridade obrigatória ou durante a frequência do ensino secundário.

A maioria dos 638 alunos que frequentam o ensino profissional teve retenções durante a escolaridade obrigatória, uma vez que 162 alunos sofreram uma retenção, 109 alunos sofreram duas retenções e 65 alunos sofreram três retenções. Os níveis obtidos pelos alunos no final do 9.º ano de escolaridade, o ano que antecede a entrada no ensino profissional, nas disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Matemática, revelam a existência de um elevado insucesso na disciplina de Matemática, uma vez que 314 dos 638 alunos que frequentam o ensino profissional completaram o 9.º ano com nível 2 a Matemática, de acordo com o Quadro II.

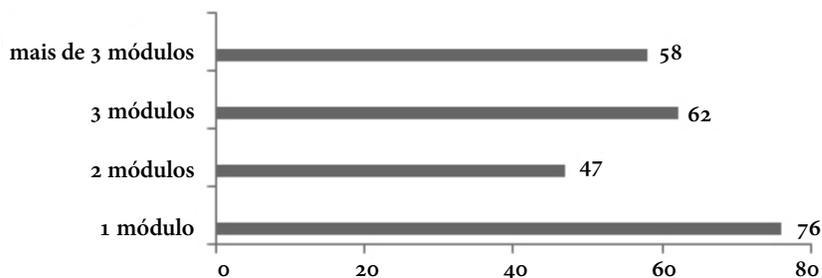
**Quadro II.**  
**Resultados escolares dos alunos obtidos no 9.º ano escolaridade**

Níveis	Português	Língua Estrangeira	Matemática
1	3	2	4
2	69	48	314
3	409	431	223
4	132	135	72
5	25	22	25

Dos 638 alunos dos diversos cursos profissionais, 418 (65,5%) são do sexo masculino e 220 (34,5%) são do sexo feminino. Constatou-se que os rapazes optam por cursos profissionais das áreas científico-tecnológicas e as raparigas escolhem cursos profissionais ligados às áreas relacionadas com a intervenção social e os serviços administrativos. São alunos que pertencem, maioritariamente, a estratos sociais menos favorecidos, de acordo com a conjugação da profissão dos pais com as habilitações académicas e profissionais e a situação na profissão. Tendo por base a tipologia de Magalhães (2005), para a construção dos lugares de classe, são alunos provenientes das designadas classes populares. Verifica-se a existência de um pequeno grupo de alunos com origem na pequena burguesia, correspondente à pequena burguesia técnica e de enquadramento técnico; e à pequena burguesia de execução e/ou pequena burguesia de execução pluriativa. Regista-se um elevado número de alunos com origem no operariado industrial e/ou pluriativo e um número residual de alunos proveniente de famílias que ocupam lugares cimeiros na hierarquia social, a burguesia empresarial e proprietária e/ou burguesia profissional. A grande maioria dos alunos do ensino profissional procura uma inserção imediata no mercado de trabalho após a conclusão do respetivo curso.

Estes alunos, para além de marcados por percursos escolares de insucesso, são indivíduos desmotivados pela escola e pelo ensino académico. Muitos deles provêm de cursos CEF (cursos de educação e formação), cursos normalmente frequentados por alunos em situação de insucesso repetido e desinteresse pela escola, e que preferem metodologias de aprendizagem mais práticas, ou por alunos que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

Gráfico V.  
Número de alunos com módulos não concluídos



Verifica-se que 389 alunos (61%) dos 638 alunos que frequentam o ensino profissional concluíram com sucesso, isto é, durante o tempo normal, os diversos módulos curriculares correspondentes às diferentes disciplinas do currículo; contudo, verifica-se também a existência de um elevado número de alunos com insucesso modular, um grupo de 249 alunos, correspondendo a uma percentagem de 39% de insucesso. O Gráfico V representa o número de alunos com as diferentes retenções modulares, salientando-se que 120 alunos têm no mínimo três módulos curriculares em atraso.

A taxa de conclusão dos alunos do 12.º ano dos diversos cursos profissionais, correspondente ao ciclo de formação de 2007-2010, é de 55%. Constatou-se que, dos 284 alunos que iniciaram esse ciclo de formação, apenas 157 concluíram com sucesso todo o currículo escolar e profissional, incluindo a Prova de Aptidão Profissional (PAP) necessária à certificação profissional do aluno como técnico intermédio de nível III. A taxa de conclusão na escola A foi de 46%, enquanto a taxa de conclusão nas escolas B e C foi de 61%.

Os dados permitiram concluir que os alunos, na sua grande maioria, optam pelo ensino profissional pelo facto de terem tido percursos escolares anteriores mal sucedidos, com insucesso e retenções, por procurarem um ensino mais “prático” e menos “académico”, por percecionarem neste tipo de ensino um percurso escolar “mais facilitador” à conclusão do 12.º ano e, simultaneamente, representar uma saída profissional com maiores perspetivas de inserção imediata no mercado de trabalho.

As práticas docentes apontadas pelos professores, ainda que largamente concordantes com os princípios teóricos preconizados para o desenvolvimento de competências, parecem não ter sofrido grandes alterações com a introdução do currículo modular por competências para o desenvolvimento

programático dos cursos. Situação semelhante se verifica com o sistema de avaliação. Embora pareça respeitar as indicações normativas na dimensão do discurso pedagógico, a análise documental das formas de avaliação utilizadas pelos docentes demonstra um predomínio do teste escrito, revelando um ensino de natureza transmissivo, reproduzidor e conteudista, com escassas mudanças em relação às orientações curriculares, que sugerem uma abordagem curricular por competências. Os professores referem práticas em que “prevalece largamente o modelo de ensino expositivo e diretivo, onde o aluno se limita em larga medida a repetir os saberes expostos pelos docentes” (Pinto, 2012: 276).

Os programas modulares em determinados cursos profissionais são lecionados com o recurso a caminhos que conduzem a uma atomização do saber, totalmente contraproducente com o objetivo da modularização estabelecida. São referidas situações em que a componente laboratorial e oficial é lecionada não apenas em instalações específicas completamente inadequadas, como são utilizadas estratégias que recorrem sistematicamente à teorização excessiva dos seus conteúdos. A maioria dos docentes que leciona o ensino profissional “planifica e estabelece os currículos programáticos à semelhança da sua própria experiência entretanto construída noutros modelos pedagógicos” (*ibidem*: 278).

A organização modular, no ensino profissional, acarreta consequências na dimensão pedagógica que não podem ser subestimadas, porque, para além de exigir uma atualização dos professores nos seus conhecimentos, pressupõe uma modificação das suas estratégias pedagógicas. Como observa Perrenoud (2003), “as competências não se ensinam. Só podem ser criadas as condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências, apenas transmite saberes. O ato de apresentar exercícios bem feitos somente faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas que mobilizem os seus conhecimentos” (*ibid.*: 23).

Nessa perspetiva, os métodos ativos que recorrem a recursos e teorias de natureza construtivista parecem ser aqueles que melhor se coadunam com um ensino dirigido para a formação de competências, contrariamente aos métodos de natureza transmissiva, aos quais tantas vezes os professores são forçados a recorrer em exclusivo pela própria sobrecarga dos programas ou pela própria formação pedagógica.

Os professores concordam que no plano meramente teórico a estrutura modular permite diferenciar as aprendizagens do aluno, criando melhores

condições de progressão de um módulo para outro módulo, no respeito pelo ritmo de cada aluno. Todavia, a prática mais parece promover “o sucesso estatístico das aprendizagens dos alunos” (*ibidem*: 279) porque o ensino profissionalizante surge como a modalidade de eleição para resolver os problemas de abandono e de insucesso escolar. É o que se pode concluir de afirmações como “os alunos têm todas as possibilidades de concluírem com sucesso as aprendizagens em atraso, uma vez que podem submeter-se à recuperação dos módulos com insucesso durante todo o ano” (*ibidem*: 281). A situação agrava-se, pois o que normalmente se verifica é a existência de um “processo descontextualizado das aprendizagens e sua avaliação” (*ibidem*: 283).

Os diretores dos cursos profissionais tendem, de uma forma geral, a aceitar a avaliação do ensino profissional como uma avaliação “tolerante, permissiva e facilitadora do processo de transição dos alunos” (*ibidem*: 289). Dessa “tolerância” decorre um conjunto de causas pedagógicas e institucionais que acabam por ser mais geradoras de insucesso no campo dos conhecimentos técnico-científicos e das competências adquiridas. Parece transportar-se o conceito de desenvolvimento pedagógico, supostamente baseado no princípio metodológico por projeto, para a reprodução de metodologias e de métodos de avaliação da chamada “escola tradicional”. Salientam-se os designados testes de recuperação, mecanizados e estandardizados, que só terminam com a obtenção da designada “nota positiva”, mas que muito contribuem para se generalizar a ideia de um ensino profissional sem retenções nem insucesso.

