
A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS COMO PROCESSO SOCIAL

Luísa Veloso*, Pedro Abrantes* & Daniela Craveiro*

O artigo propõe uma análise crítica sobre os relatórios de avaliação externa como instrumentos com uma papel activo na (re)construção social das escolas. Tem como base empírica uma investigação sobre os contextos institucionais das escolas do ensino básico e secundário em Portugal que aborda a relação entre as políticas educativas, os modelos de organização, os perfis de liderança e o sucesso escolar e versa sobre dois grandes eixos analíticos: uma reflexão sobre uma das dimensões dos relatórios de avaliação externa das escolas – a participação dos vários agentes na vida das escolas; a percepção dos dirigentes das escolas sobre a avaliação externa. A investigação tem por base uma análise de conteúdo dos relatórios da avaliação externa das escolas realizada pela Inspeção-Geral da Educação nos anos de 2007, 2008 e 2009 das regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve e um conjunto de entrevistas semi-directivas aos directores e aos presidentes dos conselhos gerais de 20 escolas.

Palavras-chave: avaliação externa, escolas, construção social

1. Introdução

O presente artigo equaciona a avaliação externa de escola enquanto processo socialmente construído e estruturado, em vários níveis do sistema de ensino, por uma pluralidade de agentes em interacção, com recursos (formais e informais) distintos e assimétricos. Integra-se numa investigação intitulada «Sucesso escolar e perfis organizacionais: um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa», que tem como objecto de estudo os contextos institucionais das escolas do ensino básico e secundário em Portugal, abordando a relação entre as políticas educativas, os modelos de

* Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal).

organização, os perfis de liderança e o sucesso escolar (Veloso, 2010). O estudo incide sobre a informação contemplada na totalidade dos relatórios da avaliação externa das escolas realizada pela Inspeção-Geral da Educação nos anos de 2007, 2008 e 2009 de três regiões distintas: Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve (298 relatórios de escolas e agrupamentos de escolas).

A estrutura do artigo é constituída por um enquadramento teórico-metodológico, ao qual se segue uma análise dos relatórios de avaliação de todas as escolas avaliadas nas regiões do Lisboa e Vale do Tejo, Algarve e Alentejo, bem como dos discursos de directores e presidentes do conselho geral de 20 escolas seleccionadas. No que diz respeito aos relatórios, evidencia-se uma das dimensões que esteve na base, quer pela sua omissão, quer pela sua presença, da criação de uma tipologia de escolas. Relativamente aos discursos dos agentes, a análise incide nas suas perspectivas sobre a avaliação externa. Trata-se de um ensaio analítico sobre dois instrumentos e registos distintos que permitem chegar a algumas reflexões sociológicas acerca da avaliação externa de escolas e sugerir algumas linhas de acção no sentido da promoção da relevância e justiça sociais dos processos de avaliação.

2. A avaliação externa das escolas como ponto de partida

Qualquer sistema político-administrativo de avaliação constitui um processo socialmente construído, certamente porque se integra em opções estratégicas, pautadas por determinados pressupostos ideológicos e indutoras de mudanças nas práticas e nas relações sociais. Mas também porque é objecto de uma (re)construção social por parte dos agentes que participam nos processos de avaliação, em particular, através das formas complexas de interacção que se estabelecem entre os agentes que recolhem os dados, os analisam e elaboram os juízos de valor («avaliadores») e aqueles sobre os quais incide o processo classificatório («avaliados»).

O sistema de avaliação externa de escolas foi lançado em Portugal pelo Ministério da Educação em 2006, com o intuito de abranger todas as organizações escolares públicas do ensino básico e secundário, no território continental. O referencial, construído e testado por uma equipa de peritos nomeados pelo governo, prevê uma aferição qualitativa por parte de três avaliadores, a partir de um cruzamento da documentação apresentada pela escola e de uma visita à organização, durante a qual se realiza uma série de painéis com os diversos agentes da comunidade educativa.

Embora seja útil indagar sobre a concepção de escola que sustenta (e promove) o referido referencial, o presente artigo centra-se em alguns aspectos relativos ao modo como este tem vindo a ser implementado e afinado ao longo do tempo, nomeadamente pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), em resultado de uma experiência de aplicação que, desde 2006, se tem vindo a alargar a um número crescente de escolas. Na medida em que o modelo de avaliação adoptado é eminentemente qualitativo e aberto, existe alguma variação no teor da informação inscrita nos

relatórios das diferentes escolas, bem como nos critérios de julgamento dos avaliadores. No entanto, para além das idiossincrasias de cada equipa de avaliação, o presente artigo explora a hipótese de essa variação se organizar em torno de dois eixos centrais de diferenciação: (1) a diversidade dos contextos sociais e organizacionais em que a avaliação se desenrola; (2) a relação de cada escola ou agrupamento com a IGE e com o Ministério da Educação.

A avaliação externa das escolas constitui um processo social desafiante para as escolas, mas também para os investigadores que sobre aquela se debruçam.

3. A construção social da avaliação externa das escolas

A avaliação externa constitui um processo social que é objecto de uma construção com diversas facetas e onde estão implicados vários agentes sociais. Distinguímos, na literatura especializada sobre o tema, três filões analíticos.

Em primeiro lugar, há um conjunto de estudos orientados para a análise dos processos de classificação social. Na esfera do trabalho, a avaliação tem constituído um mecanismo considerado eficaz para controlar o desempenho de pessoas, equipas, empresas, constituindo-se como uma nova forma de gestão (Balazs & Faguer, 1996) que se integra no quotidiano dos agentes. Porém, também se assume como um mecanismo de violência sobre os indivíduos, sendo discriminados, porque «incompetentes», quando não têm «capacidades» para responder aos objectivos definidos. Os processos sociais de classificação iniciam-se nos indivíduos e terminam nas estruturas que os enquadram. É um marco na análise dos processos de classificação o texto de Bourdieu (1978), em que o autor reflecte sobre estratégias de reprodução ou de reconversão das posições na estrutura social dos indivíduos e das famílias, com destaque para o papel desempenhado pelos títulos escolares. A concorrência entre classes pela detenção de determinados títulos escolares – e a respectiva correspondência com os postos (Bourdieu & Boltanski, 1975) e, logo, a não desvalorização, valorização, ou, mesmo, sobrevalorização de determinados diplomas – confere ao sistema educativo uma posição central neste domínio, tornando-se o *locus* central da luta de determinadas classes contra a desclassificação. Hoje, a democratização do acesso à educação tem vindo a ser substituída pela eficácia do sistema de ensino e pelo desenvolvimento do mercado escolar (Ayed & Poupeau, 2009). No entanto, a escola como reprodutora de desigualdades mantém-se e a avaliação externa não deve dissociar-se desta realidade.

