

O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DE UMA AVALIAÇÃO DE ESCOLAS CENTRADA NOS RESULTADOS: que implicações?

Carla Figueiredo
Universidade do Porto, Portugal

Carlinda Leite
Universidade do Porto, Portugal

Preciosa Fernandes
Universidade do Porto, Portugal

Resumo

O currículo tem sido concebido num sentido dinâmico e abrangente que inclui os saberes disciplinares, mas também todas as atividades organizadas pela escola e que influenciam a formação global dos alunos. Esta conceção tem encorajado processos de desenvolvimento do currículo assentes numa lógica de contextualização curricular. A par desta situação têm também sido implementadas políticas que recomendam processos de avaliação externa das escolas (AEE), na crença de que esta contribui para a melhoria da qualidade educacional e, portanto, da formação dos alunos. Desses processos de avaliação tem-se assistido por toda a Europa a uma tendência para a AEE colocar a ênfase nos resultados académicos dos alunos obtidos em provas nacionais. O estudo a que se reporta este artigo analisou os sistemas de AEE em Portugal e em Inglaterra e os impactos que geram nos processos curriculares. Os dados revelam uma visão da educação escolar limitada a resultados académicos que desvaloriza processos curriculares que se orientem para uma formação global dos alunos. Por outro lado, a sobrevalorização dos resultados académicos incentiva processos curriculares de treino para as provas finais. Como consequência os professores revelam começar a ceder a uma certa formatação das práticas curriculares.

Palavras-chave: desenvolvimento do currículo; avaliação de escolas; resultados académicos dos alunos

Abstract

The curriculum has been conceived in a dynamic and broad sense, entailing both the disciplinary contents as well as school practices and strategies used for students' full development. This conception is on the basis of curriculum development processes guided by an approach of curricular contextualisation. At the same time, occurs the implementation of school external evaluation policies (SEE), in the belief that these promote the improvement of school quality and, therefore, students' training. However, across Europe, there has been an increasing tendency to set the focus of SEE process on students' results in national examinations. This study analysed the school external evaluation (SEE) in Portugal and England, and its impacts in curriculum development. Data reveals a limited view of school education, focused on students' results, which depreciates curricular processes that aim for the full development of students. Also, there is an overvaluation of academic results that encourages teaching for exams. As a consequence, teachers reveal a certain formatting of curricular practices.

Keywords: curriculum development; school evaluation; students' academic results

Introdução

Falar de currículo pressupõe pensar numa complexa teia que engloba orientações teóricas e dinâmicas do contexto da prática educativa, tais como conhecimentos e experiências vividas no âmbito da educação escolar (Kärkkäinen, 2012) e que concretizam o projeto global de formação dos alunos. Porém, a par desta orientação coexistem pressões políticas e sociais que, em coerência com padrões definidos internacionalmente, colocam a tônica nos resultados acadêmicos obtidos pelos alunos em provas de exame nacional. Esta tendência faz-se também sentir no campo da avaliação das escolas que passa também a ser regida por diretrizes transnacionais. Na Europa, no que à avaliação de escolas diz respeito, os últimos 20 anos têm sido ricos em considerações e recomendações que lhe atribuem centralidade na construção de uma educação de maior qualidade (European Parliament and Council, 2001; OECD, 2009; Eurydice, 2015). No entanto, essa qualidade está a ser medida essencialmente com base nos resultados que os alunos obtêm em provas de avaliação de conhecimentos.

No quadro desta situação, consideramos fundamental identificar implicações para os processos curriculares de uma avaliação externa das escolas (AEE) que coloca a tônica nos resultados escolares dos alunos, ou seja, pensar como se articula um currículo que deve visar a formação integral dos alunos com uma avaliação da qualidade que privilegia os resultados acadêmicos e desvaloriza os processos de uma formação global. Para compreender esta relação partimos do exemplo de dois países europeus – Portugal e Inglaterra – que partilham, por um lado, a necessidade de responder aos desafios e demandas educacionais da Europa, e, por outro lado, apresentam uma certa tradição em processos de avaliação de escolas e de sentidos seguidos.

A compreensão destas realidades permite-nos tecer algumas considerações sobre implicações que uma AEE focada nos resultados acadêmicos dos alunos pode ter nos processos de organização e do desenvolvimento do currículo.

De que falamos quando falamos em *Currículo*?

O tema “currículo” tem sido alvo de diversas investigações e discussões teóricas e políticas. Correntes tradicionais concebem o currículo como o conjunto de saberes e conteúdos selecionados por grupos detentores de poder para serem ministrados na escola, reconhecendo-os como os conhecimentos válidos. Como sublinhou Apple (1999) “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos (...). É sempre parte de uma tradição seletiva (...) de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo (...)” (p. 51). Em concordância com esta perspetiva, Roldão (1999, p.24) também considera que o currículo escolar “é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. A par desta posição, outros autores têm chamado a atenção para a ideia de que o currículo não configura apenas uma prescrição inquestionável a ser seguida

numa dinâmica de transmissão (Goodson, 1995, 2001; Leite, 2003; Pacheco, 2005; Fernandes, 2011). Ilustra esta tendência o pensamento de Leite (2003, p. 132) para quem o currículo “não é apenas o documento prescrito e que enuncia os objetivos da ação educativa, os conteúdos através dos quais se perseguirão esses objetivos e todos os outros elementos que fazem parte do ‘currículo plano’, mas é também o processo de concretização desse plano, isto é, o ‘currículo vivido’, o ‘currículo ação’, o ‘currículo real’”. Esta visão coloca no centro do debate as questões sociais e a importância de se atender aos contextos e às características, interesses e necessidades dos alunos (Leite, 2002, 2003; Fernandes, 2011; Fernandes *et al*, 2013; Fernandes e Leite 2012; Goodson, 2001; Doll, 2002; Young, 2008). Ou seja, esta concepção de currículo “recupera a importância da pessoa humana, enquanto ser individual e social e o sentido moral e ético inerente ao ato educativo” (Leite, 2002, p. 75), ao mesmo tempo que persegue valores de atenção à igualdade e justiça social (Connell, 1993). A ela está associada também uma visão de escola como um espaço importante de resistência (Giroux, 1986, 1990), de produção cultural e de emancipação (Freire, 1996).

