

Perceções dos docentes de uma escola secundária sobre o processo de Avaliação Externa

Morgado, J. C. ¹; Seabra, F. ²

¹ Universidade do Minho, CIEd

² Universidade Aberta, CIEd; LE@D

Email: jmorgado@ie.uminho.pt; fseabra@uab.pt

Resumo

Uma das principais preocupações políticas e pedagógicas relativas à Avaliação Externa de Escolas (AEE) é o impacto que esse processo produz ao nível das instituições escolares, quer ao nível da prestação de contas, quer ao nível do serviço educativo que prestam.

Neste contexto, um conjunto de universidades portuguesas tem vindo a desenvolver um projeto de investigação que visa identificar os efeitos e impactos da Avaliação Externa de Escolas (PTDC/CPE-CED/116674/2010). Insere-se neste projeto um conjunto de estudos de caso através dos quais se pretende validar algumas informações recolhidas através de outros procedimentos de recolha de dados desenvolvidos previamente e a uma escala mais ampla.

A presente comunicação dá conta de resultados parciais de um destes estudos de caso, que teve lugar numa escola secundária da região Norte do país. Concretamente, apresentam-se dados de um inquérito por questionário que pretendeu dar voz a um dos grupos de interlocutores mais privilegiados na mudança da escola – os professores –, uma vez que estão no cerne dos processos avaliativos que aí se desenvolvem, usufruindo da possibilidade de neles participarem quer como sujeitos quer como objetos de avaliação. Além do mais, da implicação e atuação dos docentes depende, aliás, em grande medida, o impacto das mudanças que a AEE possa produzir.

Os resultados apresentados indicam impactos e efeitos aos níveis curriculares, organizacionais e pedagógicos, com destaque para o domínio da autoavaliação.

Palavras-Chave: Avaliação Externa de Escolas; Autoavaliação; Mudanças (curriculares, organizacionais, pedagógicas)

Introdução

No âmbito do projeto Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas (PTDC/CPE-CED/116674/2010) tem sido desenvolvido um conjunto de estudos recorrendo a diferentes metodologias de recolha e análise de dados, procurando conhecer os pontos de vista e as experiências de diversos interlocutores envolvidos nesse processo. Nesse sentido, foram realizados estudos de caso em escolas que representam uma diversidade de contextos no que diz respeito à Avaliação Externa de Escolas, permitindo-nos compreender os processos e perceções implicadas, a partir da ótica de alguns dos principais atores no terreno.

Cada estudo de caso envolveu a análise de dados documentais, entrevistas a informadores-chave (diretor, coordenador da equipa de autoavaliação e coordenadores de estruturas de gestão intermédia) e a aplicação de um inquérito por questionário aos professores da escola / agrupamento de escolas onde o estudo decorreu.

O inquérito, cujos resultados apresentamos neste texto, recolheu elementos que nos permitiram conhecer as perceções dos professores de uma escola secundária da Região Norte do País. O papel de charneira que é reconhecido aos professores em termos de implementação das mudanças e dos desígnios de melhoria, sobretudo nos aspetos relacionados com a prática pedagógica, resultam da forma como se apropriam das mudanças e as transpõem para as suas práticas, motivo pelo qual são reconhecidos como os elementos que mais diretamente se relacionam com a função primordial da escola. Por isso, qualquer medida ou mudança a imprimir no sistema deve ser decidida em conjunto com os professores e não para os professores.

1. Avaliação Externa das Escolas em Portugal

Como decisão política, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) do ensino não superior, em Portugal, tem vindo progressivamente a ganhar relevância e protagonismo, características que resultam, em grande parte, de uma certa tendência para considerar que a avaliação pode, por si só, fazer melhorar o serviço educativo prestado pelas escolas e o sucesso escolar dos alunos que as frequentam. Uma tendência que nem sempre corresponde à realidade uma vez que, se a AEE, “como medida política, constitui em si uma construção social com diversas facetas e onde estão implicados vários agentes sociais” (Velo, 2013, p. 4), o que se constata é que o seu contributo se circunscreve, sobretudo, à responsabilização pessoal dos vários intervenientes no processo e à recolha de informação que deverá ser utilizada para fundamentar medidas que viabilizem a mudança e melhoria educativa.