A reflexão desenvolvida neste texto é de uma natureza distinta, mas associa-se a esta problematização numa perspectiva do papel desempenhado por classificações sociais que se articulam com os títulos escolares. Associar «insucesso escolar» ou «abandono escolar» a determinadas franjas da população (e organizações escolares) não apenas exclui (em sentido colectivo) destas classificações os membros de classes mais favorecidas, como legitima empreender determinadas medidas

de política para actuar junto de outros agentes e instituições, encaminhando-os para soluções educativas não conducentes aos títulos escolares (e respectivos postos) social e economicamente mais «rentáveis». Como refere Glasman (2004b), a necessária intervenção pode estar numa acção precoce no percurso de aprendizagem dos alunos, não legitimando como inevitável que os alunos «do insucesso» tenham, necessariamente, uma trajectória de aprendizagem mais curta e marcada por uma vertente profissionalizante.

Glasman refere o facto de termos como «desescolarização» e «abandono precoce» se terem imposto nos últimos anos na reflexão e nos discursos quotidianos das escolas (2004a: 14), ainda que não constituam, de todo, fenómenos recentes. O texto de Glasman é a introdução a uma obra editada pelo próprio autor e por Françoise CÉuvard que reúne textos de investigadores que desenvolveram estudos com vista a responder ao pedido inter-ministerial em França sobre o tema: «Os processos de desescolarização». Assim, o que constitui uma preocupação política é, igualmente, uma forma da sua legitimação. O autor refere ainda que todas as investigações que foram realizadas partilham do entendimento de que a escola é algo desejável, sendo a desescolarização «o fruto de uma alteração ou de um desvio de um curso “normal” das coisas» (*ibidem*: 22).

Não apenas as pessoas ou grupos de pessoas podem ser objecto de classificação, mas também as organizações em si, desempenhando a avaliação externa das escolas um papel central neste processo. É fundamental que a avaliação não tenha uma função de «policiamento», contribuindo para a reprodução das etiquetas sociais, mas antes que permita às escolas, devolvendo-lhes os resultados e trabalhando com elas, equacionar estratégias de aprendizagem. Esta reflexão pode, ainda, estender-se para as regiões onde as escolas se localizam, para as distinções entre escolas públicas e privadas, intervencionadas ou não intervencionadas¹, etc. No entanto, importa referir o papel das escolas e dos seus agentes neste domínio. A «desescolarização», como categoria administrativa que vem «de cima», apoia-se na prática e inventa-se também «em baixo» (Meunier, Proteau, & Thiaudière, 2004: 73). Assim, desenvolve-se um trabalho de reclassificação das «populações com problemas» (*ibidem*: 75) e os «desescolarizados» são assumidos como um grupo, porque persiste um interesse em fazê-los existir colectivamente (Ramognoni, 2004).

A avaliação externa estrutura-se com o objectivo de promover a «melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem» e «assume-se, também, uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação» (Despacho nº 370/2006). Na medida em que esta melhoria da qualidade tem subjacente a promoção do sucesso escolar, importa perceber como os agentes escolares a percebem. Os processos de avaliação como processos de classificação podem,

¹ Veja-se, por exemplo, a iniciativa governamental da Parque Escolar, que tem como objectivo desenvolver o «programa de modernização da rede pública de escolas secundárias e outras afectas ao Ministério da Educação» (Resolução do Conselho de Ministros nº 1/2007, de 3 de Janeiro).

neste sentido, ampliar-se para as escolas, em que a constituição de um *ranking* pode vir a ultrapassar os resultados escolares e a definirem-se as escolas do «sucesso», do «insucesso», da «indisciplina», etc.²

O modo como estes processos de classificação/avaliação têm vindo a ser objectivados e institucionalizados nos sistemas educativos contemporâneos conduz a um segundo filão teórico. Autores como Afonso (1998, 2001) ou Barroso (2005) defendem que a avaliação prescritiva dos actores e das organizações educativas tem vindo a ser enfatizada enquanto um novo modo de regulação sistémica, no qual a responsabilidade pelos processos educativos tende a ser descentralizada, assumindo a administração central a função principal de aferir os seus resultados. No limite, esta transformação sistémica pode induzir a constituição de um «mercado educativo», parcialmente regulado e financiado pelo Estado, no qual as organizações, tanto públicas como privadas, competem pelas escolhas das famílias, à imagem do que ocorre nos Estados Unidos (Popkewitz, 1991) ou na Grã-Bretanha (Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995). Neste caso, a avaliação seria o meio pelo qual o trabalho da escola se converteria em «mercadoria», orientando as decisões das famílias, fundamentais para, nomeadamente, a preservação dos cargos de direcção ou a contratação ou despedimento de profissionais.

No entanto, as comparações internacionais entre modelos de avaliação têm mostrado também que existem diferenças consideráveis nos princípios, nas metodologias, nos ritmos e nos objectivos destes processos políticos, sendo difícil identificar o melhor modelo na promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos ou na defesa da equidade educativa (Van Zanten, 2006; OCDE, 2009). Exige-se, pois, prudência na extrapolação de quadros teóricos criados a propósito dos contextos educativos anglo-saxónicos. Os sistemas tradicionalmente públicos, centralizados e hierarquizados, como aqueles que vigoram na Europa do Sul, têm revelado problemas estruturais na relação com as comunidades mais desfavorecidas, limitando fortemente a participação dos alunos, dos pais e dos professores nas organizações escolares (Bourdieu & Passeron, 1970; Archer, 1979; Petitat, 1982). Além disso, as políticas educativas recentes têm-se desenvolvido em tensão permanente com poderosas organizações sindicais, defensoras dos direitos profissionais dos docentes, sendo que as medidas adoptadas resultam de complexas negociações e bloqueios (Enguita, 2007). Curiosamente, são países em que a avaliação dos alunos sempre foi assumida como uma missão central da escola, com uma forte carga classificativa e penalizadora, mas a tradição de avaliar, de forma sistemática e externa, os profissionais e as organizações é escassa. Neste cenário, a avaliação das escolas tem adoptado um formato mais formativo, participado, qualitativo, sem efeitos punitivos, justificada por uma necessidade da transparência e da prestação de contas das instituições públicas face aos cidadãos.

² Veja-se, por exemplo, a eleição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Despacho nº 147-B/ME/196 de 1996).

