

Avaliação externa e sucesso escolar

1. Objeto do estudo e estratégia metodológica

O presente texto resulta de uma investigação¹ que teve como objeto de estudo principal os contextos institucionais das escolas do ensino básico e secundário em Portugal, abordando a relação entre as políticas educativas, os modelos de organização, os processos de avaliação e o sucesso escolar. O estudo incide sobre a análise da informação contemplada na totalidade dos relatórios da avaliação externa das escolas realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência² nos anos letivos de 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009 das regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve (298 relatórios de escolas e agrupamentos de escolas). A seleção destas três regiões prende-se com a preocupação em contemplar regiões com características distintas e que são constituídas, na sua maioria, por territórios urbanos, rurais e semiurbanos³, respetivamente.

O estudo analisou o programa de avaliação externa das escolas, criado em 2006, enquanto promotor de concepções de sucesso educativo (e de organização), com impacto no trabalho das escolas. Desta forma, não se abdicou de compreender esta iniciativa, no seio das tendências e políticas educativas, em curso, em Portugal (ver ponto 2). E como este sistema produziu uma enorme manancial de informação sobre as organizações escolares e o sucesso educativo, o presente projeto propôs-se a explorar, de forma sistemática e cientificamente válida, estes dados, em busca de padrões, tendências e correlações. Em ambos os casos, interessou-nos particularmente o facto de se tratar de um processo que não apenas abordou a questão do *sucesso na escola*, mas que procurou simultaneamente promover e aferir o *sucesso da escola*, colocando ênfase numa vertente organizacional ainda com escassa tradição, em Portugal (ver ponto 3).

¹ Trata-se de um projeto de investigação (FSE/CED/83498/2008), inicialmente intitulado “Sucesso escolar e perfis organizacionais: um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa”, submetido a um concurso público intitulado “Factores de sucesso escolar no ensino básico e secundário” pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL), desenvolvido em parceria com a Associação Barafunda e a Universidade do Algarve. Este concurso resulta de uma cooperação entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia e o Ministério da Educação. O relatório final do estudo pode ser consultado em <http://www.cies.iscte.pt/publicacoes/ficha.jsp?pkid=2960>

² Anteriormente designada Inspeção Geral de Educação.

³ De acordo com a Tipologia Urbano/Rural para fins estatísticos (Fonte: Instituto Nacional de Estatística, janeiro de 1997). Consultar em: http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detail.aspx?ID=PT&cnc_cod=4694&cnc_ini=29-03-2004

A opção por centrar a análise nos relatórios de avaliação externa constituiu uma via desafiante para a investigação, na medida em que se assumiu a informação disponível nos relatórios de avaliação externa (que resulta de uma operação prévia de recolha de informação junto das escolas e de painéis de atores sociais) como a documentação central para a análise. A análise de fontes secundárias de informação faculta o acesso à informação a partir da interpretação que outros atores sociais – a equipa de avaliação, neste caso – fazem dela.

A estratégia metodológica adotada assentou num conjunto diversificado de técnicas de análise e recolha de informação. O primeiro procedimento acionado consistiu na análise dos relatórios de avaliação externa das regiões e horizontes temporais acima explicitados, incidindo nos domínios “Resultados”, “Organização e gestão escolar” e “Liderança”. Os relatórios foram objeto de uma análise de conteúdo de cariz quantitativo e numa análise categorial com uma ênfase qualitativa. O segundo procedimento consistiu na análise de conteúdo da legislação educativa produzida em Portugal durante o período de 2005 a 2009. Para o período temporal entre 2007 e 2009 também foram analisados: comunicados de imprensa e materiais divulgados no sítio do Ministério da Educação, discursos da então Ministra da Educação em cerca de quinze intervenções públicas e dez entrevistas aos principais órgãos de comunicação social e notícias sobre políticas educativas publicadas no jornal *Público*. Um terceiro procedimento técnico-metodológico concretizou-se numa análise multivariada realizada com o objetivo de estruturar tipos de organizações escolares. O conjunto das variáveis identificadas permitiu a caracterização das escolas avaliadas ao nível das suas opções de gestão, da caracterização do contexto territorial onde estão inseridas, da sua dimensão, do nível de instrução que oferecem, das características da sua população e dos seus resultados escolares. Finalmente, e de forma a alcançar um conhecimento mais próximo das realidades escolares, foi selecionado um conjunto de escolas para a realização de duas entrevistas, a saber: o diretor da escola ou do agrupamento de escolas e o presidente do Conselho Geral. Esta seleção teve na sua base a tipologia de escolas construída (ver mais adiante neste texto), as regiões em que se enquadram e as taxas de sucesso/ insucesso escolares.