Assim se compreende que num contexto em que, por um lado, se tem vindo a dar maior relevo à autonomia das escolas e, por outro, à prestação de contas e à sua responsabilização perante a sociedade, a AEE fosse idealizada e concretizada como mecanismo que tenta dar resposta a esses propósitos, ainda que contraditórios. Esta situação fundamenta-se no facto de, na sua génese, em Portugal, a AEE ter sido idealizada como um processo articulado com a avaliação interna das escolas e com o processo de contratualização da autonomia, numa relação triárquica – Escola, Avaliação Externa e Ministério da Educação (Oliveira *et al.*, 2006) –, o que fez depender a conceção [e concessão] da autonomia dos processos e dos resultados da avaliação e deslocar a regulação central, por objetivos, normas e princípios, para uma regulação localizada, isto é, por processos e resultados atingidos (Fialho, 2009; Pacheco & Seabra, 2014).

Na prática, o que veio a verificar-se foi que a avaliação ganhou destaque no âmbito de duas tendências que se foram afirmando (e consolidando) a nível europeu: por um lado, a descentralização; por outro, a definição de patamares de resultados escolares (*benchmarks*). Tal destaque permitiu a Azevedo (2005) concluir que se tratou de um processo em que a descentralização dos meios foi acompanhada da regulação pelos resultados.

Foi com base nestes aspetos que a redefinição dos objetivos, no início do 2º Ciclo da AEE, procurou, essencialmente, realçar o papel dos resultados dos alunos e a responsabilização das escolas:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (IGEC, 2012).

No entanto, embora o processo de AEE seja condicionado pelas tendências e aspetos que acabámos de referir, consideramos que esse processo se reveste de um potencial transformador que não pode ser ignorado. Mesmo que a finalidade da avaliação esteja condicionada pelas políticas de *accountability* (Taubman, 2009; Schuetze & Mendiola, 2012), delineadas em função de estratégias de mercado para a responsabilização pessoal, profissional, institucional e social em termos de prestação de contas mais sobre os resultados que sobre os processos e práticas, a avaliação institucional jamais pode ser dissociada da componente formativa, isto é, de uma componente transformadora e construtiva (Belloni & Belloni, 2003). É nessa ordem de ideias que Leite e Pacheco (2010) consideram a AEE como um instrumento formativo relevante na avaliação da qualidade escolar, e Pacheco, Seabra e Morgado (2014, p. 23) a situam na confluência das perspetivas organizacional, curricular e pedagógica, num modelo “marcado pela singularidade” e que contraria, de certa forma, a argumentação que fundamenta a avaliação das escolas na maioria dos países europeus e que interliga a avaliação da escola à avaliação curricular, englobando esta, também, a avaliação da aprendizagem e a avaliação do desempenho.

Foi com base nos propósitos que acabámos de referir que se estruturou o estudo de caso de que aqui damos conta se insere, tendo como base a importância de dar voz a um conjunto de atores escolares (os professores) cujas opiniões podem contribuir de modo substancial para a melhoria do próprio modelo de AEE e dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem nas escolas.

2. Contextualização do estudo

O estudo cujos resultados apresentamos, enquanto elemento de um estudo de caso mais abrangente, situa-se numa realidade concreta, cujas particularidades interessa conhecer, de modo a permitir enquadrar e discutir os resultados obtidos.

A escola onde foram recolhidos os dados situa-se no Distrito de Braga, é uma escola secundária e integra-se no conjunto de instituições educativas que estabeleceram contratos de autonomia. A escola é frequentada por mais de 1200 alunos, conta com um quadro docente de mais de 100 professores e dispõe de 30 assistentes operacionais e técnicos. A maioria dos estudantes frequenta cursos científico-humanísticos (cerca de 30 turmas) e profissionais (cerca de 20 turmas), embora exista um conjunto de alunos, ainda que em número reduzido, que frequenta cursos de educação e formação de adultos. O contexto sociocultural das famílias dos estudantes é globalmente positivo, na medida em que mais de 50% dos alunos não beneficiam de ASE, cerca de 80% possuem computador e acesso à internet e cerca de 18% dos pais têm habilitações iguais ou superiores ao nível secundário.

A escola foi avaliada em ambos os ciclos de avaliação externa, concretamente em 2006 e 2011, e os resultados que obteve foram positivos, revelando até uma melhoria entre ciclos. Entre ambos os momentos de avaliação, a escola foi alvo de uma intervenção da Parque Escolar, o que lhe permitiu melhorar as condições físicas de trabalho.