Alguns professores sustentam que o ensino por competências “supostamente desenvolvido nos cursos profissionais” (*ibidem*: 292) compromete os conteúdos que devem ser ensinados na escola, embora Roldão (2003) considere que ensinar por competências não diminui a exigência do domínio dos conteúdos. Não basta que o aluno demonstre que os conhece ou os memorizou, mas que demonstre em situações de avaliação que os domina e os sabe usar para alguma coisa no plano da cognição e/da ação.

A maioria dos professores entrevistados considera não encontrar diferenças substanciais entre práticas baseadas no modelo pedagógico de organização curricular para o desenvolvimento por competências e o modelo de organização por objetivos disciplinares. Salientam “que os diferentes professores praticam a pedagogia por competências nas suas práticas disciplinares no pressuposto de que existe uma continuidade ou um prolongamento consubstanciado na própria pedagogia por objetivos disciplinares” (*ibidem*: 295), aproximando-se da perspetiva teórica referida por Pacheco

(2003). Este autor considera que “competência e objectivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a selecção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino-aprendizagem, apresentando em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental do currículo” (*ibidem*).

Os professores pensam que a introdução de currículos modulares para o desenvolvimento de competências no ensino profissional não modificou qualitativamente a forma como organizam e projetam as suas práticas de ensino no contexto disciplinar da sala de aula, embora reconheçam que o conceito relacionado com competência não pode ser reduzido apenas ao conhecimento adquirido nem tão-pouco ao domínio de uma técnica. Nomeadamente, quando dizem que ter conhecimento – “saber” – ou capacidade – “saber-estar/saber-fazer” –, não implica necessariamente que o aluno seja competente. Ser competente não corresponde a uma mera assimilação de conhecimentos gerais ou suplementares, mas sim compreender a construção de esquemas que permitam mobilizar conhecimentos em situação real de trabalho, num contexto de ação. A competência deve também ser avaliada pela verificação dos desempenhos em situação.

Conclui-se, por fim, que os resultados apontam, por parte dos professores, para uma apropriação superficial do conceito de competência como referencial de orientação das práticas de planificação, leccionação e avaliação. Evidenciam ainda a existência de um desfasamento entre o desenvolvimento modular consubstanciado nos dispositivos legais e curriculares dos cursos profissionais e as condições objetivas nas quais a prática pedagógica é construída, vulgarmente corporizada por práticas disciplinares transmissivas do programa como disciplina e na progressão uniforme dos seus alunos.

## 5. REFLEXÕES FINAIS

O insucesso escolar marca significativamente os alunos do ensino profissional. A maioria destes alunos teve retenções durante a escolaridade obrigatória, de modo mais expressivo no final do 9.º ano, o momento de escolha de uma via de ensino. Existe uma relação muito estreita entre a frequência deste tipo de ensino e a origem social dos seus alunos. Muitos deles são provenientes de famílias com fracos recursos económicos, culturais e baixos níveis de escolaridade, nomeadamente assalariados, executantes pluriativos, operários e empregados executantes, com projetos

delineados para a entrada imediata no mercado de trabalho, após a conclusão do ensino profissional. Os alunos com menos retenções e melhores desempenhos evidenciam outras expectativas em relação ao futuro, que passa pelo prosseguimento de estudos em áreas relacionadas com o curso profissional de frequência, principalmente os alunos do sexo feminino, que escolhem áreas relacionadas com a intervenção social e os serviços administrativos, como a animação sociocultural, o secretariado ou marketing. Os alunos do sexo masculino escolhem áreas científico-tecnológicas, tais como a eletrotécnica, a mecânica, a informática e a produção.

O estudo revelou-nos a existência de uma acentuada dispersão conceptual dos professores que lecionam o ensino profissional, em relação à noção de competência. Nesta heterogeneidade, foi possível identificar um núcleo que reconhece a competência como um saber-fazer, numa dimensão aproximada à aplicação do conhecimento. Verifica-se também uma reduzida compreensão do conceito de competência, que não contempla a sua adaptação e atuação a situações novas e complexas. Regista-se, pelo contrário, uma visão limitativa e empobrecedora do conceito de competência, na medida em que a sobrevalorização da aplicabilidade prática do conhecimento poderá colocar em causa áreas do conhecimento cuja visibilidade prática não é tão evidente.

Constata-se não existirem grandes mudanças nas práticas transmissivas de muitos professores que revelam dificuldades pedagógicas na implementação dos programas em estrutura modular. Identificaram-se constrangimentos na adaptação dos professores à nova filosofia do ensino profissional, baseada em princípios psicopedagógicos em estrutura modular, para a qual, em geral, não receberam formação. A maioria reconhece aplicar o método tradicional de ensino “como se todos os alunos fossem iguais”. Salienta-se a falta de formação especializada dos professores em organização e desenvolvimento curricular, originando dificuldades de gestão dos currículos, impulsionando-os a aplicar os programas disciplinares de acordo com a sua própria experiência, normalmente construída noutros modelos pedagógicos. Verifica-se também uma normalização da estrutura modular dos professores pela prática tradicional de avaliação, predominando os testes escritos, incorrendo-se no risco apontado por Peralta (2002) de resumir a avaliação das competências à avaliação atomística dos elementos que as constituem, circunscrevendo a competência ao seu somatório, ignorando-se que a verdadeira competência se define na mobilização flexível desses recursos para resolver novas e complexas situações.

Concluimos que a situação que se vive nas escolas com o ensino profissional se aproxima do receio expresso por Perrenoud (2007), quando refere que não se pode excluir que aquela abordagem não seja senão uma transformação superficial e efémera dos currículos, pecando, ao mesmo tempo, por um *flop* conceptual, por uma relação mais que ambígua quanto às disciplinas, por uma resposta apenas esboçada relativamente à avaliação e por uma transposição didática que parte mais dos programas precedentes que das práticas sociais.

## Bibliografia

- Alves, M.; Estêvão, C. & Morgado, C. (2006). “Desenvolver e avaliar competências na escola: Metanarrativas de legitimação em confronto”. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Valois (Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos*. Lisboa: Edição Educa-Formação.
- Chauí, M. (2003). *Cultura e Democracia*. 10.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.
- Crahay, M. (2006). “Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation”. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 97-110.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 28.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Liotard, Jean-François (2002). *A condição pós-moderna*. 7.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Macedo, E. (2002). “Currículo e competência”. In A. C. Lopes e E. Macedo, *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 115-144.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Reforma do Ensino Secundário: Documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional – Linhas Orientadoras*.
- Pacheco, J. (2003). “Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas”. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 59-78.
- Pacheco, J. (2005). “Descentralizar o discurso curricular das competências”. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), 65-92.
- Peralta, M. (2002). “Avaliar competência(s)? Algumas considerações”. In P. Abrantes (Org.). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Ph. (2007). “Preface”. In F. Audigier e F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculum en questions*. Bruxelas: De Boeck, pp. 7-14.

- Pinto, A. (2012). *O (in)sucesso escolar dos alunos no ensino profissional*. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para obtenção do grau de Doutor, orientada por Paulo Delgado, Lisboa.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Tanguy, L. (Org.) (2001). *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. Campinas: Papirus.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

**ABSTRACT:** The Professional Courses are teaching modalities that aim to meet the educational needs of the secondary education as intermediate technicians level III. These courses were included in the public secondary schools by the law article 74/2004 – 26<sup>th</sup> of March – with the objective to instruct professionals to be able to practice a profession. These are following a pedagogic model in which the lectures are organized in a modular structure.

This study focused on vocational education aims to understand the educational failure produced by the students from three prominent public high schools. The student's academic performance is subject to statistical analysis, plus the study of students and teachers representations about this particular education and development. It was intended not only to identify the contradictions but also the different interpretations and redefinitions of the competence concept within the planning, lecturing and appraisal of the students.

The results point towards a superficial understanding and translation of the competence concept which impacts the teacher's performance. Most of the students, which already come from families with low cultural and economic capital, have their paths determined by several school retentions. The unsuccess considerably affects these students during their nine-year compulsory education.