É no quadro destas ideias que se situam os defensores da “teoria social crítica” na qual o currículo é concebido como processo dinâmico, por todos participado (Fernandes, 2011), e promotor da formação integral dos alunos. Esta orientação, representando uma evolução conceptual do currículo, pressupõe novas formas de o conceber e desenvolver, e requer das escolas e dos professores novos compromissos relativamente aos processos de formação dos alunos (Biesta, Priestley e Robinson, 2015; Fernandes *et al*, 2013; Pacheco, 1996, 2005; Kalbach e Forester, 2006; Paliwal e Subramaniam, 2006; Bustos-Orosa, 2008; Gillespie, 2002; Formosinho e Machado, 2008; Doyle, 2009; Buendía, Gitlin e Doubia, 2003; Kumar e Natarajan, 2007; Young 2008). De entre esses novos compromissos, as questões relacionadas com a justiça social e curricular (Santomé, 2013) assumem relevância.

A par deste enfoque, os debates curriculares têm retomado também a ideia de que a escola não pode demitir-se do papel de instrução, assegurando que todos os alunos acedam ao conhecimento considerado legítimo para ser ensinado na escola. Os trabalhos de Michael Young (2008, 2011) têm reforçado a ideia de que a escola precisa de criar condições para ensinar a todos esse conhecimento que o autor define como “conhecimento poderoso” (Young, 2011). É com base neste entendimento, mas também no que é associado à ideia de que cabe à educação escolar e ao currículo contribuir para a concretização de princípios de equidade, que se têm legitimado discursos em defesa da contextualização do currículo. Acredita-se que este procedimento constitui uma via para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem pois promove condições para que os alunos se reconheçam nas suas culturas e saberes de origem e realizem aprendizagens mais significativas (Bernstein, 1998; Yamauchi, 2003, Doyle, 2009).

Pensar nesta possibilidade requer, por seu lado, que os professores se situem, como (co)construtores do currículo (Shkedi, 2006; Leite e Fernandes, 2010; Priestley, 2012; Zabalza, 2012; Mouraz, Leite e Fernandes, 2013), reconhecendo os alunos como protagonistas do seu processo de formação e valorizando os saberes de que são portadores, tomando-os como “ponto de partida” para a realização de novas aprendizagens.

Em síntese, as ideias expressas acerca do currículo permitem-nos compreender que a sua evolução conceptual ao longo dos tempos se tem repercutido nos processos valorizados para o seu desenvolvimento. Por isso, nos parece também fundamental refletir sobre efeitos que possam vir a ter os processos de avaliação externa das escolas (AEE).

A avaliação de escolas na sua relação com o desenvolvimento do currículo

Se é verdade que os processos de desenvolvimento do currículo são centrais para se pensar a qualidade do serviço educativo prestado, é igualmente verdade que uma avaliação dessa qualidade focada nos resultados que os alunos obtêm em provas de exames nacionais terá influências no que passará a ser considerado fundamental nesses processos curriculares. Uma análise da situação mostra que a AEE se tem estado subordinada a pressões para que as escolas apresentem resultados que correspondam aos *standards* definidos internacionalmente (Afonso, 2009; Grek, 2009; Halpin *et al*, 2004). Por isso, a avaliação de escolas tem vindo a dar relevo a esta dimensão, ou seja, à função que inicialmente lhe era atribuída de regulação dos sistemas educativos e de meio propiciador de melhoria e empoderamento das instituições escolares (Bolívar, 1999; 2012; Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009; Scheerens, 2003) tem vindo a acrescentar-se a de as influenciar na atenção a dar aos resultados obtidos pelos alunos. Alguns argumentos vão no sentido de que a AEE tem o potencial de fornecer informações que permitem aferir a qualidade educativa e contribuir para a identificação de propostas que melhor assegurem a qualidade do serviço educativo prestado (Reezigt e Creemers, 2005; Plowright, 2007; Sun *et al*, 2007; Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009; Hofman *et al*, 2009; Afonso, 2014). Ou, dito de outro modo, a AEE tem vindo a constituir-se num instrumento ao serviço da institucionalização da qualidade, uma vez que as informações prestadas podem (e devem) representar a base para intervenções e melhorias no sentido de uma maior qualidade.

Nesta ordem de ideias, a avaliação das escolas deve ser perspectivada numa lógica sistémica (Nevo, 2013), contemplando aspetos relacionados com a gestão e liderança, o clima de escola (Cohen *et al*, 2009), a organização dos processos curriculares (Figueiredo, Leite e Fernandes, 2016), o trabalho dos professores, os processos de ensino-aprendizagem e os resultados alcançados com esses processos (Council of the European Union, 1997; Committee of the Regions, 2000; European Parliament and of the Council, 2001; Commission of the European Communities, 2007; OECD, ano; OECD, ano; Eurydice, 2015).

Dentro desta perspetiva de avaliação, é atribuído à AEE o objetivo de promover a melhoria da qualidade do serviço educativo, incluindo a organização e o desenvolvimento dos processos curriculares (Ehren e Visscher, 2008; Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009; Schildkamp *et al*, 2012; Lindahl e Beach, 2013; Gaertner, Wurster e Pant, 2014). Do mesmo modo, discursos de organismos da União Europeia recomendam que a avaliação das escolas deve produzir um olhar global sobre a qualidade do trabalho das escolas, e do desenvolvimento dos projetos educativos e curriculares que as caracterizam (Commission

of the European Communities, 2006; 2007; Council of the European Union, 1996, 2014).