2.1. Metodologia adotada

Os resultados que se apresentam no segmento seguinte foram obtidos a partir da aplicação de um inquérito por questionário aos professores da escola em referência. Como referimos atrás, os professores constituem um grupo de interlocutores privilegiados na mudança da escola, já que estão no cerne dos processos avaliativos, o que lhes permite participar neles quer como sujeitos quer como objetos de avaliação.

O questionário incluiu 5 blocos de questões, com 6 itens cada um, sendo as respostas dadas a partir de uma escala *Likert*. Os blocos de questões incidiam sobre diferentes temáticas, nomeadamente, mudanças na escola, mudanças no currículo, mudanças na sala de aula, mudanças na autoavaliação e mudanças na comunidade. No questionário incluiu-se, ainda, uma questão que permitia aos professores expressarem a sua posição face ao atual modelo de AEE.

Os dados foram recolhidos de forma anónima e tratados estatisticamente, com recurso a técnicas descritivas. Responderam ao questionário 86 professores, com um ligeiro predomínio para o sexo feminino (56%), a maioria dos quais com idades compreendidas entre 41 e 50 anos (56,5%), tendo como grau académico mais elevado predominante a Licenciatura (66,3%). Refira-se, ainda, que uma percentagem relevante de professores (32%) possui um grau académico é superior à licenciatura. O corpo docente é estável e experiente, uma vez que 96,3% pertence ao quadro da escola e a maioria possui mais de 20 anos de serviço.

3. Resultados obtidos

Apresentamos, de seguida, os resultados do inquérito por questionário aplicado aos professores, de acordo com os blocos temáticos antes referidos.

Mudanças na Escola

Os dados relativos às opiniões dos professores acerca das mudanças que a AEE gerou ao nível da escola encontram-se expressos no Gráfico 1.

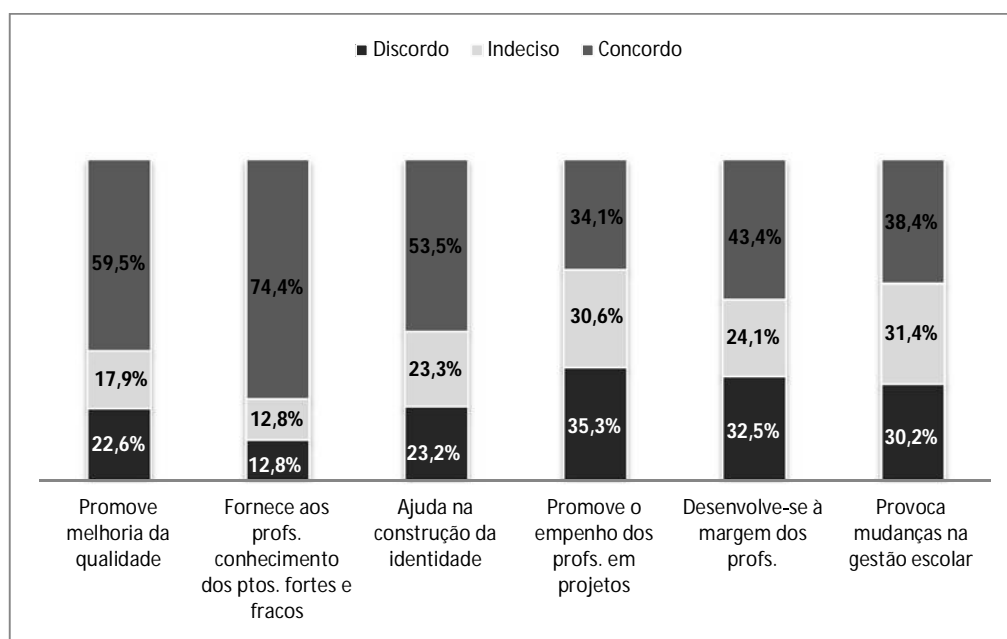


Gráfico 1 – Opiniões dos professores relativas às mudanças na escola

A análise do gráfico permite verificar que a maioria dos inquiridos (74,4%) reconhece que a AEE contribuiu para identificar pontos fortes e pontos fracos, o que poderá, eventualmente, ser útil para melhorar a qualidade da escola (59,5% consideram que a AEE tem este potencial). Existe ainda uma maioria de respostas positivas no que concerne à influência da AEE na construção da identidade da escola (53,5%).