**KEYWORDS:** vocational education, skills, school failure.



## ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E INTERESSE POPULAR. MENSURANDO A DISTRIBUIÇÃO DE INTERESSE POR CURSOS SUPERIORES NA INTERNET

*Thiago Perez Bernardes de Moraes\**

*Geraldo Leopoldo da Silva Torrecillas\*\**

RESUMO: O ensino superior no Brasil nas últimas décadas cresceu de forma consistente, graças sobretudo as instituições de ensino superior particulares. Ao que parece, a agenda adotada pelos últimos governos favoreceu a expansão do número de instituições de ensino superior, seja pela concessão de benefícios como o PROUNI, seja por diversos tipos de isenções fiscais. Nesse sentido, houve uma tênue democratização do ensino superior, já que até então o mesmo era voltado unicamente para as elites. Mensuramos através do *Google Trends* o interesse por dez termos ligados ao ensino superior. Nossos resultados apontam que há um padrão sazonal identificável de interesse por cursos superiores no Brasil. Apontam também que a maior faixa de interesse por cursos superiores neste país está justamente localizado nas sub-regiões onde a oferta de ensino superior é mais escassa.

PALAVRAS-CHAVE: política educacional, ensino superior, padrão de interesse.

\* O autor é cientista político e pesquisador na área da psicologia social pela Universidad Argentina John F. Kennedy (thiagomoraessp@hotmail.com).

\*\* O autor é administrador e mestre em gestão social do trabalho e pesquisador na área de psicologia social pela Universidad Argentina John F. Kennedy (geraldo.torrecillas@uol.com.br).

## INTRODUÇÃO

No século XXI o ensino superior torna-se mais complexo frente às demandas cada vez mais dinâmicas do mercado de trabalho. No Brasil, durante séculos, a oferta de ensino superior manteve-se escassa e voltada sobretudo para as elites nacionais.

Nas últimas quatro décadas, entretanto, houve uma transformação radical na estrutura de ensino do Brasil. Primeiro, as instituições de ensino superior privadas passaram a exercer hegemonia; segundo, o número de instituições e de cursos se expandiu de forma gritante; terceiro, o governo recentemente aumentou o repasse de recursos para instituições públicas. Entretanto, o maior incentivo que o governo fornece é para as instituições privadas, através de programas como o PROUNI e da concessão de incentivos fiscais diversos.

Neste trabalho utilizamos o *Google Trends* para mensurar dez termos referentes ao ensino superior no Brasil. Os resultados indicam que há a consolidação do interesse pelo PROUNI como uma política estudantil popular. Mostra também que há um padrão sazonal de interesse por cursos superiores no Brasil, sendo que os maiores picos são em dezembro e janeiro. Entretanto, há outros picos regulares de interesse de menor intensidade concentrados nos meses de julho e agosto. Outro resultado interessante refere-se ao padrão de interesse por pós-graduação. A maior parte do interesse é por mestrados, o dobro do interesse por especialização. O interesse por doutorado nos últimos anos tem se convergido com o interesse por especialização. Somamos o padrão de interesse por sub-região em todos os termos e definimos cinco regiões onde o interesse é mais intenso. Paradoxalmente, a maior parte do interesse ocorre em estados onde a oferta de ensino superior é escassa.

### 1. ESTRUTURA ACADÊMICA BRASILEIRA

O ensino superior no Brasil teve início no século XVI, com a introdução de cursos de Filosofia e Teologia. A partir de 1808, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, criam-se cursos superiores como Medicina e Cirurgia, Matemática, Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura. Nesta época surgem também as instituições privadas, vinculadas a igreja ou a elite local. Após a proclamação da República, o ensino superior no país se expandiu, sobretudo após a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 durante o governo provisório

de Vargas (Fávero, 2007; Cunha, 2007; Queiroz, Queiroz, Vasconcelos, Furukava, Hékis & Pereira, 2013).

De 1931 a 1968<sup>1</sup> as reformas do ensino tiveram como alvo a ampliação do acesso de ensino superior para as elites (Siva & Real, 2010). Nas décadas de 1970 e 1980, houve uma enorme multiplicação de instituições de educação superior particulares, o que quebrou a influência até então predominante das instituições de ensino superior públicas. Nessa época começam também a surgir cursos ligados a carreiras modernas, como cursos noturnos de Direito, Pedagogia e Administração. O processo de crescimento quantitativo de instituições particulares que se deu nas décadas posteriores<sup>2</sup>, até o presente, ocorreu *pari pasu* com um crescente processo de concentração e oligopolização do ensino. Em 2007 observa-se com maior intensidade o movimento de compra e venda de instituições de ensino superior, onde alguns poucos grupos econômicos passam a ser donos de uma série de instituições diferentes. É evidente que este contexto é marcado por políticas públicas que até o presente parecem beneficiar alianças, que envolvem atores-chave de diversos setores da sociedade como partidos políticos, movimento estudantis, sindicatos e sobretudo empresários, num jogo de cooptação econômica em prol da manutenção do *status quo*. Ao que parece, o Governo Lula atendeu às pressões da iniciativa privada, o que levou a consolidação do PROUNI (Martins, 2009; Valle, 2009; Marques, 2013). De forma geral, o movimento de privatização e ajuste fiscal iniciado nos anos 1990 levou a diminuição no investimento público em todas as esferas educacionais, inclusive no ensino superior.

Como acontecimento histórico político antecedente, a promulgação da Constituição de 1988 trouxe consigo mecanismos de garantias quanto à obrigatoriedade do Estado em arcar com o ônus do acesso dos indivíduos à educação superior de forma gratuita em estabelecimentos oficiais. A Carta Magna trouxe também prerrogativas pró-autonomia didático-científica, bem como administrativa e patrimonial para as instituições de ensino superior (Silva & Real, 2010). A hegemonia das instituições de ensino

---

1 Em 1968 é aprovada a Lei da “Reforma Universitária”. O sistema de cátedra até então vigente foi substituído pelo sistema “departamental”, baseado no modelo norte-americano. Isso em larga medida solapou a influência europeia predominante até então. A Lei, para professores de instituições públicas, instituiu o regime de dedicação exclusiva, o que de alguma forma trouxe condições mais favoráveis para a execução de pesquisa e a consolidação dos pilares da pós-graduação no Brasil.

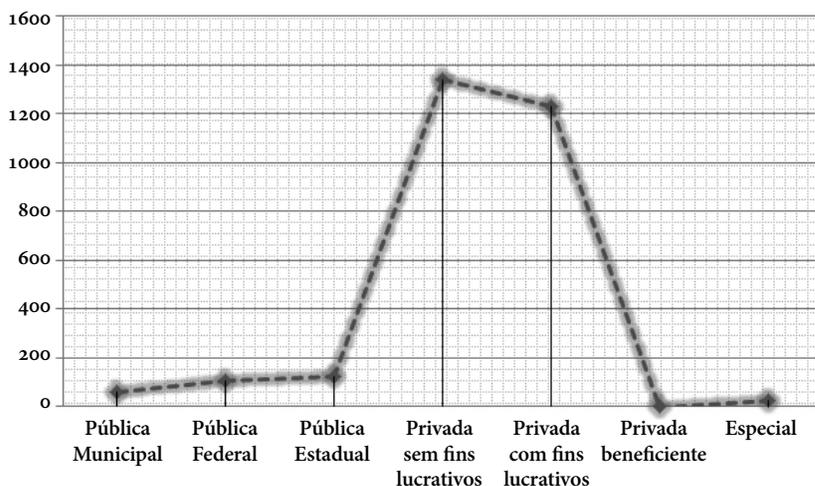
2 O modelo de ensino que se consolida a partir das reformas educacionais dos anos 1990 é lastreado sobretudo pela dinâmica da lógica comercial, e em alguma medida a concepção de educação dentro dessas instituições parece seguir a mesma lógica (Gentili, 1998).

superior começa a se consolidar na década de 1990 com a consolidação de um aparato jurídico-institucional de garantia da autonomia destas instituições de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com esta lei, as instituições ganham livre autonomia para aumentar a oferta de cursos, criar novos programas, estruturar-se em campi ou novas unidades, elaborar orçamentos anuais e plurianuais. A maior parte do crescimento quantitativo de instituições de ensino superior do Brasil se deu por parte de atores desvinculados, ou seja, não universidades, mas sim faculdades, escolas e institutos superiores (Borges, 2012; Freitas, 2013).

A partir de 2002 são perceptíveis sutis mudanças quanto ao rumo da política de educação superior, o que culminou em algum aumento de investimento em criação de universidades públicas (como os Institutos Federais de Educação), ampliação das existentes, criação de novos cursos, contratação de novos professores e criação de novos campi. Mesmo assim, tais avanços no setor público são ínfimos perto do avanço da iniciativa privada. Por exemplo, entre 2001 e 2010 as matrículas nas instituições públicas aumentaram de 944 584 para 1 643 298 (42,5% de aumento), enquanto as matrículas nas instituições privadas aumentaram neste período de 2 091 529 para 4 736 001 (55,8% de aumento). Esses números sinalizam que as instituições de ensino superior privadas tiveram um significativo aumento de poder e influência nos rumos da educação superior no país. A hegemonia fica evidente com a análise da quantidade de matrículas em 2010: 74,2% dos alunos estavam matriculados em instituições particulares, enquanto somente 25,8% estavam no ensino superior público. A maioria dos professores atuam também no ensino privado: em 2010, dos 6 379 299 professores que atuaram no ensino superior, a maioria 74,2% (4 736 001) estava em instituições privadas enquanto apenas 25% (1 643 298) em instituições públicas (Queiroz *et al.*, 2013).