Em terceiro lugar, uma análise mais próxima dos processos contemporâneos de avaliação das escolas no nosso país permite reconhecer, nos últimos 20 anos, uma multiplicidade de projectos e experiências que resultam das estratégias dos seus vários promotores e têm subjacente uma noção de qualidade apontada por diversos organismos internacionais, mas cuja duração e alcance ainda não criaram nas escolas e no próprio sistema uma «cultura de avaliação organizacional» (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008)³. Foi com base nestas experiências e em alguns modelos internacionais que se criou o actual sistema de avaliação externa das escolas.

Tal como notam Torres e Palhares (2009), é impossível desligar este processo de uma concepção de organização de escola que se foi impondo, nos últimos anos, e que foi consagrada em nova legislação sobre o estatuto da carreira docente e a gestão dos estabelecimentos públicos de ensino. Nesta legislação surgem reforçadas dimensões como a hierarquia profissional, a disciplina, a liderança, reformando a concepção de gestão democrática das escolas e as relações colegiais entre professores, herdada do pós-25 de Abril. Ainda assim, na senda de Sá (2009), deve analisar-se a avaliação externa de escolas como um processo político-administrativo desenvolvido a partir de combinações contingentes de distintas racionalidades, umas mais prescritivas, outras mais emancipatórias. A generalidade das políticas educativas desenvolve-se hoje num quadro social complexo, resultando da interacção entre as orientações da administração e o modo como os profissionais as interpretam e aplicam, sendo ambos condicionados por uma multiplicidade de outros grupos de interesse e de pressão (Archer, 1979; Bowe, Ball, & Gold, 1992; Alves & Canário, 2004).

O presente artigo pretende contribuir para um olhar sociológico sobre o processo de avaliação externa de escolas, como sistema institucional que se tem desenvolvido na interacção entre vários agentes e grupos profissionais, com culturas e estratégias múltiplas, entre os quais importa salientar a classe política, os serviços de inspecção educativa, as direcções-regionais de Educação, os especialistas académicos, os dirigentes das escolas, as autarquias, os professores, os funcionários, os alunos e as suas famílias. Entender este processo enquanto mera imposição governamental é perder parte do potencial heurístico inscrito no património das ciências sociais, aderindo a um princípio elitista de que os agentes situados no topo das hierarquias formais determinariam as lógicas dos fenómenos sociais.

4. Os relatórios de avaliação externa como objecto de análise

A investigação que se encontra em curso tem os relatórios de avaliação externa das escolas como principal fonte de informação. Estes contribuem para a introdução de melhorias no sistema

³ Veja-se, por exemplo, o Observatório da Qualidade das Escolas (Ministério da Educação, 1992 a 1999) referido por Coelho, Sarrico e Rosa (2008).

e constituem importantes recursos de informação para a investigação. Para além de contemplarem informação de uma relevância extrema para um conhecimento da realidade escolar, são um importante instrumento de análise da avaliação externa.

Mas o facto de estes relatórios serem a fonte essencial desta investigação pressupõe atender às suas especificidades e ao facto de estes não terem sido redigidos com objectivos de investigação. Assume-se, assim, que a informação disponibilizada incorpora critérios e representações dos avaliadores sobre cada uma das dimensões avaliadas, mas não deixa de ser, desde que sociologicamente desconstruída, uma fonte de informação essencial para ampliar o conhecimento, tanto sobre as organizações escolares como sobre os próprios processos de avaliação. Analisa-se este ponto com base na identificação (presença/ausência) do conteúdo referente aos indicadores que aferem as práticas de participação e integração da comunidade educativa nas unidades escolares (tal como definidos pelo referencial da avaliação externa) nos 293 relatórios de avaliação externa considerados.

Com a preocupação de não limitar o estudo à perspectiva dos avaliadores, a investigação contempla também, como foi já referido, um conjunto de entrevistas semi-directivas aos líderes das escolas, onde são analisadas as diferentes posições dos entrevistados identificadas face à avaliação externa. Esta opção permite concretizar dois objectivos. Por um lado, registar a perspectiva destes agentes relativamente aos principais domínios que são objecto de avaliação externa, facultando uma perspectiva das escolas sobre tal processo. Por outro lado, pôr em prática a estratégia de triangulação dos dados provenientes das diferentes fontes, permitindo explorar o jogo complexo de interacção entre avaliadores e avaliados que constitui, em última instância, a base sociológica de qualquer processo de avaliação.

4.1. Um olhar sobre os relatórios de avaliação externa: o caso da participação

Privilegia-se, neste ponto, um olhar sobre os relatórios de avaliação externa que tem em conta os indicadores e categorias utilizados pelos avaliadores, procurando compreender os pontos de convergência e divergência. A análise estrutura-se com base na hipótese segundo a qual os modos de interpretação do modelo de avaliação externa não são inteiramente prescritivos, permitindo variações, mas que estas não dependem apenas da apreciação subjectiva da equipa de avaliadores de cada escola, sendo condicionadas por factores diversos como o tipo de escola, os seus resultados, o meio envolvente ou a região em que se situa.

Numa leitura global dos relatórios, dois elementos podem ser referidos. Em primeiro lugar, salienta-se o facto de que os relatórios têm vindo, entre 2006 e 2010, a tornar-se mais sintéticos, observando-se uma convergência progressiva dos indicadores, o que, possivelmente, se deve a um refinamento, quer dos instrumentos de avaliação, quer dos entendimentos socialmente construídos sobre o processo, pelos principais agentes em presença. Em segundo lugar, verifica-se que

uma parte considerável da informação tende a repetir-se, na maioria dos relatórios (o que não tem variado ao longo do tempo), observando-se que, para alguns indicadores, não parecem existir realmente critérios comuns de observação e descrição que permitam diferenciar as escolas.

A reflexão sobre este domínio tem como ponto de partida uma análise multivariada⁴ que permitiu distinguir três tipos de escolas/agrupamentos. A análise realizada diferenciou as organizações escolares com base, em grande medida, no domínio da participação de agentes vários nas escolas. Senão vejamos: (1) as «organizações escolares inovadoras», que se caracterizam por uma oferta educativa ampla e uma maior articulação entre departamentos, na qual existem já práticas consolidadas de reconhecimento do desempenho académico e o desenvolvimento cívico dos alunos, de planeamento de actividades por parte dos alunos, envolvimento dos encarregados de educação e alunos na construção dos documentos estruturantes, e intervenção da assembleia (hoje, conselho geral) na vida escolar; (2) as «organizações escolares tradicionais», em que a articulação curricular está ausente ou é pontual e que tendem a não reconhecer o mérito escolar e cívico dos alunos, a não implicar os alunos no planeamento e dinamização de actividades, a não promover a participação dos alunos e encarregados de educação ao nível dos documentos estruturantes, tendo a assembleia um papel ausente ou formal; e (3) as «organizações escolares difusas», detentoras de um corpo docente mais instável e uma população discente de maiores carências, curiosamente com uma oferta educativa menos diversificada, talvez também por se concentrarem no 1º e 2º ciclos e num trabalho de base que abrange todos os alunos. É interessante notar que, embora as diferenças não sejam muito significativas, os alunos do primeiro tipo de escolas tendem a registar, em média, melhores resultados nas provas nacionais.