No entanto, as opiniões são menos positivas quanto à influência da AEE no envolvimento dos professores em projetos (35,3% discordam, 34,1% concordância) e à possibilidade de promover mudanças na gestão da escola (38,4% concordam, 30,2% discordam). As respostas a estas duas questões revelam, ainda, uma forte indecisão dos respondentes (30,6% e 31,4%, respetivamente).

Um outro aspeto digno de registo refere-se à percentagem expressiva de inquiridos (43,4%) que considera que o processo de AEE se desenvolve à margem dos professores, o que poderá influenciar as respostas menos positivas no que concerne ao trabalho dos professores e gestores.

Em suma, a análise global dos resultados desta categoria revela uma perspetiva francamente positiva no que diz respeito à divulgação dos pontos fracos e fortes da escola, reconhecendo-se, também de forma expressiva, efeitos benéficos ao nível da melhoria da qualidade da escola e da consolidação da sua identidade. Em relação à influência da AEE sobre aspetos diretamente relacionados com a atuação de professores e gestores, as opiniões dividem-se, o que poderá, pelo menos em parte, refletir a convicção de um número significativo de docentes de que o processo de AEE decorreu à margem deles.

Mudanças curriculares

As respostas dos professores da escola mostraram-se francamente mais negativas no que diz respeito às mudanças que a AEE provocou a nível curricular (Gráfico 2).

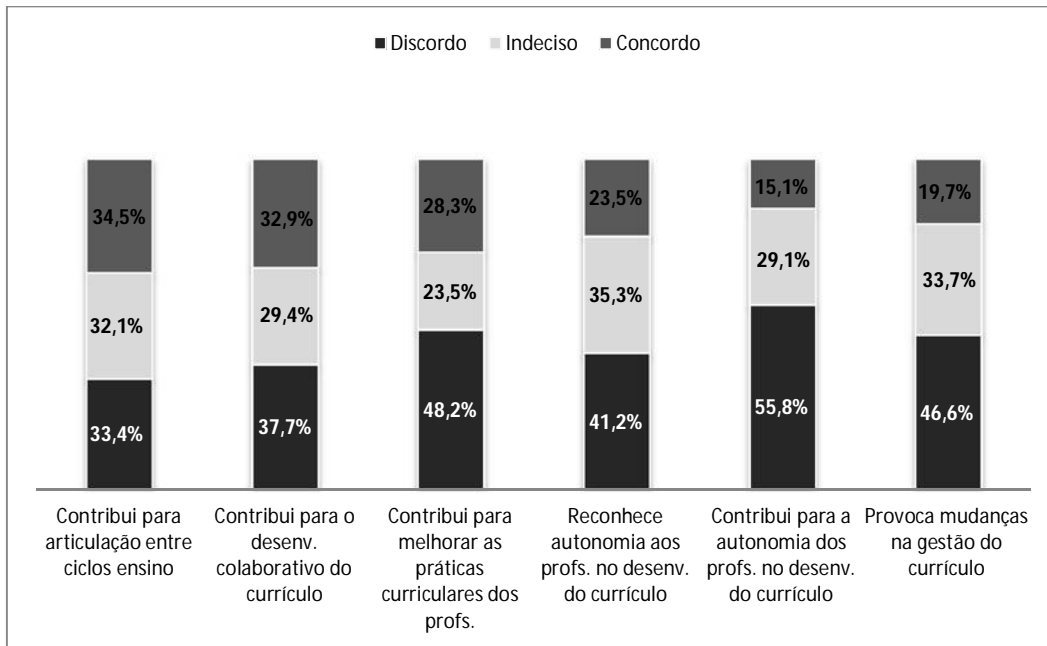


Gráfico 2 – Opiniões dos professores relativas às mudanças curriculares resultantes da AEE

Com efeito, a maioria dos inquiridos (55,8%) afiança que a AEE não contribuiu para a melhorar a sua autonomia ao nível do desenvolvimento do currículo, existindo também uma percentagem relevante (46,6%) que considera não ter provocado mudanças na gestão do currículo, nem ter contribuído para melhorar as práticas curriculares dos professores (48,2%). Revela-se, ainda, tendencialmente negativo o quadro traçado pelos respondentes em relação ao reconhecimento pela AEE da autonomia dos professores no desenvolvimento do currículo (41,2% discorda e apenas 23,5% concorda).

Em relação ao contributo da AEE para o desenvolvimento do currículo de forma colaborativa as opiniões dividem-se (37,7% discorda e 32,9% concorda), bem como aos contributos em relação à articulação entre ciclos de ensino (33,4% discorda e 34,5% concorda).