Nesse diapasão o PROUNI parece ser um epifenômeno da inércia institucional e *path dependence* com as trajetórias políticas anteriores voltadas ao ensino superior. É importante ressaltar que a política pública levada a cabo pelo MEC foi simbioticamente influenciadora e influenciada por uma série de atores governamentais e sociais, e também por outros atores como instituições multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial (Marques & Cepêda, 2012; Costa & Lamarca, 2013). De toda forma, a maior parte dos beneficiados pelo programa PROUNI são homens e mulheres que estão na faixa dos 18 aos 24 anos, que apresentam dificuldade em ingressar no ensino superior público e ou dificuldade em arcar com o ônus financeiro

Figura 1.  
Organização acadêmica no Brasil em 2013



Fonte: Ministério da Educação, elaboração dos autores.

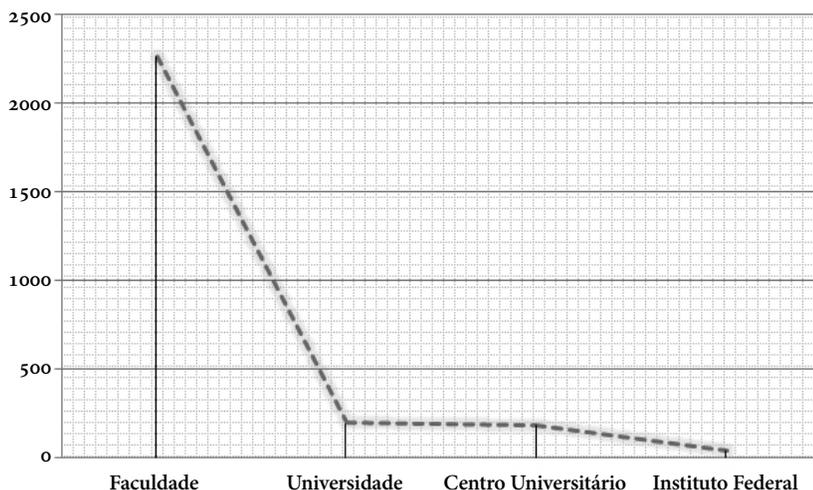
do ensino superior privado. Inicialmente o objetivo do PROUNI não era estimular a ampliação da oferta de cursos superiores privados no Brasil, e sim preencher o excedente da oferta vigente. Contudo, ao que parece, essa política pode resultar em menos investimentos no ensino superior público e, não obstante, resultar no longo prazo em reversão e mudanças irreparáveis na oferta de ensino superior no Brasil – isso considerando que o benefício da renúncia fiscal e as concessões de bolsas no regime PROUNI podem estimular o crescimento contínuo da demanda agregada, o que resulta em mais oferta de ensino superior privado<sup>3</sup>. Há de se considerar também que o programa parece priorizar o acesso, mas não a permanência, dos estudantes às vagas disponíveis, o que certamente interfere na eficácia dentro do que o programa se propõe (Carvalho, 2006; Valle, 2009).

<sup>3</sup> Na teoria econômica, a *conditio sine qua non* para a existência de qualquer oferta é a precedência de uma demanda. Nessa lógica, todo incentivo exógeno, como uma ação do governo, pode exercer pressão positiva sobre a curva da demanda agregada, o que conseqüentemente leva a uma curva ascendente na linha de oferta (Lima, 2000, 2008).

Nessa conjuntura, as instituições de ensino superior públicas se tornaram minorias dado que a grande maioria, 2572, é constituída por instituições privadas (1343 sem fins lucrativos; 1229 com fins lucrativos). O menor investimento público nesse sentido parece ser a municipal, já que apenas 61 instituições de ensino superior são municipais; a maioria é estadual.

As universidades públicas estaduais e federais, mesmo sendo a minoria, lideram o *ranking* das melhores instituições de ensino no Brasil (Mendes, 2010). Ao que parece, essas instituições por proporcionarem regimes de dedicação exclusiva e incentivos à pesquisa, possuem docentes mais qualificados. Há de se considerar também que o *modus operandi* do ingresso na docência em instituições públicas é aparentemente mais rígido em vista das instituições particulares, o que parece colaborar para o estado da arte. Em muitos casos, o acesso às instituições privadas não é tão rígido quanto às instituições públicas, o que incentiva um grande número de indivíduos a demandar cursos superiores particulares, empurrando certamente a curva da oferta agregada para cima.

Figura 2.  
Padrão de interesse por Faculdade, Universidade,  
Centro Universitário e Instituto Federal



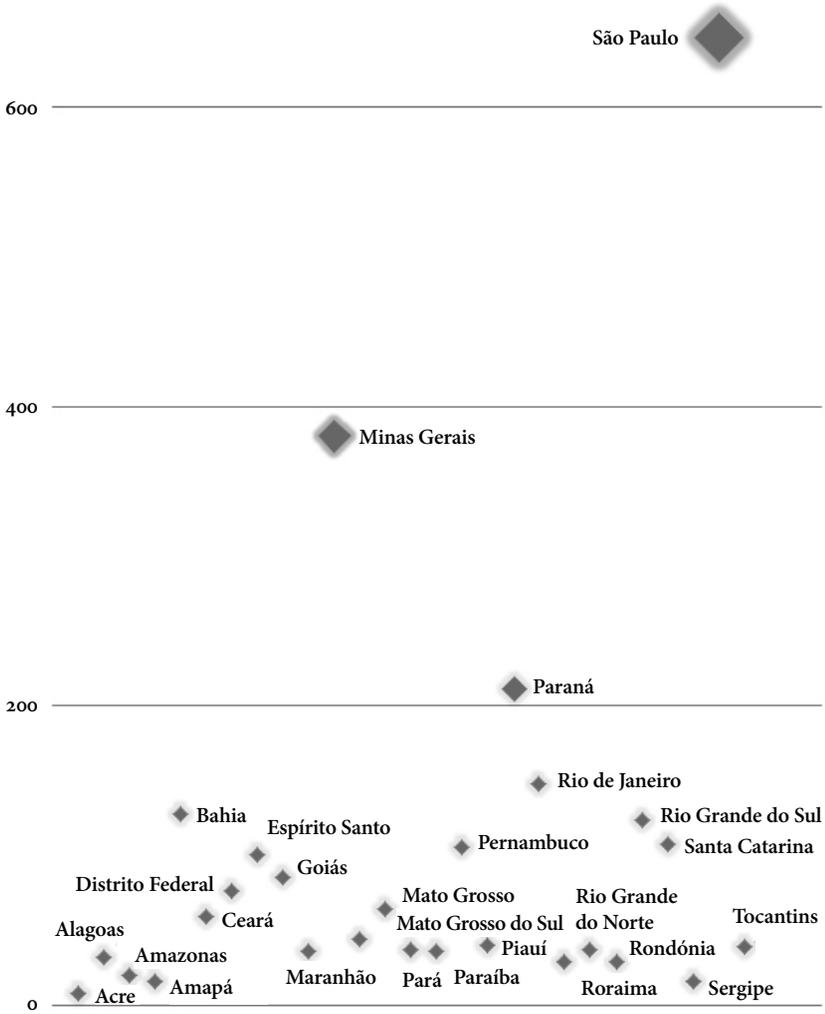
Fonte: Ministério da Educação, elaboração dos autores.

Como já mencionado, a maior parte do crescimento da oferta de ensino superior no Brasil não se deu por parte de universidades e centros universitários, mas sim faculdades. Esta categoria é dominante no ensino nacional – mais de 90% das instituições são faculdades. Como boa parte das faculdades não promove a pesquisa científica nem tampouco condições para que seus professores se mantenham constantemente envolvidos em pesquisa, é provável que isso em alguma medida afete a qualidade do ensino, já que nenhuma faculdade está elencada nos *rankings* das melhores instituições de ensino superior do país.