Esta análise sugere que a relação da escola com a comunidade e, em particular, as modalidades de participação de alunos, pais e outros agentes na sua gestão são a dimensão em que as descrições das escolas nos relatórios são mais divergentes, permitindo a sua tipificação. A já referida tendência de homogeneização dos indicadores não tem abrangido esta dimensão da participação, continuando a observar-se uma diversidade assinalável nos indicadores utilizados (e não apenas nas categorias) e existindo um número considerável de omissões (isto é, relatórios que não incluem alguns indicadores)⁵.

⁴ Foi realizada uma análise de correspondências múltiplas e análise de clusters que teve na sua base a construção de um conjunto de 74 variáveis a partir da informação qualitativa disponível nos relatórios, à qual foi acrescentada alguma informação sobre os resultados escolares, com o objectivo de relacionar os tipos de escolas com o sucesso escolar. Para aferir os resultados escolares e de modo a colmatar a ausência ou a não uniformização de informação existente nos relatórios de avaliação externa, foram seleccionadas as classificações médias dos alunos nos exames nacionais de Matemática e de Língua Portuguesa, nos 9º e 12º anos, nos anos lectivos em que as escolas foram avaliadas, com base na informação disponibilizada no site da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (www.dgdc.min-edu.pt).

⁵ Foram consideradas as taxas de não resposta das 13 variáveis construídas como base da informação analisada.

Assim sendo, a reflexão neste tópico irá focar-se nos sete indicadores do referencial da avaliação que pretendem aferir as práticas de participação e integração da comunidade educativa nas unidades escolares – quer em termos da informação disponível, quer da informação omissa –, a saber:

QUADRO 1

Indicadores do referencial da avaliação relativos à participação da comunidade educativa

Indicadores
Em que medida os alunos são envolvidos, em função do seu nível etário, na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular da Escola/Agrupamento?
Como é que os alunos são consultados e, na medida do possível, co-responsabilizados nas decisões que lhes dizem respeito?
Os alunos participam na programação das actividades da escola?
Qual a intervenção e os contributos das estruturas internas e das entidades externas na definição e revisão dos planos da escola?
Existe uma contínua preocupação em atrair os pais à escola e de informá-los sobre o Regulamento Interno, as estratégias educativas e as iniciativas da escola?
Como é promovida a participação das famílias dos encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos de administração e gestão em que têm assento e nas actividades da escola?
Em que medida os pais e encarregados de educação e outros actores da comunidade são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola?

Fonte: IGE (2009).

Estes sete indicadores dizem respeito a três dos 19 factores avaliados nas escolas. Em relação a estes factores, os indicadores que surgem na generalidade dos relatórios são os que descrevem as acções da escola para atrair e informar os encarregados de educação, bem como para os envolver (e à comunidade) na resolução de problemas na escola. Os indicadores com menor expressão dizem respeito à participação dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes da escola e à participação das famílias e da comunidade nos órgãos de gestão, indiciando que a participação periférica e informal dos pais é consensual entre avaliadores e avaliados, mas existem divergências quanto à importância de uma representação efectiva dos pais e dos alunos nas tomadas de decisão. Para dar conta das diferenças entre os relatórios de avaliação externa, considerou-se a expressão dos sete indicadores em função das seguintes variáveis: região, tipologia de território, tipologia de escola e resultados nas provas nacionais.

Numa comparação entre as três regiões, é possível observar algumas diferenças interessantes: no Algarve, as avaliações centram o seu olhar em processos mais informais de consulta e co-responsabilização dos alunos; no Alentejo, privilegia-se a perspectiva da participação dos encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa na gestão das escolas; e, em Lisboa e Vale do Tejo, confere-se especial importância ao facto de os alunos serem (ou não) ouvidos na definição do projecto educativo, do regulamento interno e das actividades a desenvolver

na escola. É impossível dissociar estas variações das especificidades socioculturais que conduzem a que, por exemplo, no Alentejo, a participação cívica seja um valor enraizado e defendido no tecido social, mas co-existindo com uma visão mais tradicional do papel das crianças e adolescentes. Já a ênfase nas relações informais observada no Algarve poderá estar relacionada com contextos de maior proximidade (rurais ou semi-urbanos). Visto que a IGE se divide em delegações regionais, é possível indagar se estas desenvolvem interpretações próprias acerca do referencial de avaliação externa, não esquecendo que as diferenças observadas resultam, também, da interacção com as escolas, ou seja, da forma como as escolas se auto-representaram, nos documentos e nos painéis de avaliação.

QUADRO 2
Processos de participação dos agentes por região

Indicadores	Algarve		Alentejo		Lisboa		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alunos: consulta e co-responsabilidade	39	95.12	51	89.47	168	86.15	258	88.05
Alunos: documentos estruturantes	17	41.46	29	50.88	121	62.05	167	57.00
Alunos: actividades propostas	36	87.80	42	73.68	156	80.00	234	79.86
Comunidade: documentos estruturantes	30	73.17	39	68.42	129	66.15	198	67.58
Encarregados de educação: atrair e informar	40	97.56	55	96.49	187	95.90	282	96.25
Comunidade e encarregados de educação: órgãos de gestão escolar	19	46.34	42	73.68	132	67.69	193	65.87
Comunidade e encarregados de educação: mobilização	41	100.00	56	98.25	194	99.49	291	99.32
Total	41	100.00	57	100.00	195	100.00	293	100.00

Esta análise é complementada por uma abordagem dos contextos envolventes das escolas. Embora as diferenças não sejam muito significativas, as avaliações realizadas no meio rural tendem a privilegiar os contactos informais com os alunos e a participação da comunidade, o que reflecte uma maior identificação entre a escola e uma população social e geograficamente delimitada. No pólo oposto, nas escolas em freguesias urbanas, os indicadores de participação comunitária estão mais omissos, podendo resultar da pluralidade de espaços de integração ou espelhar situações de fragmentação do tecido social e, por conseguinte, da incapacidade de a escola reconstituir a «sua» comunidade educativa. Nas regiões semi-urbanas a participação dos alunos é enfatizada, o que poderá dever-se ao facto de as escolas serem, geralmente, mais recentes (quase sempre, pós-1974), bem como ao movimento pendular que realiza a maioria dos pais, reduzindo a sua participação e impulsiona uma cultura local de maior protagonismo dos estudantes (Abrantes, 2003).