Apesar destes aspetos positivos que pode ter a AEE, autores como Veloso, Abrantes e Craveiro (2011) e Richards (2004) chamam a atenção para processos avaliativos que visam a standardização da educação escolar, descurando o respeito pelas instituições, enquanto organismos dinâmicos, com contextos e características próprios. Na verdade, outros estudos têm chamado a atenção para os perigos do crescente foco em *standards*, uma tendência que se verifica um pouco por toda a Europa. Afonso (2009) apresenta também uma forte crítica às opções sociopolíticas que conduzem a uma visão da *accountability* como sinónimo de resultados escolares, alertando que esta abordagem limita a educação escolar. A mesma ideia está presente no discurso de Grek (2009) que conclui sobre o elevado peso que as provas de comparação internacionais, nomeadamente o PISA, têm na governação das escolas e na aferição da sua qualidade e eficácia. Por sua vez, Lawn (2011) e Ozga (2012) pronunciam-se sobre o modo como o enfoque em *standards* internacionalmente definidos tem camuflado tentativas de homogeneização das práticas. Também Ivo e Hypolito (2015) apresentam considerações semelhantes quando analisam o modo como uma avaliação da qualidade educativa baseada em resultados escolares, como a que se vive no Brasil, influencia a postura dos professores. Relacionado com a ideia de standardização da educação, estudos¹ mostram que sob a pressão externa para seguirem determinados modelos e alcançarem determinados *standards*, os professores, e as escolas, adotam novas práticas para “sobreviver” à AEE (Scheerens, Glass e Thomas, 2003). Essas práticas correspondem àquilo que a AEE mais valoriza, ou àquilo que os avaliados acreditam ser o que os avaliadores pretendem ver. Ou seja, em algumas situações a AEE induz lógicas de performatividade (Blok, Slegers e Karsten, 2008; Perryman, 2006; Wolf e Janssens, 2007) que se distanciam das habituais práticas de trabalho dos professores (Penninckx e Vanhoof, 2015). Na base deste comportamento estão desconfianças das escolas e dos seus profissionais que temem represálias e/ou penalizações e, conseqüentemente, fazem uso das estratégias possíveis para evitar estas situações (McNamara et al, 2011; Schildkamp et al, 2012; Finnigan e Gross, 2007; Leithwood, Steinbach e Jantzi, 2002; Reezigt e Creemers, 2005; Jakson e Wallis, 2006).

Ehren e Visscher (2006), Perryman (2007) e Penninckx e Vanhoof (2015) referem que todo este sentimento de desconfiança e de pressão sentidos pelos professores, face à AEE, pode conduzir a profissionais desmotivados, em stress e que recorrem a práticas curriculares desajustadas. É tendo por referência estas ideias que o estudo que se apresenta neste artigo procura compreender as relações entre a AEE e processos de desenvolvimento do currículo, tendo como contextos empíricos Portugal e Inglaterra.

Procedimentos metodológicos

Tal como já foi referido, este artigo apresenta as conclusões de um estudo desenvolvido em dois países europeus – Portugal e Inglaterra – sobre os processos de avaliação externa de escolas, na sua implementação e impactos. A escolha destes dois países assenta num conjunto de critérios: 1) ambos são, até à data², membros da União

Europeia e, portanto, estão sujeitos às mesmas orientações Europeias; 2) ambos os países apresentam uma tradição em avaliação de escolas com processos instituídos e consolidados, e que têm a sua origem no processo escocês *How good is our school*; 3) os processos de avaliação externa das escolas são semelhantes e ambos são justificados na intenção de melhorar a qualidade educativa; 4) os países apresentam traços sócio-político-históricos específicos que podem ser reveladores de como uma política semelhante pode assumir contornos distintos.

Tendo por intenção recolher percepções de professores sobre os processos de AEE e compreender o impacto que estes têm no quotidiano das escolas ao nível curricular, foram ouvidos neste estudo professores de escolas portuguesas e de escolas inglesas que experienciaram pelo menos um momento de AEE. No caso português, foi também critério considerar escolas³ que do 1º para 2º ciclo de AEE tinham subido ou descido as classificações obtidas.

A recolha de dados foi realizada com recurso a: *focus group* (Greenbaum, 1998), em Portugal, com um total de 34 professores de 7 escolas e organizados, por isso, em 7 grupos; entrevistas individuais semiestruturadas (Bogdan e Biklen, 1994), em Inglaterra, a um total de 13 professores. Em ambos os casos foi utilizado um guião preconcebido com tópicos de discussão que focaram Processos de avaliação externa das escolas, vividos pela escola e seus impactos na vida escolar.

Os discursos produzidos pelos professores ouvidos, em ambos os países, foram transcritos e a esses professores foram atribuídos nomes de código, assegurando assim a confidencialidade dos dados. No caso dos professores portugueses, os códigos obedecem à seguinte lógica, Prof.X_AGEY, sendo X um número de 1 a 9, de acordo com o número de participantes no *focus group*, e Y um número de 1 a 7, correspondente à escola à qual os professores pertencem. Por exemplo, o código Prof.4_AGE1, será o professor nº 4, participante no *focus group* realizado na escola nº 1. No caso dos professores ingleses, uma vez que foram realizadas entrevistas individuais, o código assume o formato T_X, sendo T = Professor e correspondendo X ao número atribuído ao professor, de 1 a 13.

Esses discursos transcritos foram analisados por análise de conteúdo (Krippendorff, 2003; Bardin, 2011), com recurso ao software Nvivo11.

Apresentação e discussão de dados

Tal como se referiu, este artigo visou analisar os processos de avaliação externa de escolas (AEE) em Portugal e em Inglaterra e os impactos que gera nos processos curriculares. Esse constitui, assim, o tópico em torno do qual se estrutura a apresentação e análise dos dados.

Processos de avaliação externa das escolas, vividos pela escola e seus impactos na vida escolar

Quando questionados sobre o modo como foram vividos os processos de avaliação externa, os professores de ambos os países apresentaram algumas ideias semelhantes. Quer em Portugal, quer na Inglaterra, os professores consideram que a avaliação externa parece caminhar para uma visão redutora da educação escolar e para uma desvalorização do trabalho quotidiano das escolas, e dos modos de trabalho pedagógico-curriculares dos professores bem como para a formatação do pensamento e das práticas dos professores.

Visão redutora da educação

Sobre os processos de avaliação externa vividos, os professores de ambos os países; consideram que, nas suas características atuais, se trata de um processo que se afasta de uma conceção de educação escolar compreensiva e integral. Dito de outro modo, os discursos mostram que a ênfase da AEE nos resultados é representativa de uma visão redutora da educação escolar e, conseqüentemente, dos processos de desenvolvimento do currículo, o que acaba por remeter para uma racionalidade instrumentalista, ao serviço de objetivos economicistas.