Importante destacar também que, sendo a grande maioria das faculdades particulares, devemos lembrar que o crescimento explosivo quantitativo recente dessas instituições não se deu de forma alguma na ausência de financiamento estatal, visto que boa parte destas instituições goza de uma larga gama de isenções fiscais e previdenciárias, o que representa um ponto positivo do ponto de vista patronal e da liquidez de mercado. Podemos citar pelo menos quatro tipos de grandes isenções históricas no ensino superior:

- 1) IPTU (imposto predial sobre propriedade urbana): favoreceu de forma direta a aquisição de propriedades para a criação de novos campi, com mais cursos, para mais alunos;
- 2) ISS (imposto sobre serviço de qualquer natureza): favoreceu a expansão do número de matrículas e, conseqüentemente, da receita operacional bruta;
- 3) IR (imposto de renda): deu maior fôlego aos orçamentos das instituições de ensino superior, propiciando também mais financiamento bancário, auxílio externo e recursos de agências de fomento;
- 4) INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social) e instituições filantrópicas (“sem fins lucrativos”): têm isenção na cota, o que possibilitou a expansão do corpo docente e do aparato técnico e administrativo, visto que o aumento da folha de pagamento não gerava aumento de custos operacionais (Maciel, 2010; Chaves, 2010).

Figura 3.  
Distribuição das instituições de ensino superior no Brasil



Fonte: Ministério da Educação, elaboração dos autores.

Como toda a oferta é precedida por uma demanda, a maior parte das instituições de ensino superior no Brasil, seguindo a lógica comercial, encontra-se dentro das áreas de maior densidade populacional, tais como: 1) São Paulo; 2) Minas Gerais; 3) Paraná; 4) Rio de Janeiro; 5) Rio Grande do Sul; 6) Bahia e 7) Santa Catarina. Nos demais estados da nação, o número de instituições de ensino superior é quantitativamente sub-representado em vista destes sete estados que listamos. Como consequência dessa dinâmica, podem surgir pontos de isolamento, faixas onde as ofertas de ensino superior sejam muito baixas, o que dificulta o acesso e a permanência dos indivíduos de tais regiões no ensino superior. O dano mais aparente é social, visto que tal dinâmica tem vetorizado uma distribuição desigual de capital cultural institucionalizado. São Paulo, por exemplo, detém supremacia quanto ao número de instituições de ensino superior. Nesse sentido, é de se pensar que talvez haja uma discrepância quanto ao volume de capital social institucionalizado que é distribuído nesta região em comparação a outras regiões como Roraima, Acre e Rondônia, onde a oferta de ensino superior é escassa.

## 2. METODOLOGIA

Nesse trabalho consultamos os dados sobre as instituições de ensino superior no Brasil que estão cadastradas no portal eletrônico do Ministério da Educação (<http://emec.mec.gov.br/>). No total, comparamos 2637 instituições de ensino superior, como constam nas figuras anteriores.

Nós também comparamos dez termos de busca através da ferramenta *Google Trends*<sup>4</sup> (<http://www.google.com/trends>), ferramenta que mede a frequência<sup>5</sup> temporal de interesse por determinado termo na pesquisa do Google. A ferramenta<sup>6</sup> tem se mostrado uma excelente ferramenta de

---

4 O *Google Trends* funciona como uma espécie de motor de busca reversa. Ou seja, enquanto um motor de busca fornece *links* que dão acesso a informações que se distribuem pela internet, um motor de busca reversa oferece dados temporais e espaciais sobre a distribuição de interesse por determinado termo ou tópico. É evidente que o *Google Trends* não oferece o número exato de usuários que buscaram determinado termo, mas ele oferece uma média quando a intensidade em que determinado termo é procurado em uma população em comparação com os demais (Moraes & Santos, 2013; Moraes & Maia, 2014).

5 A ferramenta gera um arquivo de dados que pode ser baixado e manipulado com *softwares* de estatísticas. Ele gera estatísticas temporais que são estratificadas quanto a intensidade de o (a menor frequência) a 100 (maior frequência, acima de duzentos mil acessos).

6 Em comparação com outros métodos para obtenção de dados utilizados por cientistas sociais, o *Google Trends* representa grande inovação. Isso se considerarmos primeiro que a ferramenta

controle epidemiológico para uma série de doenças (Carneiro & Mulonakis, 2009; Choi & Varian, 2012; Kang, Zhong, He, Rutherford & Yang, 2013); um forte medidor de tendências políticas (Reilly, Richey & Taylor, 2012; Dube & Karplan, 2012) e também de mercado (Vlastakis & Markellos, 2012; Dzielinski, 2012; Preis, Moat & Stanley, 2013). Isso porque a ferramenta permite, a um custo muito baixo, monitorar tendências em tempo real, em uma ampla cobertura geográfica (praticamente o mundo todo) e a um custo baixíssimo (visto que a ferramenta é gratuita). Mensuramos a distribuição por estado nacional dentro do Brasil subdividido por sub-região, onde damos ênfase as cinco sub-regiões onde houve maior frequência. Comparamos termos relacionados à busca de instituições; nesse sentido elencamos as palavras de taxonomização dos tipos de organização acadêmica no Brasil: 1) faculdade; 2) centro universitário; 3) instituto federal; 4) universidade. Estudamos também quatro termos ligados ao tipo de formação superior: 1) graduação; 2) especialização; 3) mestrado; 4) doutorado; por fim comparamos também na análise dois termos ligados ao ingresso no ensino superior e ao financiamento: 1) vestibular; 2) prouni.

Analizamos a frequência temporal desses termos desde o início de 2004 a outubro de 2013 e a distribuição por sub-região. Fizemos uma média da frequência de acesso por casa, termo e região, somamos a frequência de todos os termos e estratificamos as cinco sub-regiões onde no geral houve maior frequência.

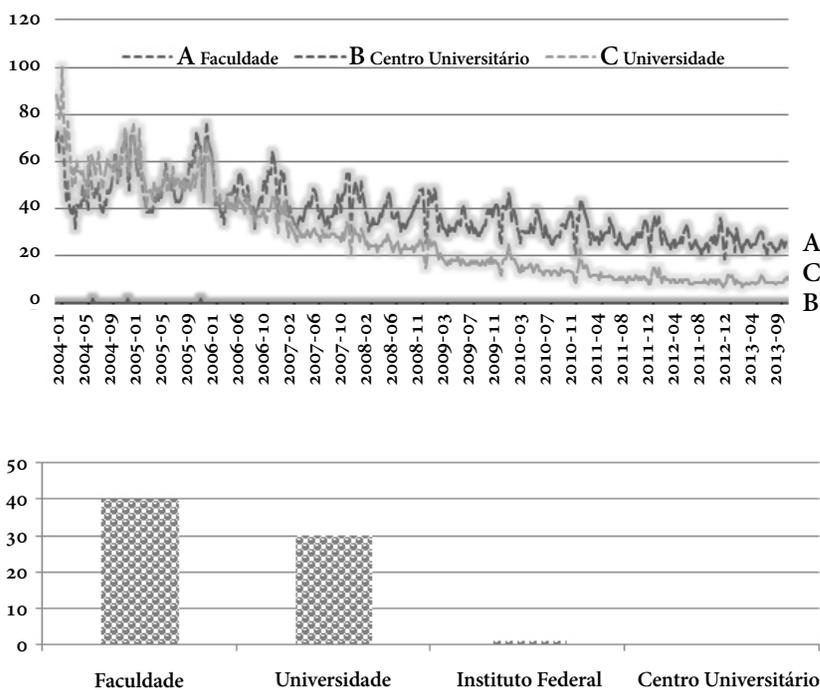
### 3. RESULTADOS

O maior interesse entre os quatro tipos de organização acadêmica se dá por faculdade (40), seguida de universidade (30), instituto federal (1) e centro universitário (0). Os resultados parecem mostrar um padrão consistente de busca, já que o maior número de instituições são faculdades, seguidas por universidades. Há um padrão sazonal de picos de interesse bastante mensurável por faculdade e universidade, com maiores fluxos em todo janeiro de cada ano. São visíveis também picos menores também sazonais que ocorrem em julho ou agosto. O que parece justificar a sazonalidade desta

---

permite que superemos a limitação a incompatibilidade entre o comportamento real e o relatado, considerando que os indivíduos costumam mentir em pesquisas de opinião, mas não mentem em motores de busca. Há também a possibilidade praticamente infinita de se obter dados temporais e espaciais (múltiplos e de diferentes períodos) com um custo muito inferior ao das pesquisas de campo (Moraes & Santos, 2014; Moraes, Santos, Torrecilas & Leão, 2014).