QUADRO 3
Processos de participação dos agentes por tipo de território

Indicadores	Rural		Semi-urbano		Urbano		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alunos: consulta e co-responsabilidade	76	90.48	55	84.62	127	88.19	258	88.05
Alunos: documentos estruturantes	47	55.95	41	63.08	79	54.86	167	57.00
Alunos: actividades propostas	67	79.76	54	83.08	113	78.47	234	79.86
Comunidade: documentos estruturantes	59	70.24	43	66.15	96	66.67	198	67.58
Encarregados de educação: atrair e informar	82	97.62	64	98.46	136	94.44	282	96.25
Comunidade e encarregados de educação: órgãos de gestão escolar	60	71.43	46	70.77	87	60.42	193	65.87
Comunidade e encarregados de educação: mobilização	83	98.81	65	100.00	143	99.31	291	99.32
Total	84	100.00	65	100.00	144	100.00	293	100.00

De notar que a tipologia de escola tem algum peso nos indicadores privilegiados para a avaliação de escolas. Não surpreende, pois, que a participação dos alunos seja referida nas avaliações das escolas secundárias, enquanto a presença dos pais na vida da escola surja enfatizada nos agrupamentos do ensino básico. Ainda assim, importa lembrar que esta segmentação etária resulta de uma representação socialmente construída e variável entre contextos locais, existindo escolas em que, por exemplo, os alunos são envolvidos, desde a primeira infância, nos processos organizacionais de gestão, planeamento e regulação (vide, em Portugal, a Escola da Ponte, em www.escoladaponte.com).

QUADRO 4
Processos de participação dos agentes por tipologia de escola

Indicadores	Agrupamento de escolas		Escolas unitárias		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alunos: consulta e co-responsabilidade	150	82.87	108	96.43	258	88.05
Alunos: documentos estruturantes	103	56.91	64	57.14	167	57.00
Alunos: actividades propostas	145	80.11	89	79.46	234	79.86
Comunidade: documentos estruturantes	120	66.30	78	69.64	198	67.58
Encarregados de educação: atrair e informar	174	96.13	108	96.43	282	96.25
Comunidade e encarregados de educação: órgãos de gestão escolar	126	69.61	67	59.82	193	65.87
Comunidade e encarregados de educação: mobilização	181	100.00	110	98.21	291	99.32
Total	181	100.00	112	100.00	293	100.00

Por fim, considerando a análise das taxas de não resposta das 13 variáveis construídas com base na informação analisada, foi possível concluir que na avaliação das escolas com resultados escolares agregados inferiores à média nacional existe também um maior número de omissões nos

indicadores acerca do envolvimento dos alunos, dos encarregados de educação e da comunidade educativa. A presente análise permite, assim, romper com alguns preconceitos ainda existentes no debate público, mostrando que a participação cívica nas escolas parece até associar-se a padrões mais elevados de sucesso académico.

QUADRO 5
Não-respostas nas variáveis participação da comunidade educativa, em função dos resultados das provas nacionais da disciplina de Matemática, nos 4º, 6º, 9º e 12º anos (%)

Indicadores	4º ano		6º ano		9º ano		12º ano	
	Inferior à média	Igual ou superior à média	Inferior à média	Igual ou superior à média	Inferior à média	Igual ou superior à média	Inferior à média	Igual ou superior à média
Alunos								
Planeamento das actividades	46.00	55.90	54.00	50.00	50.40	53.30	38.80	59.30
Adesão a actividades propostas	4.80	0.00	6.00	1.60	4.70	4.10	7.50	10.20
Dinamização de actividades	52.40	67.80	58.00	65.60	52.80	51.60	31.30	37.30
Documentos estruturantes	33.30	18.60	30.00	25.00	31.50	23.00	20.90	28.80
Encarregados de educação								
Documentos estruturantes	57.10	40.70	60.00	43.80	56.70	45.90	53.70	55.90
Associação de encarregados de educação	14.30	16.90	16.00	18.80	18.90	19.70	20.90	22.00
Intensidade de participação	11.10	13.60	12.00	12.50	9.40	18.90	17.90	18.60
Comunidade								
Papel da assembleia	76.20	71.20	64.00	79.70	63.80	71.30	65.70	72.90
Parcerias públicas	1.60	0.00	2.00	0.00	1.60	0.00	0.00	1.70
Parcerias privadas	1.60	0.00	2.00	0.00	3.10	2.50	0.00	6.80
Adesão a projectos locais	22.20	27.10	28.00	21.90	26.00	23.80	22.40	16.90
Adesão a projectos nacionais	3.20	1.70	4.00	3.10	6.30	2.50	4.50	6.80
Adesão a projectos internacionais	25.40	20.30	28.00	23.40	26.00	25.40	22.40	27.10

Nota: valores a negrito sinalizam o grupo de escolas com percentagens superiores.

A análise do modo como esta dimensão da vida escolar é aferida, no processo de avaliação externa das escolas, permite evidenciar que persistem, entre os avaliadores e os avaliados, diferentes concepções da participação dos alunos, pais e demais comunidade na escola, sendo também variável a importância que é dada a esta matéria⁶. Esta heterogeneidade poderá estar associada a alguma ambiguidade das políticas educativas a este respeito: a participação surge nos discursos e na legislação, mas, frequentemente, em formulações vagas e que permitem diferentes interpretações no terreno. A análise permite também confirmar que esta variação não resulta apenas da sub-

⁶ De notar que os indicadores são muitos e as visitas são de curta duração, pelo que, em muitos casos, as omissões de indicadores podem também revelar uma posição modesta na escala de indicadores prioritários para os avaliadores e para os avaliados.

jectividade dos avaliadores e dos avaliados, sendo uma construção social que «ajusta» o modelo de avaliação externa aos tipos de escolas, ao meio envolvente, aos resultados e à região.

4.2. A avaliação externa vista pelos dirigentes das escolas

As entrevistas semi-directivas realizadas aos directores e aos presidentes dos conselhos gerais de 20 escolas permitem ampliar a análise sobre o modo como a avaliação externa se desenvolveu no terreno, como foi experienciada pelos agentes e como passou também a intervir nos quadros de interacção local. A selecção das escolas foi efectuada de forma a garantir a máxima heterogeneidade, em termos de localização geográfica, contexto envolvente, dimensão, níveis de ensino e resultados dos alunos.