Com esta estratégia metodológica perspetivou-se concretizar um olhar sobre a avaliação externa das escolas cruzando uma análise centrada nos respetivos relatórios e nas perspetivas e enfoques dos atores sociais que ocupam cargos de direção das escolas e agrupamento de escolas.

Neste texto não se irá desenvolver uma síntese dos resultados do estudo, mas antes procurar salientar um conjunto de reflexões que resultaram desta investigação, enfatizando a relação entre avaliação, organização e sucesso escolar. Para concretizar este objetivo, ir-se-á recorrer aos resultados da investigação, adotando um critério de seletividade e, necessariamente, de exclusão, que não substitui (pelo contrário exige) o aprofundamento no relatório do estudo que sustenta este texto (Velo, 2010).

2. A avaliação externa no quadro das transformações do sistema de ensino português

Para compreender a informação produzida pela avaliação externa de escolas e, em particular, o seu impacto na aferição e promoção do sucesso escolar, tornou-se fundamental contextualizar este programa de avaliação no plano mais amplo das transformações recentes do sistema educativo português. Neste sentido, o projeto incluiu uma dimensão de análise das políticas educativas no período entre 2005 e 2009: por um lado, a partir da legislação produzida, de 15 entrevistas concedidas pela Ministra da Educação ao longo da legislatura e das notícias sobre educação publicadas no jornal *Público*; por outro lado, através da percepção sobre estas políticas dos vinte diretores de escola entrevistados, no decurso do projeto. Procurou-se, desta forma, explorar as complexas relações entre as políticas nacionais e as micro-políticas locais (Ball, 2001).

Esta análise permitiu identificar um enfoque no sucesso educativo e na qualidade das aprendizagens enquanto objetivo de grande parte das medidas lançadas. Se este objetivo se pode considerar generalista, em linha com orientações de poderosos organismos internacionais, como a União Europeia (UE) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), representa, todavia, uma dupla demarcação, quer das orientações mais neoliberais de privatização da educação, quer dos compromissos mais igualitaristas.

Além disso, a análise realizada permitiu-nos concluir que o sucesso educativo e a qualidade das aprendizagens foram associados a medidas de quatro grandes tipos:

- 1) A **expansão e modernização da escola pública**, incluindo: o reforço da rede pública de jardins-de-infância e pré-escolar, a construção de centros escolares e universalização do princípio da “escola a tempo inteiro” no 1.º ciclo, a aposta nos currículos alternativos e nos cursos de educação e formação no 2.º e 3.º

ciclos, bem como nos cursos profissionais de nível secundário e na educação de adultos; melhorias das infraestruturas das escolas; alargamento das bolsas de estudo; e reforço da dotação do equipamento informático e do acesso à internet nas escolas. Análises anteriores haviam, aliás, identificada esta como linha dominante do programa educativo dos diferentes governos, ao longo das últimas décadas (Teodoro, 2001; Alves e Canário, 2004).