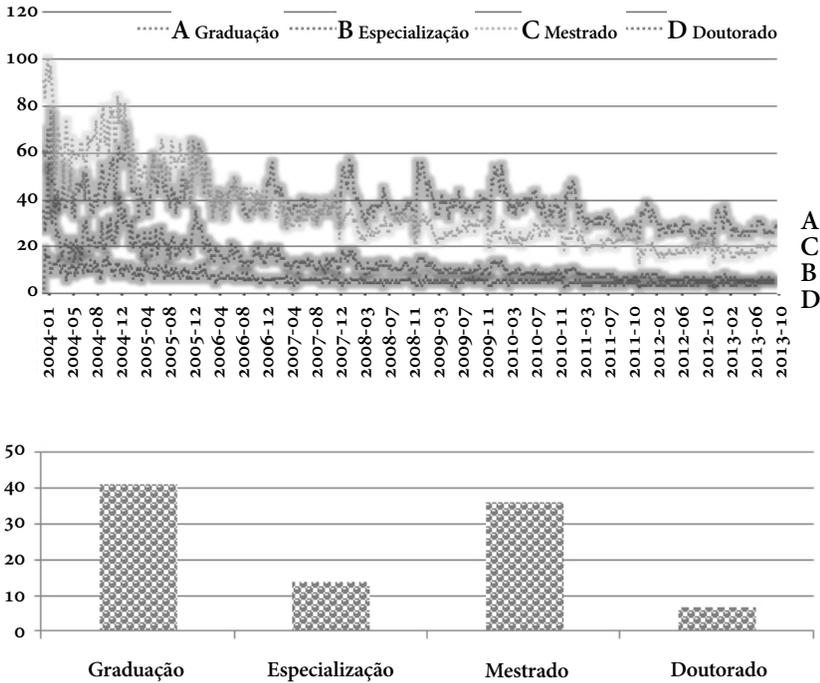
Figura 4.  
Interesse com o passar do tempo por Faculdade, Centro Universitário,  
Universidade e Instituto Federal



Fonte: *Google Trends*, elaboração dos autores.

amostra é o fato de que a maioria das instituições de ensino superior tem início em seus cursos no começo do ano. Os picos que ocorrem no meio do ano, em média, representam a metade da intensidade dos picos de interesse que ocorrem em janeiro. Ao que parece isso está correlacionado com o fato de que uma parcela das universidades oferece vagas em cursos que iniciam no segundo semestre de cada ano; entretanto, a demanda parece equivaler à metade ou menos do padrão de janeiro. Entretanto ainda, de 2011 a 2013 há uma pequena diminuição no *gap*, entre janeiro e julho; nossa hipótese para futuros estudos nesse caso é de que essa padronização na faixa de interesse em parte se deve ao fato de ter aumentado nesses anos a oferta particular de cursos com ingresso no meio do ano.

Figura 5.  
Interesse com o passar do tempo por Graduação,  
Especialização, Mestrado e Doutorado

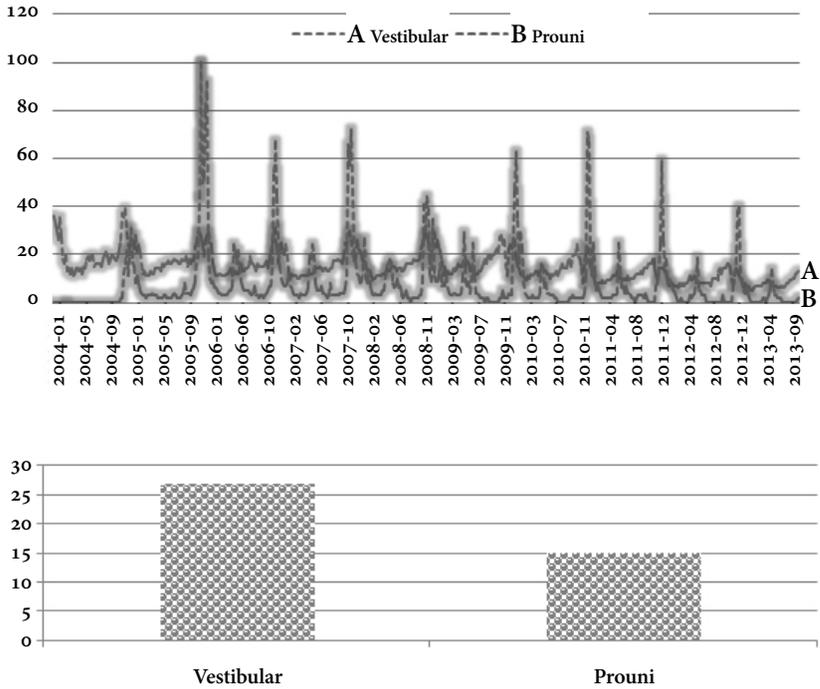


Fonte: *Google Trends*, elaboração dos autores.

O interesse por centro universitário e por instituto federal ainda se mostra bastante incipiente. Tal resultado era em alguma medida esperado, pois são instituições ainda quantitativamente pouco relevantes e historicamente pouco influentes em vista das demais organizações acadêmicas.

A maior média de interesse mensurada entre os quatro termos foi graduação (41), seguido por mestrado (36), especialização (14) e doutorado (7). Um fato que chama atenção é o perfil de interesse por pós-graduação; certamente no país a oferta de ensino é muito mais ampla em especializações do que em mestrados, entretanto, a taxa de interesse por mestrados é mais do que o dobro da de especialização. Foge do escopo deste trabalho traduzir o porquê desta discrepância inesperada. Contudo, o fato de

Figura 6.  
Interesse com o passar do tempo  
por Vestibular e Prouni



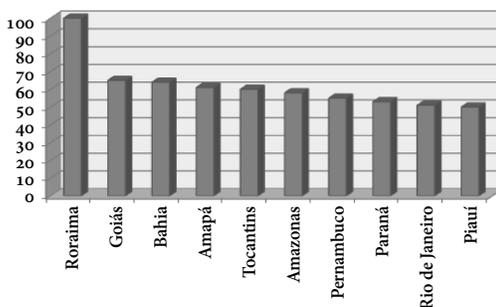
Fonte: *Google Trends*, elaboração dos autores.

a oferta de metrados ser baixa e de o título ter relativo valor no mercado profissional parece levar os indivíduos a buscarem mais mestrados do que especialização. Como a demanda real não consegue se tornar agregada por causa da baixa curva de oferta de cursos de mestrado, os indivíduos optam por especializações, que, em geral, têm formas de ingresso mais simples, levam menos tempo e são financeiramente menos onerosas.

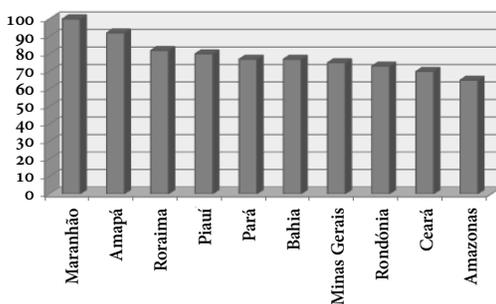
O mesmo vale para o padrão de interesse por cursos de doutorado (a valorização no mercado de trabalho é ainda mais alta): o interesse a partir de 2011 começa a se aproximar do mesmo nível do interesse por especialização, mesmo sendo ínfima a oferta quantitativa de doutorados no Brasil se comparada a oferta de cursos de especialização.