Ao centrar a análise nos discursos dos dirigentes máximos de dois órgãos da escola, é fundamental interpretá-los à luz da sua posição no campo, nunca os assumindo enquanto «o» olhar da escola, necessariamente plural e conflitual. No entanto, constituem agentes decisivos, realizando um vaivém constante entre níveis do sistema educativo: sendo eleitos pela comunidade educativa da escola e estando profundamente imersos nos quadros de interacção local, são também os principais mediadores com a administração central. Desempenham um papel de charneira no processo de avaliação das escolas, gerindo os contactos com a IGE, mobilizando a informação e os agentes que participam nos painéis, sendo os primeiros visados pela avaliação e os que recebem o relatório em primeira mão.

A análise das entrevistas evidencia que a necessidade de uma avaliação externa das escolas para o desenvolvimento das organizações escolares e para a sua «prestação de contas» é reconhecida pela generalidade dos dirigentes, sendo até mais enfatizada pelos presidentes de conselho geral. Visto que, nos dois primeiros anos, esta intervenção dependia de uma candidatura das escolas, alguns directores assumem que avançaram com o processo, na perspectiva de manter um certo *ethos* de distinção das respectivas escolas – o que sugere também uma relação privilegiada com a administração central e regional – ou para legitimar e reforçar os seus esforços pessoais de renovação organizacional. Ou seja, a candidatura voluntária da escola surge como estratégia de distinção, enquanto a ideia de que a avaliação externa pode fortalecer a posição, quer da escola perante a comunidade local, quer das lideranças perante o corpo docente, se encontra entre as principais motivações para a accionar (embora nem sempre a realidade tenha correspondido ao impacto esperado).

Mesmo entre os dirigentes das escolas que não aderiram voluntariamente, sendo incluídas numa fase mais recente, predomina um discurso de que se trata de um processo necessário e enriquecedor, no sentido de detectar pontos fracos e permitir um olhar global sobre a organização, sendo francamente minoritária a representação do processo enquanto mero mecanismo de con-

trolo do Estado. No entanto, alguns directores consideram que as respectivas escolas «não estavam preparadas» para a intervenção e que, sendo esta muito curta, grande parte dos agentes locais acabaram por não se envolver, nem compreender os propósitos do processo.

No caso da metodologia seguida, existe já uma notável heterogeneidade de respostas. Alguns referem, positivamente, o carácter eminentemente formativo e qualitativo desta intervenção; outros criticam o facto de se tratar de uma avaliação sumativa que descreve e classifica, não apoiando devidamente as escolas no seu desenvolvimento. O modelo assente numa triangulação entre análise documental e diálogo em painéis é valorizado por muitos dos entrevistados, mas também é comum a crítica de que as visitas dos avaliadores são muito curtas, acabando por privilegiar uma visão mais formal e burocrática da organização e dependente da subjectividade dos agentes (tanto dos avaliadores como dos participantes nos painéis), não chegando a «entrar na sala de aula». Alguns dirigentes criticam a imposição de um «modelo único» de escola, embora isso seja imputado mais aos avaliadores nomeados do que aos referenciais. Na superação destas limitações, os dirigentes apontam caminhos díspares. Enquanto alguns consideram que a avaliação deveria basear-se em critérios, indicadores e métodos mais objectivos e quantitativos, reduzindo a subjectividade e também as possíveis «estratégias de encenação», a maioria refere que só será possível aperfeiçoar o modelo através de uma presença mais prolongada no terreno e um olhar mais aprofundado sobre a organização, sobretudo, no caso dos agrupamentos de maior dimensão.

Eu concordo, acho que este modelo está adequado, alteraria não o modelo, mas a sua forma de recolher dados, aqui refiro-me ao tempo: de facto, para se avaliar uma escola tem de se viver a escola; este modelo não permite viver a escola e o resultado das observações faz-se de situações pontuais. Isso não faz a imagem da escola, porque a imagem da escola é aquela que eu consigo obter durante uma permanência razoável na vida da escola; quem vem cá não a vive, fala com as pessoas, mas há sempre a tendência natural de quem é entrevistado de valorizar ou não a escola, consoante a posição; isso é um risco que se corre; claro que depois há sempre maneira de filtrar essa informação; eu acho é que o tempo não permite filtrar correctamente essa informação. (presidente do conselho geral do agrupamento de escolas R; Lisboa e Vale do Tejo, freguesia urbana; organização escolar inovadora)

Um aspecto que é referido pela generalidade dos entrevistados é que a avaliação não tem em devida consideração o contexto envolvente das escolas e que influencia os seus processos e resultados. As escolas situadas em meios socioeconómicos desfavorecidos consideram que não é justo que os seus resultados sejam comparados, mesmo em termos qualitativos, com os estabelecimentos que servem públicos mais privilegiados, não sendo reconhecidos os seus esforços de inclusão e acompanhamento dos alunos mais carenciados. Alguns dirigentes apontam mesmo factores que escapam ao seu controlo, tais como a alta rotatividade do corpo docente ou a degradação das instalações. Trata-se de indicadores que são apenas incluídos na caracterização da escola, não ponderando os seus impactos nos processos organizacionais e pedagógicos, nem nos resultados dos alunos.

É evidente que uma escola aqui deste concelho, que tem o tal índice de desenvolvimento social mais baixo, não pode ter os mesmos resultados de uma escola que está situada num concelho, numa zona onde o índice de desenvolvimento social é mais elevado. É evidente que não têm os mesmos resultados e essa... esse factor não foi tido em conta, portanto foi tudo igual... (presidente do conselho geral do agrupamento de escolas F; Alentejo, freguesia rural; organização escolar difusa)

Porém, entre os dirigentes domina a percepção de que a avaliação externa teve impactos positivos na sua organização. Na generalidade dos casos, refere-se que este processo impulsionou a criação de sistemas de auto-avaliação (ou avaliação interna) na escola, não só porque esse aspecto era requerido à partida, mas também porque foi apontado como ponto fraco de muitas escolas, e, em alguns casos, porque a presença dos avaliadores no terreno teve algum papel formativo nesse domínio. Assim, muitas organizações criaram equipas de auto-avaliação ou observatórios da qualidade, funcionando o modelo de avaliação externa como referência, e apoiando a escola na melhoria dos indicadores para a próxima intervenção externa, prevista num lapso temporal de quatro anos. Esta interacção entre avaliação externa e interna é, aliás, elogiada por diversos dirigentes. Em alguns casos, esta estratégia levou mesmo à contratação de empresas privadas, especializadas em avaliação organizacional, o que reforça os mecanismos de auto-regulação, mas pode perverter os princípios da auto-avaliação, entendida como produção de conhecimento (e pensamento) da organização sobre si mesma.