- 2) O desenvolvimento de um **novo modelo de autonomia, gestão e administração das escolas**, procurando criar estruturas orgânicas mais estáveis e eficazes, através de medidas de diferenciação e hierarquização do corpo docente, bem como de reforço das competências e responsabilidades dos diretores (ver capítulo seguinte).
- 3) Consolidação de **programas nacionais temáticos**, para a promoção de certas áreas estratégicas consideradas fundamentais, tanto no plano educativo como para o próprio desenvolvimento do país. São exemplo desta estratégia: o Plano Tecnológico, o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional para a Matemática, a Iniciativa *Novas Oportunidades*, o Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, entre outros.
- 4) Reforço da **avaliação enquanto pedra angular do sistema**, enquanto mecanismo de legitimação, regulação e qualificação do sistema educativo e dos seus atores, bem como de pressão e medição dos avanços rumo às referidas metas de sucesso educativo e qualidade das aprendizagens, incluindo a valorização dos instrumentos nacionais e internacionais de aferição das competências dos alunos, mas também do desempenho dos docentes e das próprias organizações escolares (Afonso, 1998; Barroso, 2005).

A avaliação externa de escolas surge, obviamente, enquadrada neste último conjunto de medidas, embora em íntima relação com as transformações no modelo de autonomia e gestão das escolas. Desta forma, procurou-se estabelecer um conceito de *sucesso da escola*, que transcendesse o nível individual do *sucesso na escola* e se centrasse nos impactos das organizações educativas na qualidade das aprendizagens dos alunos. De notar ainda que a relação quer com a expansão e modernização do sistema educativo, quer com os programas nacionais temáticos, embora não tão direta, não é despiciente.

Nos parâmetros considerados pela avaliação externa, é possível observar uma preocupação em aferir resultados (tanto no progresso acadêmico, como na participação cívica, nos comportamentos e na vida comunitária), sendo o enfoque colocado na organização e gestão escolar. Também na metodologia, os dados quantitativos têm uma função complementar, privilegiando-se o questionamento e a reflexão com os diversos atores locais e com os órgãos de gestão. A própria forma de expor os resultados, através de um relatório mais descritivo e qualitativo do que comparativo e quantitativo, parece consagrar a sua função de formação (e legitimação). O carácter aberto, problematizador e qualitativo desta avaliação externa tem valido, aliás, a este sistema, alguma invisibilidade mediática, em contraste com os “rankings” das escolas, indicador muito menos rigoroso da qualidade das escolas, mas que tem merecido ampla divulgação na comunicação social (Abrantes, 2009).

A este propósito, quase todos os diretores da escola entrevistados consideram que a avaliação externa é um processo necessário e útil, ainda que reconheçam o seu impacto simbólico e não tanto os seus efeitos instrumentais. Nesta segunda dimensão, apenas o planeamento e a avaliação interna parecem, na maioria das escolas, valorizados pela criação deste novo sistema e, ainda assim, numa perspectiva de cumprimento burocrático, incluindo muitas dúvidas ainda quanto à sua utilidade e modo de operacionalizar (Alves e Correia, 2008). Por seu lado, uma parte substancial dos interlocutores não deixou de considerar que o processo de avaliação externa é ainda excessivamente formalista, breve, impressionista e subjetivo, não considerando devidamente as variáveis de contexto, o que introduz um efeito homogeneizador, bem como alguma arbitrariedade, em particular, na comparação entre escolas.

Ainda que se note uma tendência para associar “sucesso” e “qualidade” aos resultados académicos (internos e externos) dos alunos (Torres e Palhares, 2010), as entrevistas aos diretores revelam uma grande diversidade de posicionamentos. Uma parte dos órgãos de gestão associa o sucesso escolar, sobretudo, à capacidade e ao empenho dos alunos, bem como ao acompanhamento das famílias, sendo o trabalho da escola referido, sobretudo, na manutenção da disciplina. Um segundo grupo faz depender o sucesso e a qualidade da estabilidade, do rigor e do empenho do corpo docente, conferindo aos órgãos de gestão um peso secundário nesta matéria. E um terceiro grupo (cerca de 40% dos diretores entrevistados) enfatiza a importância das estratégias organizacionais no sucesso escolar dos alunos e na qualidade das suas aprendizagens, conferindo estes especial importância à constituição de equipas,

inovação pedagógica, trabalho individualizado com os alunos e reforço da relação com as famílias. É também entre este terceiro grupo que os discursos sobre a qualidade educativa adotam maior profundidade, associando-a quer à missão da escola enquanto organização e, em particular, da sua equipa diretiva, quer à criação de observatórios internos que possam aferir e promover a qualidade dos processos e dos resultados.