O discurso dos professores portugueses, ao tentarem traduzir um processo de discussão com os avaliadores, durante a AEE, em torno do tema “resultados escolares” parece ser bastante claro quanto à valorização desses resultados:

«Mas não está lá exatamente o trabalho que esta escola fez. [parafrazeando os inspetores] ‘Ah, vocês até fazem isto bem, mas... Mas o resultado’. E isso o que é que revela de nós?... Esta visão economicista, esta visão que neste momento predomina para tudo, que justifica tudo, há um valor...e tudo se resume àquilo» (Prof.3_AGE5)

«Resultados ..., a análise feita com base num ano, neste caso foi o ano 2011... E no meu ponto de vista a escola é muito mais do que isso, são muitas mais as disciplinas... Mas mais do que as disciplinas, também, há as aprendizagens, toda a aprendizagem dos aspetos sociais, da cidadania» (Prof.4_AGE5)

«Resultados académicos. Porque eles falam dos resultados sociais, mas depois acabam por não dar peso nenhum a esses» (Prof.3_AGE6)

«Está ali, o resultado é o centro. O resto vem por acréscimo, quando devia ser o contrário, não é?» (Prof.3_AGE6)

O mesmo sentimento é expresso pelos professores ingleses, que fazem alusão a uma AEE que não contempla a complexidade e diversidade dos processos de ensino-aprendizagem. Mais ainda, a AEE parece assumir como válidas quaisquer práticas que apresentem resultados “aceitáveis”, como os excertos abaixo revelam:

«É nesse sentido que eu considero que o OFSTED erra bastante, esquece que

existem outras dimensões do processo de ensino aprendizagem, que não se qualificam. Que são difíceis de medir, mas o que eles dizem é, 'se têm os resultados, o resto não nos interessa'» (T_8)

«... a minha ideia é que o OFSTED chega com uma ideia preconcebida da classificação que vão atribuir à escola... e eu acho que isso é principalmente predeterminado pelos resultados da escola nos exames» (T_8)

As práticas curriculares são entendidas, nos processos de avaliação externa de escolas, como tendo um propósito único, fixo e predeterminado: os resultados escolares dos alunos. Sendo que estes últimos são considerados e analisados à luz de padrões definidos externamente e descontextualizados face aos contextos específicos, locais e nacionais. De facto, esta tendência identificada por professores de ambos os países vem confirmar questões presentes na investigação sobre a avaliação de escolas, ao nível da focagem dos processos de AEE nos resultados escolares. As chamadas de atenção de autores como Afonso (2009), que apresenta uma dura crítica à *accountability* baseada em resultados escolares, ou Lawn (2011) e Ozga (2012) que alertam para o uso dos standards como força motriz da governação educacional, veem-se plasmadas nos discursos aqui apresentados. É neste sentido que a AEE parece assumir uma visão redutora da educação escolar, uma visão que ignora as recomendações e provas dadas pela investigação, de que o desenvolvimento curricular de qualidade visa a formação integral dos alunos, e não apenas a sua preparação para exames (Pacheco, 2005; Leite, 2006).

Uma avaliação centrada nos resultados deixa, então, transparecer uma filosofia sobre a formação escolar que valoriza as disciplinas sujeitas a exames/provas nacionais, remetendo para segundo plano as restantes disciplinas e valências da educação escolar, como é o caso da formação cívica, formação global, etc.. Parece, assim, confirmar-se a tendência generalizada para a qual autores como Grek (2009) têm vindo a alertar: uma escola governada por números, que se afasta dos ideais de uma educação para todos, de uma educação compreensiva e integral (Oliveira e Jorge, 2015).

Desvalorização dos modos de trabalho pedagógico das escolas/professores

Também presente no discurso dos professores, de ambos os países, está a ideia de que a avaliação de escolas, nos modelos em análise nesta investigação, desvaloriza modos de desenvolvimento do currículo que assentam no respeito e atenção às necessidades e especificidades dos alunos e dos contextos. Esta conclusão é legitimada pelos depoimentos dos seguintes professores:

«E porque se vê que a parte prática, aquilo que se aplica, aquilo que está no terreno, isso não é valorizado [pela AEE]» (T4_AGE5)

«... a forma de se desdobrar para chegar lá, para, e inclusivamente para colmatar problemas sociais dos nossos meninos... nada disso foi valorizado... e dá-me a

sensação que aquilo [resultados] pesa demais na balança, e não o trabalho que é feito para chegar a algum lado» (T1_AGE6)

«E todos aqueles professores fantásticos que trabalham em escolas tão difíceis e desafiantes e fazem coisas brilhantes com os alunos, para manter os alunos na escola, nada disso é reconhecido pelos inspetores» (T_1)

«Mas o referencial [de avaliação] não está pensado para reconhecer isso [o trabalho dos professores] e ao mesmo tempo, há escolas com alunos brilhantes ensinados de forma incorreta, e que conseguem alcançar resultados. Por isso a escola parece ser brilhante» (T_5)

Surge, novamente, a noção de standardização, desta vez implícita no facto de que há uma evidente ausência de atenção à qualidade dos processos de desenvolvimento do currículo, pelos professores, uma vez que importam os resultados e não como se chega a eles (Afonso, 2009; Grek, 2009).

Em consequência, os professores ouvidos neste estudo revelam sentimentos de frustração e mesmo de penalização, como mostra o discurso do professor português:

«Portanto, não há a mínima hipótese, os resultados são aqueles, são aqueles. Só isso já impossibilita que nós possamos sonhar com outros voos, por muito bom que seja o nosso trabalho. E, portanto, isto foi assim uma frustração (...) eu acho que acaba por ser muito penalizador, para quem trabalha, para quem efetivamente tem tudo bem estruturado, para quem faz um esforço tremendo para conseguir vencer esses resultados, esses maus resultados, acho que é um bocado penalizador não haver um reconhecimento diferente» (T1_AGE5).