Também em termos sociais, quando os nossos parceiros viram a nossa avaliação provavelmente alguns também nos encararam com melhores olhos, penso eu. Também teve impacto social. (...) E depois eu acho que estas coisas também são boas para arrumar a casa. Portanto, internamente esmiuçámos todos os pontos que eles vinham avaliar, acho que também nos tentámos esmerar mais e tentámos a partir daí que as coisas continuassem sempre muito mais arrumadinhas. (...) E depois de termos tudo arrumadinho, não vamos desarrumar, não é? (director do agrupamento de escolas E; Lisboa e Vale do Tejo, freguesia semi-urbana; organização escolar difusa)

Além da própria visita dos avaliadores induzir *de per si* algumas dinâmicas organizacionais, mais ou menos perenes, vários dos entrevistados enfatizam o reforço de um olhar global sobre a organização com efeitos na auto-estima. Sobretudo, os bons resultados obtidos são referidos com orgulho e como estímulo para continuar, mas, em algumas escolas, as classificações mais desfavoráveis são também apontadas como «ponto de viragem», forma das organizações «abrirem os olhos» e passarem a trabalhar «mais em conjunto» (expressões de vários directores). Aspectos da organização assinalados nos relatórios como «pontos fracos» (por exemplo, a articulação entre ciclos ou as altas taxas de insucesso) são citados como indutores de uma intervenção mais forte das escolas nesses domínios.

Em contraponto, um grupo minoritário de dirigentes referiu que a avaliação, por motivos diversos, constituiu um processo administrativo sem impactos na melhoria da organização. Em poucos casos, refere-se que aumentou simplesmente a carga burocrática dos professores ou a tensão entre

os órgãos de gestão e os restantes profissionais. Mas o mais curioso é que não existe uma correspondência entre as representações sobre o modelo e sobre os impactos. Isto é, há vários dirigentes críticos em relação à metodologia adoptada, mas que reconhecem efeitos muito positivos nas respectivas organizações, enquanto alguns dos mais apologistas do sistema de avaliação externa lamentam o facto de este não ter tido os resultados esperados nas respectivas organizações. Esta constatação leva também a equacionar as posições divergentes dos dirigentes das escolas, no quadro político-administrativo que rege o sistema educativo, na teia relacional constitutiva das organizações escolares, e, sobretudo, no papel de mediação que desempenham entre estas duas esferas.

Se bem que a larga maioria dos entrevistados considera que a avaliação externa implicou uma maior formalização dos procedimentos e dos resultados, em alguns casos esta constatação é a base para uma crítica ao «excesso de papelada» que os professores têm de produzir, enquanto noutros se refere que este movimento permitiu uma maior institucionalização e sistematização dos processos, com ganhos na reflexividade e na acção das escolas.

Serão minoritárias na actual rede escolar, mas é importante não esquecer que existem direcções e conselhos gerais que se reconhecem incapazes de intervir sobre os pontos fracos das respectivas organizações, esperando que as avaliações externas conduzam também a administração central a acompanhá-las e apoiá-las de forma mais efectiva, informada e individualizada.

A visão do exterior é sempre importante; o problema é não haver acompanhamento. Ora, os inspectores são os mesmos, nós somos os mesmos e a escola é a mesma; eles voltam cá e nós já sabemos os resultados! É apresentado o diagnóstico da escola, muito bem, mas depois deixam as escolas trabalhar sozinhas! Eles podem ter a noção dos problemas, muito bem, mas também nós! (...) Se a Inspeção já detectou problemas, de todas as vezes que vem aqui, deveria sinalizar e acompanhar os problemas. Devia identificar os casos problemáticos, como o agrupamento, e estudar a fundo. Eles vêm cá com uma postura inspectiva e não correctiva. Eles deveriam ter equipas específicas para acompanhar as escolas, acompanhar os docentes, a criar outras dinâmicas nas escolas. (director do agrupamento de escolas E; Algarve, freguesia semi-urbana; organização escolar difusa)

Em suma, a avaliação externa é apropriada pelos dirigentes escolares como um modo de comunicação (e legitimação), sobretudo no contacto com a administração escolar, mas, em muitos casos, também com o corpo docente da escola e, em geral, com a comunidade local. Embora as representações sobre o modelo seguido e o impacto na organização sejam muito heterogêneos, é comum a perspectiva de que a avaliação deve considerar as variáveis de contexto e deve evoluir para um acompanhamento mais prolongado da organização.

5. Notas finais: avaliação, homogeneização e diversidade

O ensaio analítico apresentado permite fundamentar algumas reflexões acerca da avaliação externa como processo social. A avaliação constitui, em si, um mecanismo de classificação social,

já não apenas dos alunos e dos professores, mas também das escolas e dos territórios em que se localizam e tem como um importante contributo o facto de o enfoque se ter alargado para as organizações, permitindo às escolas reflectir sobre as suas práticas numa perspectiva mais alargada. É neste sentido que vão algumas das reflexões dos líderes das escolas, com destaque para os contributos ao nível da auto-avaliação e, logo, da promoção da autonomia das escolas.

A homogeneização aparente das escolas, patente nos relatórios de avaliação externa, indicia a construção social de uma imagem das escolas fortemente dependente das medidas de política e das opções administrativas da sua gestão e organização. A avaliação pode estar a contribuir para a formatação de um determinado modelo de escola que, se conducente a uma maior eficácia e a uma paridade das escolas em termos de parâmetros de avaliação, pode igualmente ter um efeito segregador das escolas em função dos resultados da avaliação. Esta deverá, inversamente, ter um contributo crucial para a melhoria da actividade das escolas, de modo a promover práticas de aprendizagem. É este o entendimento dos dirigentes entrevistados no reconhecimento da necessidade da avaliação externa. Mas, para além dos resultados da avaliação em termos dos seus efeitos classificatórios, também o facto de o processo ter sido iniciado com uma lógica de escolas «avaliadas voluntariamente» e, posteriormente, «avaliadas compulsivamente», pode ter permitido aproximar as primeiras do poder central, funcionando como um mecanismo de distinção social. Faltará saber se teve efeitos concretos nas escolas. Assim, desde logo se destaca que os processos de classificação se aplicam já não apenas aos indivíduos («insucesso» e «abandono» escolares), mas também às organizações escolares. A valorização da heterogeneidade dos contextos de aprendizagem e os impactos diferenciados da avaliação nas práticas das escolas poderão implicar uma aferição do modelo de avaliação externa atendendo: à necessidade de uma objectivação de determinados indicadores; à permanência mais prolongada nas escolas por parte da equipa de avaliadores; à necessidade de o modelo de avaliação incorporar uma análise do contexto territorial, social e económico das escolas. Este último é frisado de forma bastante persistente pelos dirigentes das escolas e poderá ser objecto de um trabalho de construção de grelhas sociológicas de análise. A metodologia de avaliação constitui um dos pontos que mereceu desagrado por parte dos dirigentes das escolas, ora pelas ausências, ora pelo excesso de formalismo.