Em suma, a posição dos docentes da escola é bastante pessimista em relação ao impacto da AEE a nível curricular, embora as opiniões se dividam no que diz respeito ao seu impacto na articulação entre ciclos e ao nível do trabalho colaborativo. Os dados recolhidos através de entrevista realizada a diversos interlocutores da mesma escola ajudam a enquadrar esta perceção, na medida em que revelam que a influência da avaliação interna desenvolvida pela escola e as práticas concretizadas no âmbito da sua autonomia, já com alguma tradição, se têm vindo a sobrepôr, enquanto elementos catalisadores da mudança, ao próprio processo de AEE.

Mudanças pedagógicas

No domínio das mudanças promovidas pela AEE ao nível da sala de aula (Gráfico 3), a maioria dos inquiridos (69,8%) destacou a influência desse processo na (sobre)valorização dos resultados das avaliações externas dos alunos, existindo um número relevante de professores (44,2%) que considera que a AEE promoveu a valorização da avaliação sumativa face à avaliação formativa. A avaliação sumativa, particularmente a avaliação externa, revela-se assim como um dos elementos da prática docente mais afetados pela AEE na escola.

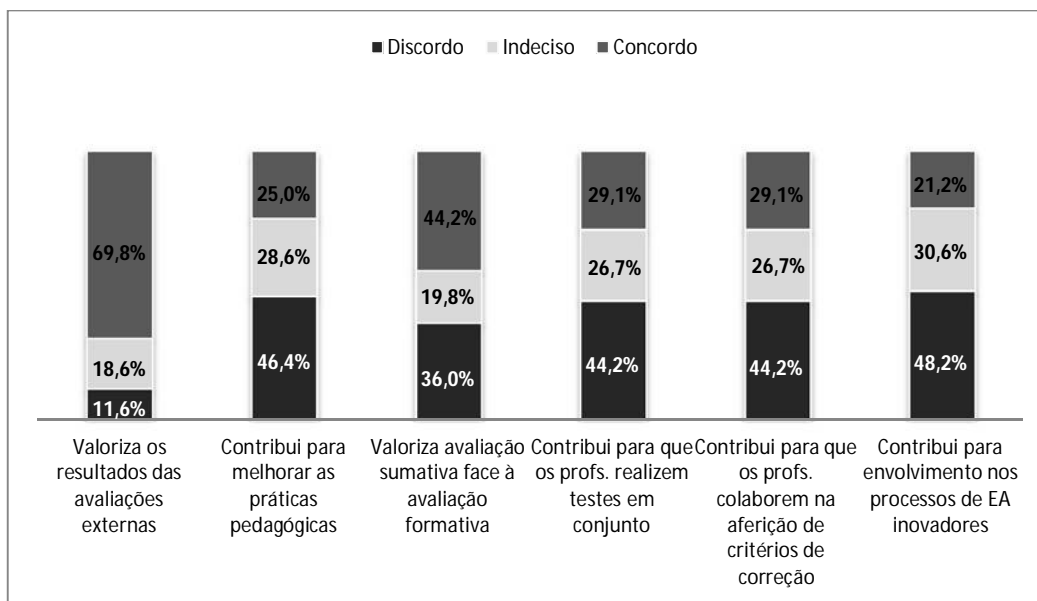


Gráfico 3 – Opiniões dos professores sobre as mudanças na sala de aula após a avaliação externa

Convém referir que os professores da escola revelam, também, uma opinião negativa acerca do impacto da AEE a outros níveis da prática docente, como sejam o desenvolvimento de processos inovadores de ensino-aprendizagem (48,2% discorda, 21,2% concorda), a melhoria das práticas pedagógicas (46,4% discorda, 25,0% concorda), a realização de testes em conjunto (44,2% discorda, 29,1% concorda) ou a aferição conjunta de critérios de avaliação (44,2% discorda, 29,1% concorda).

Em suma, os aspetos da prática docente relacionados com o ensino-aprendizagem e a melhoria das práticas pedagógicas são os que os professores identificam como tendo sido menos influenciados pela AEE. Na medida em que um dos objetivos primordiais do processo de AEE é, precisamente, contribuir para a melhoria do trabalho das escolas, estando os processos de ensino-aprendizagem no seu cerne, este é um aspeto que merece uma especial reflexão.