Por sua vez, este sentimento relativamente à AE pode ter um impacto ao nível do desinteresse e do não-envolvimento dos professores nas tarefas escolares (Perryman, 2007; Ehren e Visscher, 2006). Estudos sobre o currículo têm vindo a apontar a postura e a dedicação dos professores como essencial para o sucesso educativo dos alunos (Kalbach e Forester 2006; Paliwal e Subramanian 2006; Bustos-Orosa 2008; Buendía, Gitlin e Doubia 2003; Kumar e Natarajan 2007; Doyle 2009). Nas palavras de alguns professores entrevistados uma avaliação que não reconhece nem valoriza o seu trabalho diário pode dar origem à frustração. No fundo, estes sentimentos correspondem em certa medida ao que Penninckx e Vanhoof (2015) designam por “*tristeza pós-inspeção*”, que nada mais é do que sentimentos de desolação, cansaço ou *burnout* sentidos pelos professores, como resultado da avaliação vivida. Consideramos, por outro lado, que este sentimento pode conduzir à adoção de uma estratégia pedagógica mais transmissiva, uma vez que o foco está no resultado final alcançado e não nos processos desenvolvidos ou na evolução conseguida em relação aos pontos de partida de cada aluno ou, ainda, o que é feito para manter os alunos motivados e na escola. Daí poderão resultar processos de ensino-aprendizagem menos desafiantes, menos interessantes que podem conduzir a alunos menos envolvidos e menos

dedicados ao estudo, uma vez que as práticas pedagógicas diversificadas, como referido anteriormente, têm impacto na motivação dos alunos. O sentimento de desvalorização do trabalho pedagógico, da dedicação dos professores aos seus alunos e do esforço no sentido de promoverem ambientes e experiências de ensino-aprendizagem ricas e diversificadas, parece provar que os processos de avaliação em análise remetem para uma visão da qualidade educativa limitada ao produto final, aos resultados. Mais uma vez, encontramos aqui uma avaliação que parece assumir uma conceção empobrecida e limitada daquilo que é a educação escolar, e que se posiciona no oposto daquilo que vêm sendo as correntes teóricas sobre o currículo (Biesta, Priestley e Robinson, 2015; Fernandes *et al*, 2013; Pacheco, 1996, 2005).

Formatação do pensamento e das práticas dos professores

Uma avaliação que parece remeter para segundo plano uma visão de educação que valoriza o desenvolvimento curricular rico diversificado, tem também impactos ao nível das práticas diárias dos professores. Segundo os professores de ambos os países, a pressão para apresentar resultados – académicos – conduz à adoção de determinadas estratégias e à formatação das práticas curriculares

«E depois, é um bocado a formatação, ou seja, às vezes tenho medo de estar a trabalhar para aquele processo. Ou seja, já começamos a não ser só para os alunos... Mas pensar assim, ‘é pá, será que isto depois vai dar resultados para encaixar naquilo que eles querem?’» (T4_AGE7)

«Mas acabamos por nos formatar, ou seja, se calhar até iam existir outras atividades muito mais interessantes e que nós sabemos que os miúdos até gostam mais, mas aquelas vamos ter que as fazer» (T3_AGE5)

«... continuamos a ter aquela obsessão pelos resultados e isso é define uma escola. E isso, às vezes, não, ou melhor, isso não é tudo. Hoje em dia, então, ainda mais isso não é tudo. Claro, mas trabalha-se só para os resultados» (T1_AGE6)

«O ponto de partida são os dados [resultados] e todos sabemos que limitações têm os dados e como algumas escolas fabricam dados... Por isso não é surpreendente que algumas escolas comecem a redesenhar o currículo para corresponder a essas disciplinas» (T_1)

Esta ideia de formatação das práticas dos professores parece provar o risco de uma avaliação que enfatiza os resultados escolares nos processos de desenvolvimento do currículo. Os excertos revelam uma tendência para recorrer a estratégias, neste caso o treino, para evitar represálias resultantes da AEE, comprovando o que autores como McNamara *et al* (2011) e Schildkamp *et al* (2012), têm vindo a sublinhar sobre os efeitos

nocivos de determinadas formas de AEE. Assim, no cômputo das exigências de que são alvo, e face a uma insistência “resultados”, estes tornam-se, para os professores, uma preocupação latente e constante, uma vez que é necessário apresentar resultados, dos alunos, na AEE. Particularmente nas disciplinas mais “importantes” – língua materna e matemática – assiste-se, no que à realidade portuguesa diz respeito, a orientações que “prescrevem” o treino para os testes, que é como quem diz, para a obtenção de melhores resultados nas provas externas. Estas orientações acabam por ter reflexos nas escolas dirigindo a ação dos professores para processos curriculares que descuram a construção do conhecimento de forma integrada e numa alógica de formação global. Esta constatação corresponde a situações vivenciadas pelos professores dos dois países, como especificam os excertos abaixo:

«E, portanto, quase que a escola se transformou num campo de treino para exames. Nós muitas vezes temos essa sensação. Eu olho para os colegas do departamento, os colegas de Português, e a grande preocupação deles passa um bocadinho por esta questão do treino» (T3_AGE5)

«Mesmo que saibamos, no nosso íntimo, que o foco deve estar na literacia ou outros assuntos, e no desenvolvimento do self e da independência, às vezes é preciso fazer um sacrifício para apresentar os resultados exigidos... por isso, aqui que se mede, por vezes, determina o foco [do processo de ensino-aprendizagem], independentemente do que é necessário numa educação abrangente» (T_7)

Vemos aqui uma clara inversão do papel da escola enquanto promotora do desenvolvimento dos alunos, para assumir o papel de campo de treino e de formatação.