**Figura 7.**  
**O interesse por Vestibular e Prouni**  
**dividido por principais sub-regiões do Brasil**

**Vestibular**



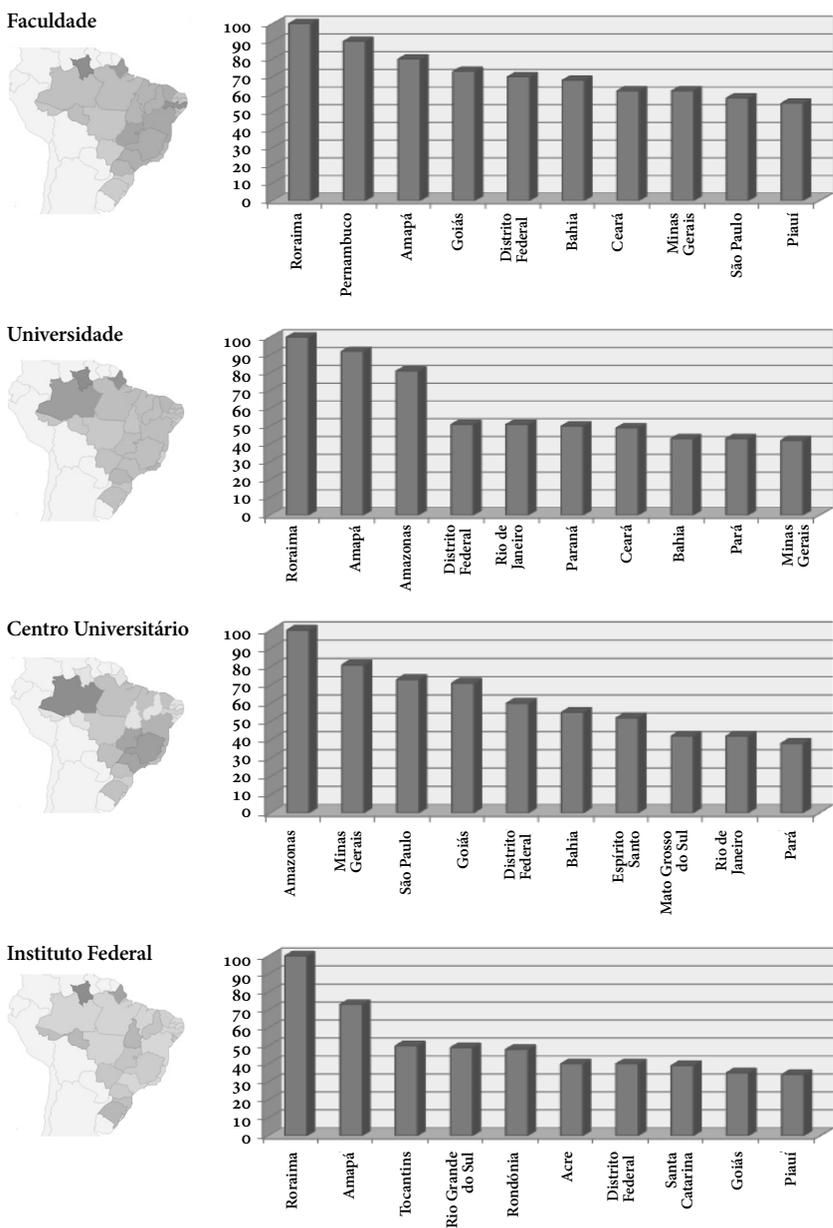
**Prouni**



Fonte: *Google Trends*, elaboração dos autores.

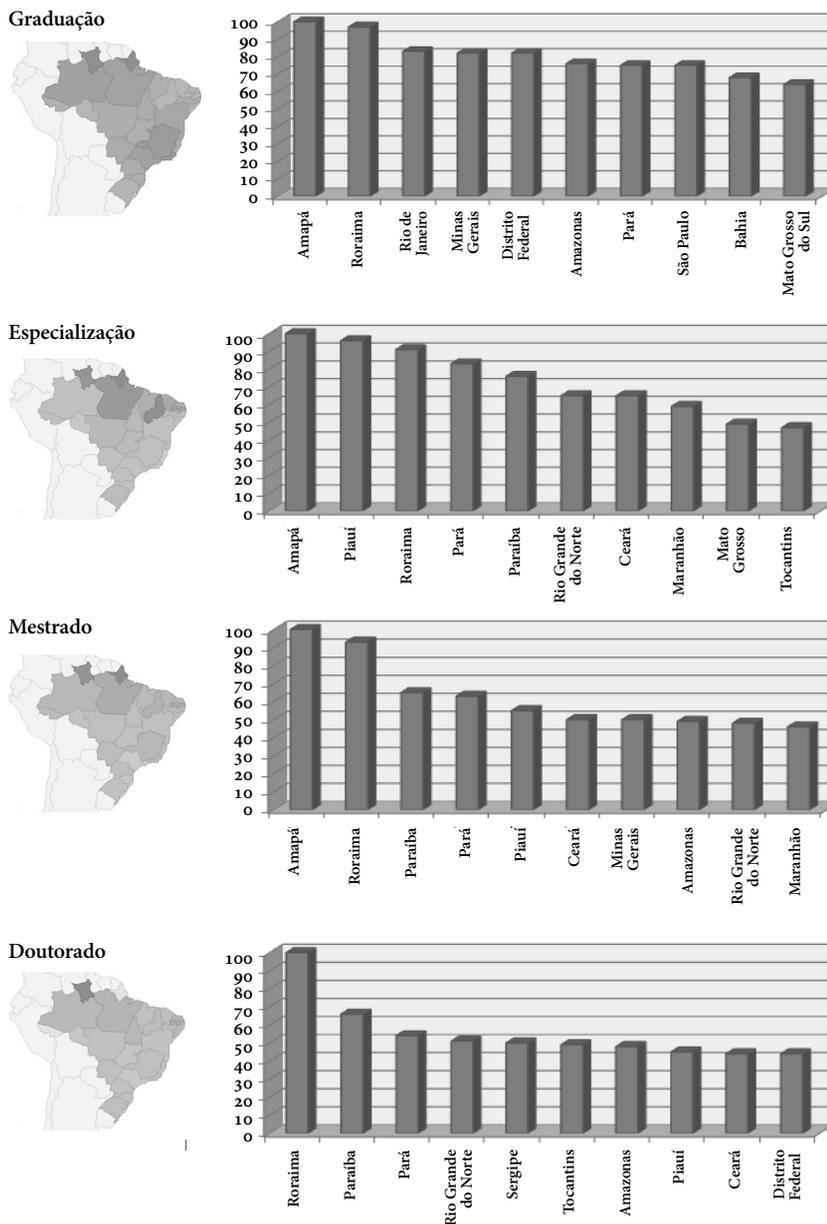
É bastante interessante o fluxo de interesse pelos termos vestibular (27) e prouni (15). Como indicado na Figura, temos um padrão sazonal com picos altamente identificáveis. É espantoso que o interesse por PROUNI nos meses de dezembro e janeiro tem um fluxo que representa mais do dobro do interesse por vestibular. Em alguma medida isso representa a consolidação do interesse do PROUNI como política pública universitária pelos brasileiros. Assim como no padrão da Figura 8, aqui temos também um menor pico de interesse mensurável no meio do ano, ao que parece também influenciado pela oferta de ingresso no segundo semestre, que vem crescendo pelo país.

**Figura 8.**  
**O interesse por Faculdade, Centro Universitário, Universidade e Instituto Federal**  
**dividido por principais sub-regiões do Brasil**



Fonte: *Google Trends*, elaboração dos autores.

**Figura 9.**  
**O interesse por Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado**  
**dividido por principais sub-regiões do Brasil**



Fonte: *Google Trends*, elaboração dos autores.

Somamos o resultado de todas as frequências por estado e separamos os cinco estados onde foi mais frequente o número de pesquisa. São eles: 1) Roraima; 2) Amapá; 3) Amazonas; 4) Pará e 5) Bahia. Com exceção da Bahia, os cinco estados onde mais se buscaram termos ligados ao ensino superior, paradoxalmente, estão entre aqueles em que a oferta de ensino superior é mais escassa.

Essa discrepância quanto ao padrão de interesse e a localização da oferta está em correlação positiva, pois, perante a falta de oferta, a busca na internet é uma das estratégias que os indivíduos destas regiões adotam para encontrar meios exequíveis para ingressarem e realizarem os cursos que almejam.

#### 4. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios da educação superior no país, as instituições de ensino sempre foram voltadas para as elites, com acesso restrito e com baixa oferta de cursos. Nas últimas quatro décadas o ensino passou por uma mudança radical, vetorizada sobretudo pelo crescimento do setor particular (que se tornou hegemônico). A maioria deste crescimento foi impulsionada por instituições desvinculadas do cenário acadêmico tradicional, sendo a maioria faculdades.

A oferta do ensino público, entretanto não aumentou na mesma velocidade, sendo que, quanto ao número de instituições e de efetividade de matrículas, as instituições particulares são a maioria. Essa posição parece ter sido resultado da articulação entre atores políticos e grupos de pressão interessados em concessões de benefícios para as instituições de ensino particulares, como o PROUNI e as isenções fiscais. Pelo fato do ensino ter se desenvolvido nas últimas décadas dentro da lógica comercial, sua distribuição no território nacional se dá de forma desigual, sendo que a maioria das instituições de ensino se concentra nos grandes centros com maior densidade demográfica, tal como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. Esse *modus operandi* fez surgir manchas no país onde a oferta de ensino superior é escassa em todos os níveis, o que em alguma medida coloca em xeque os ideais de cidadania e igualdade de condições para os indivíduos.

Com o *Google Trends* mensuramos dez termos ligados ao ensino superior e compilamos os resultados. O primeiro resultado aparente é que há um padrão sazonal de interesse pelo ensino superior no país, maior nos

meses de dezembro e janeiro, com picos crescentes em julho e agosto. Como recomendação a esta demanda que identificamos, sugerimos aos gestores públicos e aos gestores de instituições privadas que, visando maximizar a eficiência no preenchimento das vagas, a oferta do meio do ano se limita a metade da oferta de início do ano, pois a demanda representa mais ou menos isso. Dessa forma não se criam vagas excedentes que eventualmente podem representar prejuízo. Recomenda-se também que as instituições particulares estejam abertas as determinações do PROUNI, pois como mostra nossa análise o programa já faz parte das estratégias consolidadas entre os brasileiros que buscam o ensino superior.