Pelo contrário, os aspetos relacionados com os resultados dos alunos, em particular o enfoque na avaliação externa e na avaliação sumativa, são os que os professores consideram ter sido mais alterados pela AEE. Esta incidência nos resultados poderá exprimir a própria orientação da AEE, que tem vindo a valorizar de forma crescente esses aspetos na avaliação das escolas, numa ótica de responsabilização das escolas.

Mudanças na Autoavaliação

Ao nível da autoavaliação, os professores da escola identificam alguns efeitos da AEE de forma expressiva (Gráfico 4). É o caso da elaboração dos planos de melhoria (71,8%) e da existência de um processo de autoavaliação na escola (65,4%).

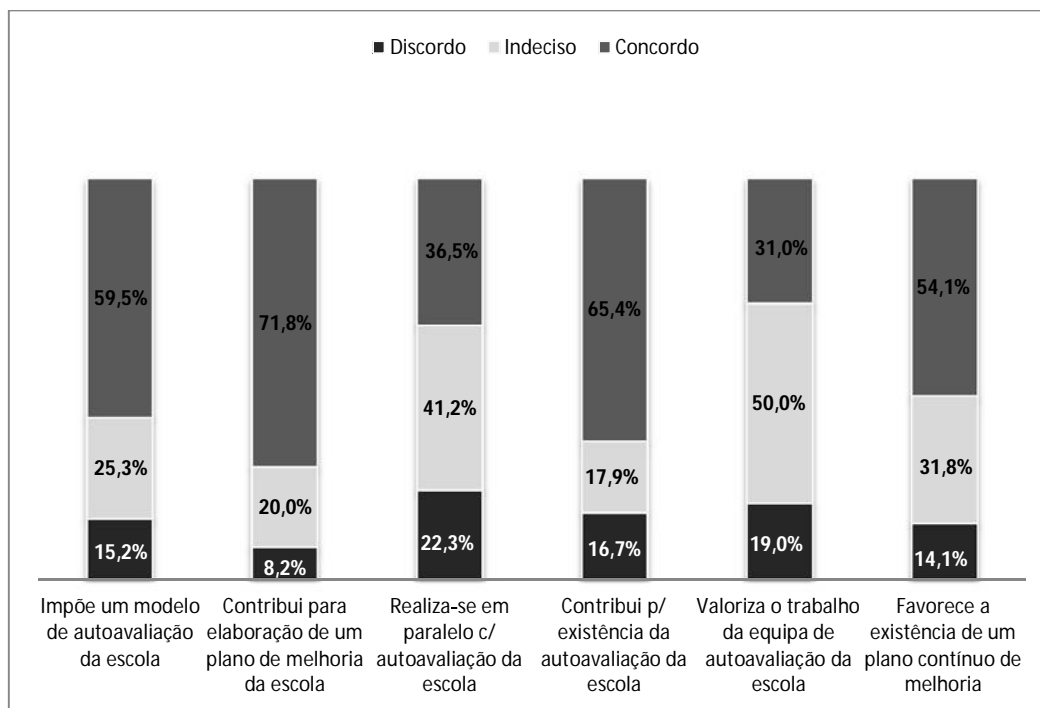


Gráfico 4 – Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE ao nível da autoavaliação

A maioria dos docentes (59,5%) considera, ainda, que a AEE impôs um modelo de autoavaliação à escola (59,5%) e que favorece a existência de um plano contínuo de melhoria (54,1%). No entanto, manifestam dúvidas quanto à realização da AEE em paralelo com a autoavaliação da escola (41,2% manifesta indecisão, enquanto 36,5% concorda) e à valorização do trabalho da equipa de autoavaliação da escola (50,0% manifesta indecisão e 31,0% concorda).

Assim, na opinião dos professores, parece ser clara a influência da AEE tanto ao nível da implementação de um processo de autoavaliação na escola como do modelo adotado, bem como na existência e continuidade de um plano de melhoria, o que determina o reconhecimento pelos professores de uma forte influência da AEE ao nível da autoavaliação. As relações específicas que se tecem entre os processos de avaliação externa e a autoavaliação parecem ser alvo de maior dúvida, o mesmo acontecendo em relação à valorização do trabalho que a equipa de autoavaliação desenvolve na escola.

Este aspeto é pouco consistente com os dados recolhidos através das entrevistas realizadas na mesma escola, em que se afiança que o processo de autoavaliação preexiste em relação à própria AEE e que segue um modelo específico, resultante de uma parceria com uma entidade exterior à escola, cujas orientações não foram alteradas em função da AEE. Talvez por isso a implicação dos professores no processo de autoavaliação seja mais indireta e os docentes tenham uma perceção menos clara sobre ele, sentindo-se, por isso, mais alheados do próprio processo de AEE.