No caso inglês, os professores alertam para estratégias utilizadas pelas escolas, como é o caso da seleção dos alunos, para filtrar os “bons” e afastar os “não bons”. E, ainda, para alterações na conduta profissional dos professores que, face à pressão que sentem, adotam posturas ou modos de agir – práticas curriculares – que consideram corresponder ao que os avaliadores pretendem e, portanto, querem representar bem para os inspetores. Estas ideias estão presentes nos testemunhos destes dois professores ingleses:

«E a pressão vem de [os professores] quererem representar bem para a inspeção. E de nem sempre estarem preparados» (T_2)

«E as pessoas agem de uma forma que não é apropriada. Porque ficam ansiosos com serem medidos. Começam a olhar para as admissões na escola para ver o que podem fazer... E essa não é a forma adequada de funcionar de uma escola inclusiva» (T_7)

Esta representação parece confirmar os alertas dados por autores como Blok, Slegers e Karsten (2008), Perryman (2006), Wolf e Janssens (2007), relativamente à

performatividade na educação. Uma performatividade que assenta numa espécie de “teatralidade na sala de aula”, onde o professor, em vez de atuar de acordo como o que sabe ser melhor para o seu grupo de alunos, passa a agir de acordo com um manual, por vezes inexistente, do que consideram ser o que a avaliação valoriza. No fundo, pode conduzir ao fenómeno de “*perda de identidade profissional*” referido por Penninckx e Vanhoof (2015), e que se materializa no abandono, por parte dos professores, das suas condutas pessoais e profissionais para assumir modos de trabalho que consideram ser o “desejáveis”.

Os depoimentos deixam transparecer que alguns processos de desenvolvimento do currículo podem ser desadequados às circunstâncias e às crianças e jovens a que se destinam. Nesta linha de pensamento, parece existir um confronto entre o que a investigação e os teóricos têm vindo a defender no sentido de uma educação de qualidade, e aquilo que está a ser valorizado na avaliação de escolas, e que condiciona e formata os professores.

Apesar disso, alguns professores também revelam alguma resistência às pressões para os resultados escolares, e admitem ter como principal objetivo atender ao aluno, às suas necessidades e interesses, e promover a sua formação e desenvolvimento. A resistência que aqui falamos está presente quando os professores assumem posições como a do professor inglês T_3:

«Eu, eu não me importo. Porque faço o que faço e penso, ‘sabes, estou a fazer o meu melhor, não consigo fazer nada melhor que isto’. Por isso, se o OFSTED não gostar, então é o melhor que consigo fazer» (T_3)

Em síntese, apesar das pressões de um processo de avaliação que contradiz os pilares teóricos do desenvolvimento do currículo, alguns professores parecem saber fazer bom uso da sua autonomia relativa procurando orientar as suas práticas por princípios de uma educação integral e recorrendo ao seu papel de co construtores do currículo (Schkedi, 2006).

Considerações finais

A investigação e os discursos teóricos (Biesta, Priestley e Robinson, 2015; Fernandes *et al*, 2013; Pacheco, 1996, 2005; Young 2008) sobre educação revelam que os processos de desenvolvimento do currículo são centrais para uma educação escolar de qualidade, pois é através deles que se dá a formação dos alunos. Do mesmo modo, consideram os professores como elementos centrais na construção do currículo e agentes do seu desenvolvimento, uma vez que é sobretudo na sala de aula que o currículo se concretiza.

Os dados apresentados mostram que em ambos os países, Portugal e Inglaterra, a AEE privilegia os resultados escolares. Evidenciam também que esta ênfase nos resultados escolares induz para processos de desenvolvimento do currículo pautados por uma lógica prescritiva que orienta o trabalho dos professores para a preparação dos exames. Essa

orientação é percebida pelos professores como um sinal de desvalorização do seu trabalho, interferindo no modo como organizam os processos curriculares, e formatando-os para corresponderem a exigências de resultados escolares mais altos, correspondendo ao que Young (2008) alertou sobre a cultura de sobrevalorização dos resultados.

Focando agora a reflexão em torno da questão que orienta este artigo, *O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações?*, os dados mostram que uma avaliação deste tipo limita fortemente o trabalho dos professores e os processos de desenvolvimento do currículo porquanto os remete para uma lógica “insensível” às vivências quotidianas do interior de cada escola.

A análise permitiu estabelecer uma relação entre os processos de AEE e uma visão de educação redutora, que atenta maioritariamente nos resultados escolares dos alunos, e que os assume como indicadores da qualidade do trabalho das escolas e, conseqüentemente, dos modos de desenvolvimento do currículo. Trata-se de uma avaliação externa de escolas que coloca a tónica nos produtos, em detrimento dos processos e que, portanto, desvaloriza o trabalho, por vezes árduo, dos professores para corresponder às necessidades dos seus alunos e de lhes proporcionar uma formação global. É ainda uma avaliação externa de escolas que, por ter estes contornos, pode ter impactos nocivos nos modos de trabalho pedagógico das escolas/professores (Ivo e Hypolito, 2015). Esses impactos, como indicaram os dados, traduzem-se na formatação dos processos curriculares, orientando-os para os resultados escolares ou para práticas e ou iniciativas escolares que consideram apenas o que é valorizado pelos agentes avaliadores. De fato, os professores ouvidos neste estudo referem sentir-se num impasse entre aquilo que é a sua intenção de recorrer a práticas curriculares diversificadas e articuladas com vivências dos alunos, numa lógica de contextualização curricular (Fernandes *et al*, 2013), e a necessidade de treinar os alunos para o exame final.

No quadro dos resultados a que chegámos neste estudo, questiona-se, então, que relação é estabelecida entre as conclusões das várias investigações sobre AEE e as dos estudos sobre o currículo e os processos do seu desenvolvimento (Domingos, 2011). Aquilo a que assistimos atualmente é a uma contradição entre o discurso teórico e os processos de avaliação de escolas que parecem estar, crescentemente, a valorizar, e que remetem para uma visão tecnicista e uma concepção tradicional de currículo como dispositivo de transmissão e preparação para um produto final desejado (Oliveira e Jorge, 2015).

Notas

1. Por exemplo, o projeto Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior, financiado pela FCT (PTDC/CPE-CED/116674/2010) e desenvolvido por equipas das Universidades do Minho, Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Algarve (website: <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/>)
2. A Inglaterra votou recentemente a favor da saída da União Europeia, num processo designado por “Brexit”. Apesar disso, esta saída não ocorreu ainda pois ainda não está formalizada, pelo que continua a pertencer ao grupo dos Estados-Membros.