Quer pela ausência de informação, quer pela sua presença, o exercício que foi efectuado de constituição de um conjunto de variáveis para a tipificação das escolas permitiu evidenciar um dos princípios básicos da educação – a participação democrática dos vários agentes da comunidade educativa na organização da escola – enquanto factor nevrálgico de diferenciação das organizações e dos critérios (implícitos) que regem o processo de avaliação. Frisando, novamente, pela ausência ou presença, ora mais os alunos, ora os encarregados de educação, ou mesmo outros membros da comunidade educativa, e, ainda que com destaque para alguns dos procedimentos formais de participação, é interessante ter sido esta a dimensão que permite distinguir organizações escolares «inovadoras», «tradicionais» e «difusas» e algumas variações regionais, contextuais e institucionais.

Também investigações como esta, integradas num concurso público conducente a aferir os factores explicativos do sucesso/insucesso escolares, contribuem para a construção social da avaliação e, logo, de um modelo de escola. Cabe aos investigadores reflectir sobre esta realidade e procurar estruturar os seus contributos atendendo ao papel que podem ter neste domínio.

A revisão dos referenciais de base dos processos de avaliação externa (e também interna), porque são, em si, um instrumento que classifica, deve ser um trabalho permanente e contar com a participação activa de especialistas das ciências sociais, de agentes das escolas e de profissionais do poder público, da IGE, neste caso. Objectivar determinados indicadores (o que foi feito nesta investigação a partir de informação considerada qualitativa para chegar a uma tipificação das organizações escolares), articular com uma avaliação mais intensiva no terreno, ainda que tenha de ser de forma mais espaçada no tempo e implicar agentes das escolas nos processos de avaliação, são algumas possibilidades de melhoria destes processos.

A reflexão crítica sobre as categorias socialmente e formalmente construídas constitui uma prática heurística de revisão do referencial e da metodologia aplicada, invertendo a lógica de rotinização e policiamento institucionais. É o caso do ensaio analítico que se propõe a propósito da concepção de participação e da sua efectividade. A participação é uma das dimensões particularmente interessantes, porque directamente associada a alguns dos princípios ideológicos do estado democrático. E como a diversidade de leituras e os riscos de enviesamento não se localizam apenas do lado do poder central, mas também dos agentes escolares directamente implicados nos processos de aprendizagem, é essencial uma articulação entre os vários níveis de actuação.

Contacto: CIES-IUL Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Edifício ISCTE, Av. das Forças Armadas 1649-026 Lisboa – Portugal
E-mail: luisa.veloso@iscte.pt; pedro.abrantes@iscte.pt; daniela.craveiro@gmail.com

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Afonso, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/CEEP, Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33-48.
- Alves, Natália, & Canário, Rui (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38(169), 981-1010.
- Archer, Margaret (1979). *Social origins of educational systems*. Londres: Sage.
- Ayed, Choukri Ben, & Poupeau, Franck (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 180, 4-10.
- Balazs, Gabrielle, & Faguer, Jean-Pierre (1996). Une nouvelle forme de management: L'évaluation. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 114, 68-78.

- Barroso, João (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 96, 725-751.
- Bourdieu, Pierre (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24(1), 2-22.
- Bourdieu, Pierre, & Boltanski, Luc (1975). Le titre et le post: Rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(2), 95-107.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bowe, Richard, Ball, Stephen J., & Gold, Anne (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Londres: Routledge.
- Coelho, Inês, Sarrico, Cláudia, & Rosa, Maria João (2008). Avaliação de escolas em Portugal: Que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67.
- Gewirtz, Sharon, Ball, Stephen, & Bowe, Richard (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Glasman, Dominique (2004a). Qu'est-ce que la «déscolarisation». In Dominique Glasman & Françoise Ceuard (Coords.), *La déscolarisation* (pp. 13-69). Paris: La Dispute.
- Glasman, Dominique (2004b). À partir de ces recherches, quelles pistes pour l'action?. In Dominique Glasman & Françoise Ceuard (Coord.), *La déscolarisation* (pp. 297-308). Paris: La Dispute.
- Enguita, Mariano Fernández (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Inspecção-Geral da Educação (IGE). (2009). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação. Retirado em 1 Junho, 2009, de <http://www.ige.min-edu.pt/>
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (1997). Tipologia de urbano/rural para fins estatísticos. Retirado a 20 Setembro, 2009, de http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detailhe.aspx?I D=PT&cnc_cod=4 693&c nc _ini=29-03-2004
- Meunier, Arlete, Proteau, Laurence, & Thiaudiere, Claude (2004). Déscolarisation ou élimination non différée?. In Dominique Glasman & Françoise Ceuard (Coords.), *La déscolarisation* (pp. 73-87). Paris: La Dispute.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2009). *Education at a glance 2009: OECD Indicators*. Paris: OCDE.
- Petit, Andre (1982). *Production de l'école, production de la société*. Genebra: Droz.
- Popkewitz, Thomas S. (1991). *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Ramognoni, Nicole (2004). La construction sociale de la catégorie de déscolarisation. In Dominique Glasman & Françoise Ceuard (Coords.), *La déscolarisation* (pp. 113-131). Paris: La Dispute.
- Sá, Virgínio (2009). A (auto)avaliação das escolas: «Virtudes» e «efeitos colaterais». *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 87-108.
- Torres, Lima, & Palhares, José A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Van Zanten, Agnès (2006). Interdependências competitivas e as lógicas de acção das escolas: Uma comparação europeia. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 191-226). Lisboa: Educa/UI&DCE.
- Veloso, Luísa (Coord.) (2010). *Escolas: Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa* (rel. projecto FSE/CED/83498/2008). Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Legislação

Despacho conjunto nº 370/2006. *Diário da República nº 85 – II Série*. Lisboa: Ministério das Finanças e da Administração Pública e da Educação.

Despacho 147-B/ME/96. *Diário da República n.º 177 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007. *Diário da República n.º 2 – I Série*, 2. Retirado em Dezembro 9,
2009, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/00200/00100012.pdf>