Mudanças na Comunidade

Os dados relativos à interação da escola com a comunidade, em resultado do processo de AEE, encontram-se expressos no Gráfico 5.

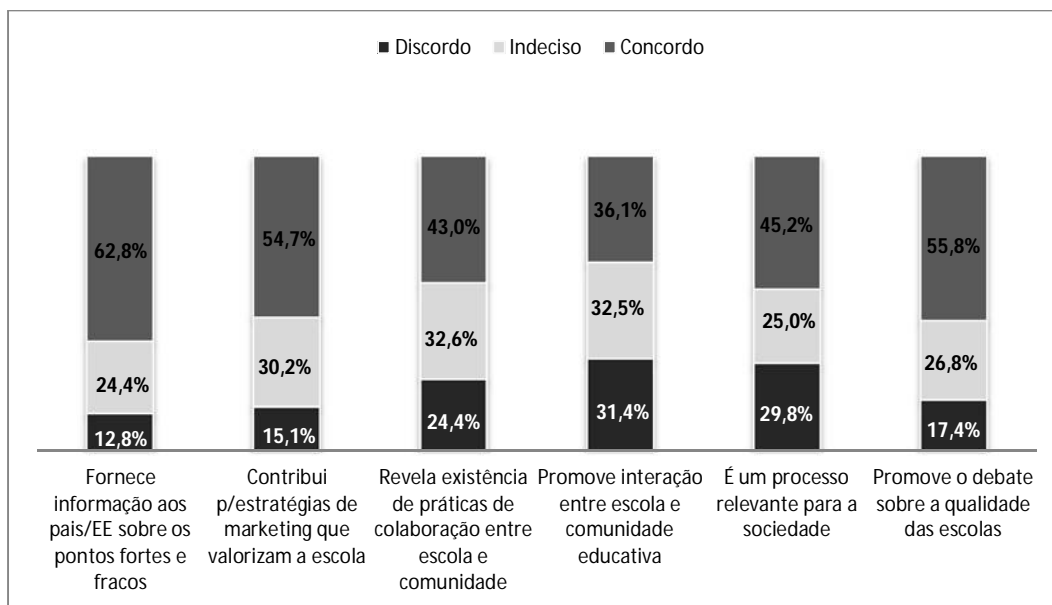


Gráfico 5 – Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE nas relações com a comunidade

Ao nível da relação da escola com a comunidade, os dados recolhidos revelam que a AEE tem produzido alguns efeitos junto da comunidade, concretamente no que diz respeito ao fornecimento de informações aos pais/encarregados de educação sobre os pontos fortes e fracos da escola (62,8%), ao contributo para desenvolver estratégias de marketing que valorizem a escola (54,7%) e à promoção do debate sobre a qualidade das escolas (55,8%).

No entanto, os professores mostram-se divididos no que toca às atividades desenvolvidas neste âmbito: 43,0% considera que a AEE estimulou o desenvolvimento de práticas de colaboração entre a escola e a comunidade e 36,1% que se promoveu alguma interação entre a escola e a comunidade educativa. Todavia, tais factos em nada impediram que a AEE fosse considerada, por um número importante de professores (45,2%), como um processo relevante para a sociedade.

Em suma, a AEE parece ter produzido impacto na escola, de forma mais proeminente ao nível da divulgação de informação, a qual poderá vir a animar um debate sobre a qualidade da escola. No entanto, é sobre a promoção concreta da interação entre a escola e a comunidade educativa que as respostas mais se dividem.

Concordância com o atual modelo de AEE

Por último, são apresentados os dados relativos às respostas a uma questão em que se pedia aos professores que expressassem o seu grau de concordância relativamente ao atual modelo de avaliação (Gráfico 6).