3. Em Portugal, existem agrupamentos de escolas, que correspondem à junção de escolas dos vários níveis de ensino, que se encontram geograficamente próximas, e que passam a assumir-se como uma instituição única, promovendo e facilitando a articulação vertical e a continuidade da educação escolar. Neste artigo, sempre que nos referimos aos agrupamentos de escolas portugueses, utilizaremos a expressão escola.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487–507, 2014.
- AFONSO, A. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal: CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, v. 13, p. 13-29, 2009.
- APPLE, M. As políticas do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In _____ (Org.). *Políticas culturais e Educação*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 51-71.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidade: Teoría, investigación y crítica*. Coruña: Fundación Paideia, 1998.
- BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 21, p. 624–640, 2015
- BLOK, H., SLEEGERS, P.; KARSTEN, S. Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 23, n. 4, p. 379-395, jul. 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994;
- BOLÍVAR, A. *Como melhorar as Escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA, 1999.
- BOLÍVAR, A. *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- BUENDÍA, E.; GITLIN, A.; DOUBIA, F. Working the Pedagogical Borderlands: An African Critical Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 33, n. 3, p. 291-320, 2003.
- BUSTOS-OROSA, A. Inquiring Into Filipino Teachers' Conceptions Of Good Teaching: A Qualitative Research Study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, Springer, v. 17, n. 2, p. 173-189, 2008;
- CAMPBELL, C.; LEVIN, B. Using data to support educational improvement, *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, Springer, v. 21, n.1 , p. 47-65, fev. 2009;
- COE, R. School Improvement: Reality And Illusion, *British Journal of Educational Studies*, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 57, n. 4, p. 363-379, dez. 2009;
- COHEN, J. *et al.* School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, v. 111, p. 180-213, 2009.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Efficiency and equity in European education and training systems. Bruxelas, p. 1-11. 2006. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11095efrom=EN>>. Data do acesso: 7.MAR.2014;
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Bruxelas, 2007.

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Schools For The 21st Century: Commission Staff Working Paper. Bruxelas. 2007. http://ec.europa.eu/danmark/documents/alle_emner/information/070712_skole-hoering.pdf. Data do acesso: 7.MAR.2014
- COMMITTEE OF THE REGIONS. Opinion of the Committee of the Regions on the 'Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on European cooperation in quality evaluation in school education. 2000. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000AR0021&qid=1442249770070&from=EN>>. Data do acesso 15.NOV.2015
- CONNELL, R. Schools and social justice. Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Conclusions on quality assurance supporting education and training: Education, youth, culture and sport council meeting. Brussels. 2014. <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/142694.pdf>. Data do acesso: 13.JAN.2015.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Council Conclusions on the evaluation of quality in school education. 1996. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103%2802%29&from=EN>>. Data do acesso: 13.DEZ.2015.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Council Conclusions of 16 December 1997 on the evaluation of quality in school education. 1997. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103%2802%29&from=EN>>. Data do acesso: 5.OUT.2015.
- HALPIN, D. *et al.* Curriculum innovation within an evaluative state: issues of risk and regulation. The Curriculum Journal, Routledge/Taylor e Francis, v. 15, n. 3, p. 197-206, 2004. DOI: 10.1080/09585170412331311466
- DOLL, W. Currículo: uma perspectiva pós-moderna, Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DOYLE, W. Situated practice: A reflection on person-centered classroom management. Theory into Practice, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 48, n. 2, p. 156-159, 2009. DOI: 10.1080/00405840902776525
- EHREN, M.; VISSCHER, A. Towards a theory on the impact of school inspections. British Journal of Educational Studies, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 54, n. 1, p 51-72, mar. 2006.
- EHREN, M.; VISSCHER, A. The Relationships Between School Inspections, School Characteristics And School Improvement. British Journal of Educational Studies, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 56, n. 2, p. 205-227, jun. 2008
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 1-204. 2015. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178en.pdf>. Data do acesso: 12.NOV.2015
- EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL. Recommendation on the European cooperation in quality evaluation in school education. 2001. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001H0166efrom=EN>>. Data do acesso: 1.MAR.2013
- FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In _____ (Org.). Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável, Pinhais, PR: Editora Melo, 2011, pp. 185-208.
- FERNANDES, P. O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios. Porto: Porto Editora, 2011.
- FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. Contextualização Curricular – Subsídios para Novas Significações.

- Revista Interações, v. 8, n. 22, p. 163-177, 2012.
- FERNANDES, P.; LEITE, C.; MOURAZ, A.; & FIGUEIREDO, C. Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, Springer, v. 22, n. 4, p. 417-425, 2013. DOI:10.1007/s40299-012-0041-1.
- FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. The curriculum in school external evaluation frameworks in Portugal and England. *Research in Comparative & International Education*, United Kingdom: Sage, v. 11, n.3, p. 282-297, 2016. DOI:10.1177/1745499916661933.
- FINNIGAN, K.; GROSS, B. Do Accountability Policy Sanctions Influence Teacher Motivation? Lessons From Chicago's Low-Performing Schools. *American Educational Research Journal*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 44, n. 3, p. 594-629, set. 2007;
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de prática pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras*, Brasil, v. 8, n. 1, p.5-16, 2008;
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GAERTNER, H.; WURSTER, S.; PANT, H. The effect of school inspections on school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Routledge/Taylor e Francis, v. 25, n.4, p. 489-508, out. 2014.
- GILLESPIE, M. EFF Research Principle: A Contextualized Approach To Curriculum And Instruction. *EFF Research to Practice*, Note 3, n. 2-8, 2002.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C, 1990.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. *O Currículo Em Mudança: Estudos Na Construção Social Do Currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GREENBAUM, T. *The handbook for focus group research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- HOFMAN, R., DIJKSTRA, N.; HOFMAN A. School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Routledge/Taylor e Francis, v. 20, n. 1, pp.47-68, mar. 2009.
- IVO, A.; HYPOLITO, A. Políticas Gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, Brasil, v. 15, n. 2, p. 365-379, 2015.
- JACKSON, A.; WALLIS, J. No pain, no gain? Learning from inspection, *Research in Post-Compulsory Education*, Australia: Routledge/Taylor e Francis, v. 11, n. 3, p. 251-266, out. 2006.
- KALBACH, L.; FORESTER, L. The World And The World: A Lesson In Critical Literacy And Its Impact On Student Achievement And Self-Esteem. *Curriculum and Teaching Dialogue*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 8, n. 1/2, p. 69-82, 2006.
- KÄRKKÄINEN, K. Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area. 2012. <<http://dx.doi.org/10.1787/5k95qw8xzl8s>>. Data do acesso: 15.JAN.2015.
- KRIPPENDORF, K. *Content Analysis: An Introduction To Its Methodology*. Beverly Hills: Sage, 2003.
- KUMAR, M.; NATARAJAN, U. A Problem-Based Learning Model: Showcasing An Educational Paradigm Shift. *Curriculum Journal*, United Kingdom: Sage, v. 18, n.1, p. 89-102, 2007;
- LAWN, M. Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, United Kingdom: Sage, v. 10, n.2, p. 259-272, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2011.10.2.259>;
- LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, Brasil, v.6, n.2, p.67-81, 2006;