Somamos e comparamos todos os dados referentes ao interesse por sub-região elencando as cinco regiões de maior fluxo geral de interesse por todos os termos. São elas: 1) Roraima; 2) Amapá; 3) Amazonas; 4) Pará e 5) Bahia. Com exceção do estado da Bahia, paradoxalmente, os quatro estados com maior interesse por ensino superior estão entre aqueles onde a oferta de ensino superior, em todos os níveis, é bastante escassa. O interesse nesse caso identificado parece ser o epifenômeno das estratégias dos indivíduos dessas regiões. Sugerimos nesse sentido que a iniciativa privada busque avançar nesses cenários onde o ensino superior ainda é bastante incipiente, e que o Estado nesse diapasão seja um agente ativo, criando novas políticas públicas que incentivem a oferta de cursos superiores nessas localidades. Isso porque, para termos uma sociedade mais justa e equânime, é importante que os brasileiros todos tenham acesso aos meios de obtenção de capital social institucionalizado. Enquanto tais oportunidades estiverem distribuídas de forma assimétrica, a desigualdade social tenderá a ser uma constante.

## Referências

- Carvalho, C. H. A. D. (2006). “Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado”. *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 125-139.
- Chaves, V. J. (2010). “Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios”. *Educação e Sociedade*, (111).
- Choi, H. & Varian, H. (2012). “Predicting the present with Google Trends”. *Economic Record*, 88(81), 2-9.
- Costa, N. D. R. & Lamarca, I. (2013). “Os Governos FHC e Lula e a política para a força de trabalho civil do Governo Central Brasileiro (The Fernando Henrique Cardoso

- (FHC) and Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) governments and the policy for the civil servant workforce of the Brazilian government)". *Ciência saúde coletiva*, 18(6), 1601-1611.
- Cunha, L. A. C. R. (2007). *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. São Paulo: Livraria UNESP.
- Dube, A. & Kaplan, E. (2012). "Occupy Wall Street and the political economy of inequality". *The Economists' Voice*, 9(3).
- Dzielinski, M. (2012). "Measuring economic uncertainty and its impact on the stock market". *Finance Research Letters*, 9(3), 167-175.
- Fávero, M. A. (2007). "A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968". *Educar em Revista*, v. 28.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kang, M.; Zhong, H.; He, J.; Rutherford, S. & Yang, F. (2013). "Using Google Trends for influenza surveillance in South China". *PloS one*, 8(1), e55205.
- Lima, G. (2000). "Uma interpretação da curva de oferta de Marshall e a arquitetura de uma moderna Teoria da Oferta e Demanda". *Econômica*, (4), 61-84.
- Lima, G. (2008). *Economia, dinheiro e poder político*. Curitiba: Editora Ibpex.
- Maciel, M. S. (2010). "Política de Incentivos Fiscais: quem recebe isenção por setores e regiões do país". *Consultoria Legislativa, Estudo*. Brasília: Câmara dos deputados, março.
- Marques, A. C. H. & Cepêda, V. A. (2012). "Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos". *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, 42.
- Marques, W. (2013). "Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil". *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(1), 69-83.
- Martins, C. B. (2009). "A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil". *Educação & sociedade*, 30(106), 15-35.
- Mendes, P. H. C.; Martelli, D. R. B.; Souza Filho, W. P.; Sidinei Quirino & Júnior, H. M. (2010). "Perfil dos pesquisadores bolsistas de produtividade científica na medicina no CNPq, Brasil". *Revista brasileira de educação médica*, 34, 535-41.
- Moraes, T. P. B. & Maia, S. P. A. (2014). "Jornalismo na web e clonagem biológica: Um estudo sobre o tema clonagem nos cadernos de ciência online dos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*". *Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política*, 7(19), 71-96.
- Moraes, T. P. B. & Santos, R. M. (2013). "Os protestos no Brasil. Um estudo sobre as pesquisas na web, e o caso da Primavera Brasileira". *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 193-206.

- Moraes, T. P. B. & Santos, R. M. (2014). "Eleições no Brasil e o interesse dos eleitores por políticas públicas: um estudo empírico de janeiro de 2004 a dezembro de 2013". *Interesse Público*, 85.
- Moraes, T. P. B.; Santos, R. M.; Torrecillas, G. L. & Leão, E. C. (2014). "Mulheres, política e sub-representação. Um estudo sobre a correlação entre qualidade da democracia, ideologia e mulheres nos parlamentos". *Revista derecho y cambio social*, 36 (XI), 1-29.
- Oliveira, R. P. (2009). "A transformação da educação em mercadoria no Brasil". *Educação & Sociedade*, 30(108), 739-760.
- Preis, T.; Moat, H. S. & Stanley, H. E. (2013). "Quantifying trading behavior in financial markets using Google Trends". *Scientific reports*, 3.
- Queiroz, F. C. B. P.; Queiroz, J. V.; de Vasconcelos, N. V. C.; Furukava, M.; Hékis, H. R. & Pereira, F. A. B. (2013). "Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado". *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, June.
- Reilly, S.; Richey, S. & Taylor, J. B. (2012). "Using Google search data for state politics research an empirical validity test using roll-off data". *State Politics & Policy Quarterly*, 12(2), 146-159.
- Silva, A. M. & Real, G. C. M. (2011). "As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro". *Revista Inter Ação*, 36(1), 141-158.
- Valle, M. J. (2009). "PROUNI: Política pública e acesso ao ensino superior ou privatização?". *Revista Eletrônica Teses e Dissertações*, 1(2).
- Vlastakis, N. & Markellos, R. N. (2012). "Information demand and stock market volatility". *Journal of Banking & Finance*, 36(6), 1808-1821.

ABSTRACT: Higher education in Brazil in the last decades has grown consistently, thanks above all private higher education institutions. Apparently the agenda adopted by the past governments favored the expansion of the number of higher education institutions, whether by the granting of such benefits as the PROUNI and also various types of tax exemptions. In this sense, there was a tenuous democratization of higher education, see that until then the same was geared solely to the elites. We measured through Google Trends interest for 10 terms linked to higher education. Our results indicate that there is a seasonal pattern of identifiable interest in upper courses in Brazil. Point that the greater range of interest for superior courses in Brazil is precisely located in sub-regions where the provision of higher education is more scarce.

KEYWORDS: educational policy, Higher Education, standard of interest.





NOTA DE APRESENTAÇÃO

*Joaquim Azevedo*

LA AUTOEVALUACIÓN EN LA  
CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES  
DE MEJORA DE LA ESCUELA COMO  
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE  
PROFESIONAL

*Antonio Bolívar*

A PROMOÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO  
NAS ESCOLAS - A EXPERIÊNCIA DO SAME

*José Matias Alves · Joaquim Machado ·  
João Veiga · Ilídia Cabral*

EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS  
ESCOLAS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA  
CULTURA DE AUTOAVALIAÇÃO

*Ana Mouraz · Preciosa Fernandes ·  
Carlinda Leite*

AUTO-AVALIAÇÃO E MELHORIA -  
PRESSUPOSTOS ORGANIZACIONAIS

*Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo*

A AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS  
COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO  
EXTERNA - UM ESTUDO EXTENSIVO  
PARA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS  
IMPLEMENTADAS

*Elvira Tristão*

A RECONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE  
AVALIAÇÃO NO SISTEMA ESTADUAL DE  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ACRE  
(SEAPE)

*José Júlio César do Nascimento Araújo*

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS  
TIC NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA PARA  
A EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS E COM  
BAIXA VISÃO

*Sara Isabel Moça Ramos · António  
Manuel Valente de Andrade*

A APRENDIZAGEM EM TERRITÓRIOS  
EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO  
PRIORITÁRIA - A VISÃO DOS ALUNOS

*José Matias Alves · Cristina Palmeirão ·  
Luísa Ribeiro Trigo · Ilídia Cabral*

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E  
O SUCESSO ESCOLAR NO ENSINO  
PROFISSIONAL: UMA RELAÇÃO POR  
CONSTRUIR

*António Bernardo Morais Pinto · Paulo  
Delgado*

ONDE ESTÁ A DEMANDA POR ENSINO  
SUPERIOR NO BRASIL? UM ESTUDO SOBRE  
O PADRÃO DE INTERESSE POR CURSOS  
SUPERIORES NO PAÍS.

*Thiago Perez Bernardes de Moraes ·  
Geraldo Leopoldo da Silva Torrecillas*