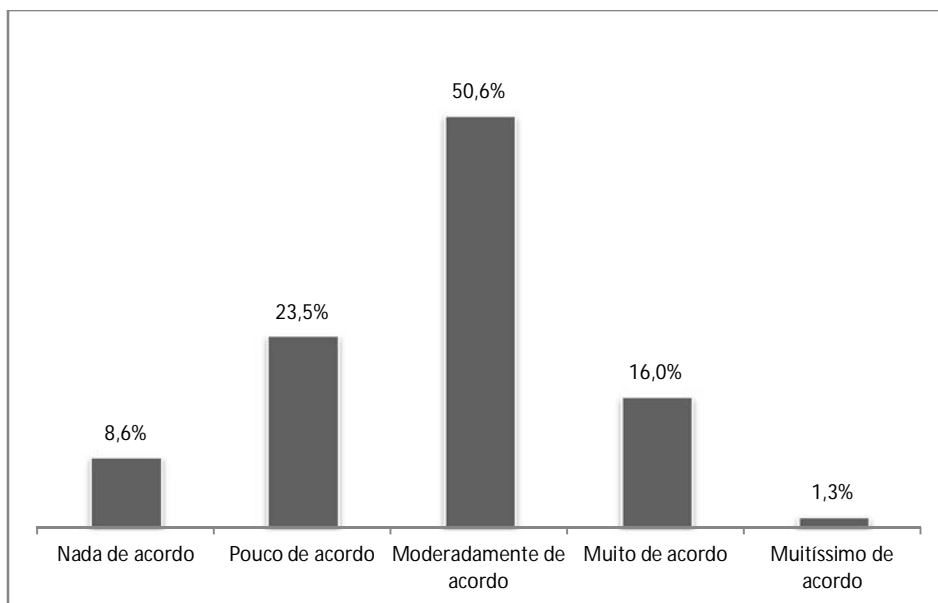


Gráfico 6 – Opiniões dos professores sobre o atual modelo de avaliação externa

Na escola em estudo, a maioria dos professores revelou-se moderadamente de acordo com o atual modelo (50,6%), existindo 17,3% de inquiridos muito de acordo ou muitíssimo de acordo com o mesmo. Ainda assim, um número bastante significativo de docentes (32,1%) afirma que não está nada de acordo ou, quando muito, está pouco de acordo com o modelo adotado. Não deixa de ser curioso que as reservas manifestadas pelos entrevistados pareçam não ser igualmente sentidas pelos professores que não tenham estado tão diretamente implicados no processo de AEE.

Considerações finais

Em jeito de balanço final, importa referir que o estudo de caso que apresentámos revela que, nesta escola, e na perspetiva dos docentes, entendidos como agentes catalisadores de qualquer mudança ao nível do trabalho desenvolvido na sala de aula, os efeitos expressivos da avaliação dos alunos, da autoavaliação e da relação com a comunidade “estão em linha” com uma visão globalmente positiva do modelo de avaliação adotado.

Todavia, existem aspetos que parecem ter sido pouco influenciados pela AEE, de entre os quais se destacam o desenvolvimento do currículo e a prática letiva em sala de aula, com ênfase para as práticas de ensino-aprendizagem e para a inovação. Estes aspetos, que constituem o cerne do trabalho que hoje se deve desenvolver nas escolas, parecem ainda escapar à influência da AEE, mesmo numa escola em que os professores sentem o processo de forma globalmente positiva. Este aspeto, perante os objetivos enunciados para o processo de AEE, merece, a nosso ver, particular reflexão e análise.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf [Consultado em 08/02/2013].
- Belloni, I. & Belloni, J. A. (2003). Questões e propostas para uma avaliação formativa institucional. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação de escolas e universidade* (pp. 9-57). Campinas: Editora Komedi.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.
- IGEC (2012). *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_%281%29_Quadro_referencia.pdf [Consultado em 08/2/2013].

- Leite, C. & Pacheco, J. A. (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam a Prestação do Serviço Educativo do processo de avaliação externa de escolas*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- Oliveira, P. G.; Clímaco, M. C.; Carravila, M. A.; Sarrico, C.; Azevedo, J. M. & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório Final da Atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf [Consultado em 08/2/2013].
- Pacheco, J. A. & Seabra, F. (2014). Chapter 33: Curriculum Research in Portugal: Emergence, Research, and Europeanization. In Pinar, W. F. (Ed). *International Handbook of Curriculum Research (2nd Edition)*(pp. 397-410). New York: Routledge.
- Pacheco, J. A.; Seabra, F. & Morgado, J. C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Concetual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.
- Schuetze, H. G. & Mendiola, G. A. (Eds.) (2012). *State and market in higher education reforms. Trends, policies and experiences in comparative perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers*. New York: Routledge.
- Veloso, L. (2013). Introdução. In L. Veloso (Org.), *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 1-5). Lisboa: Editora Mundos Sociais.