- LEITE, C. O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LEITE, C. Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA, 2003.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. Educação – PUCRS (BR), v. 33, n. 3. P. 198-204, 2010.
- LEITHWOOD, K.; STEINBACH, R.; JANTZI, D. School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. Educational Administration Quarterly, United Kingdom: Sage Publishing, v. 38, n. 1, p. 94-119. 2002;
- LINDAHL, R.; BEACH, R. The role of evaluation in the school improvement process. Planning and Changing, Illinois: College of Education, v. 44, n. 1/2, p. 56-72. 2013;
- PENNINCKX, M.; VANHOOF, J. (2015) Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. School Leadership & Management, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 35, n. 5, p. 477-501, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2015.1107036>
- MCNAMARA, G. *et al* Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland, Irish Educational Studies, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 30, n. 1, p. 63-82, mar. 2011;
- MOURAZ, A.; LEITE; FERNANDES. 2013.
- OECD. Working Paper School Evaluation Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. Paris: 2009. <[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp\(2009\)21](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp(2009)21)>. Data do acesso: 15.JAN.2015
- OECD. Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Common Policy Challenges. <<http://www.oecd.org/edu/school/46927511.pdf>>. Data do acesso: 8.DEZ.2015.
- OLIVEIRA, D.; JORGE, T. As Políticas de Avaliação, os Docentes e a Justiça Escolar. Currículo sem Fronteiras, Brasil, v. 15, n. 2, p. 346-364, 2015
- OZGA, J. Governing knowledge: data, inspection and education policy in Europe. Globalisation, Societies and Education, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 10, n. 4, p. 439-455, nov. 2012
- PACHECO J. Currículo: Teoria e praxis. Porto: Porto Editora, 1996.
- PACHECO, J. Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.
- PALIWAL, R.; SUBRAMANIAM, C. Contextualising The Curriculum. Contemporary Education Dialogue, United Kingdom: Sage Publishing, v. 4, n. 1, p. 25-51, 2006;
- PERRYMAN, J. Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. Journal of Education Policy, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 21, n. 2, p. 147-161, mar. 2006.
- PERRYMAN, J. Inspection and Emotion. Cambridge Journal of Education, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 37, n. 2, p. 173-190, jun. 2007.
- PLOWRIGHT, D. Self-evaluation and Ofsted Inspection: Developing an Integrative Model of School Improvement, Educational, Management, Administration e Leadership, United Kingdom: Sage Publishing, v. 35, n. 3, p. 373-393, jul. 2007;
- PRIESTLEY, M. Curriculum for excellence: transformational change or business as usual?. Revista Interações, v. 8, n.22, p. 178-195, 2012
- REEZIGT, G.; CREEMERS, B. A comprehensive framework for effective school improvement. School Effectiveness and School Improvement, Australia: Routledge/Taylor e Francis, v. 16, n. 4, p. 407-424, dez. 2005;

- RICHARDS, C. Towards respectful inspection – a critique of proposed arrangements for school inspection and self-evaluation. United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, *Education Review*, v. 18, n. 1, p. 42-48. 2004.
- ROLDÃO, M. *Gestão flexível do Currículo. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB/ME, 1999.
- SANTOMÉ, J. *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCHEERENS, J. *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA, 2003.
- SCHEERENS, J.; GLASS, C.; THOMAS, S. *EDUCATIONAL EVALUATION, ASSESSMENT, AND MONITORING: a Systemic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 2003.
- SCHILDKAMP, K. *et al* The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders, *British Educational Research Journal*, Australia: Routledge/Taylor e Francis, v. 38, n. 1, p. 125-152, fev. 2012.
- SHKEDI, A. *Curriculum And Teachers: An Encounter Of Languages And Literatures*. *Journal of Curriculum Studies*, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 38, n. 6, p. 719-735, 2006.
- GREK, S. *Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe*. *Journal of Education Policy*, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 24, n. 1, p. 23-37, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930802412669>
- SUN, H.; CREEMERS, B.; HONG, R. *Contextual factors and effective school improvement, School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Routledge/Taylor e Francis, v. 18, n. 1, p. 93-122, mar. 2007;
- VELOSO, L., ABRANTES, P.; CRAVEIRO, D. *A avaliação externa das escolas como processo social. Educação, Sociedade e Culturas*, Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, n. 33, p. 69-88. 2011.
- WOLF, I.; JANSSENS, F. *Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies*. *Oxford Review of Education*, United Kingdom: Routledge/Taylor e Francis, v. 33, n. 3, p. 379-396, jun. 2007.
- YAMAUCHI, L. *Making school relevant for at-risk students: The Wai'anae High School Hawaiian Studies Program*. *Journal of Education for Students Placed At-risk*, v. 8, n. 4, p. 379-390, 2003. DOI: 10.1207/S15327671ESPR0804_1
- YOUNG, M. (2008). *Bringing knowledge back in*. London: Routledge, 2008.
- YOUNG, M. *What Are Schools For?*. *Revista Educação, Sociedade e Culturas, CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas*, v. 32, p. 145-155, 2011.
- ZABALZA, M. *Territorio, Cultura y Contextualización Curricular*. *Revista Interacções*, v. 8, n. 22, p. 6-33, 2012.

Correspondência

Carla Figueiredo – Investigadora (Fundação para a Ciência e Tecnologia - FCT) no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Email: cfigueiredo@fpce.up.pt

Carlinda Leite – Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Email: carlinda@fpce.up.pt

Preciosa Fernandes – Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Email: preciosa@fpce.up.pt

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