3. O sucesso da escola: uma abordagem organizacional

As transformações ocorridas no sistema de ensino desde 2005, em particular, tiveram na sua base um destaque da escola pública e, a par, num novo modelo organizacional que incorpora uma redefinição do regime jurídico de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos públicos de ensino. O modelo instituído procurou criar estruturas orgânicas mais estáveis e eficazes, através da implementação de medidas de diferenciação e hierarquização do corpo docente, bem como de reforço das lideranças. Os dispositivos de gestão colegial e democrática dos estabelecimentos de ensino, herdados do pós-25 de Abril, foram modificados, quer pela divisão da carreira docente em dois estratos (apenas os professores titulares podem desempenhar cargos de topo ou de coordenação) quer pela consagração da figura do diretor de escola (ou de agrupamento de escolas), nomeado através de um concurso conduzido por uma comissão restrita (o Conselho Geral) e com poderes para designar os professores que ocupam os restantes cargos de coordenação.

Assim assume destaque problematizar a escola, não apenas como uma instituição fundamental de socialização, mas também como uma organização.

As organizações, um dos agentes sociais mais influentes do nosso tempo, presentes nos mais variados aspetos da nossa vida, objeto de reflexão em meio século da Sociologia – *Organisational Sociology* (Scott, 2004), constituem um campo plural de abordagem, que acompanha e que se enquadra em diferentes perspetivas e quadros teóricos. Se a abordagem das organizações se centra, na sua génese, nas organizações industriais e nos organismos estatais, vai, posteriormente, alargar-se a diferentes organizações, pela correspondência entre si estabelecidas - de entre as quais as escolas.

A conceção dominante na bibliografia sobre a gestão e administração escolar assenta no argumento da particularidade da escola relativamente às demais organizações. Esta radica no “objeto” de trabalho centrado em pessoas e não em bens

transacionáveis (conforme, Lacerda, 1977; Nóvoa, 2002). Todavia, é recorrente, mesmo entre muitos destes autores, o recurso às teorias da administração científica do trabalho (pela referência à necessidade de planeamento) desde Taylor (1911) com os princípios da divisão do trabalho a Fayol (1918) e os seus seguidores, aos teóricos das relações humanas (como Mayo ou McGregor), à abordagem sistémica – com a noção de “sistema” e de “contingência”. É nesse sentido que Sedano e Perez (1989) consideram a organização escolar como uma problemática emergente, numa caminhada em aberto, que muito pode receber das demais teorias da organização da gestão. De facto, são inúmeros os apelos à organização/administração científica do trabalho, tratados pelos teóricos da educação com vista à sua aplicação às escolas (Dacal, 1985; Benítez, 1986; Sedano & Perez, 1989; Hutmacher, 1992, entre outros).

A análise da escola com recurso à teoria das organizações é proposta por Hutmacher (1992), para quem as escolas possuem poucas estruturas de trabalho sobre as atividades que desenvolvem. Atribui este défice ao facto de a organização propriamente dita se situar a um nível institucional superior: o sistema de ensino.

O funcionamento da organização remete para a composição complexa do sistema de fluxos de comunicação, de tomadas de decisão e de trabalho operacional (Mintzberg, 1979). No mesmo sentido, Hutmacher (1992), centra-se na noção de “cultura organizacional”, tradicionalmente concebida pelas ligações hierárquicas de controlo e de supervisão e que, no seu entender, permite compreender a escola como uma unidade diferenciada e diferenciadora, nomeadamente ao nível dos recursos, do clima social, da eficiência pedagógica e dos públicos. O autor propõe um enquadramento teórico no domínio das organizações escolares atendendo aos aspetos organizacionais do espaço social da escola, aos seus papéis, à divisão do trabalho, às relações de dependência e à gestão do tempo e do espaço.

O entendimento da escola como organização é crucial, pelo facto de, no seu interior, haver um trabalho contínuo de gestão de recursos humanos e materiais orientados para finalidades e de controlo. Enquanto organização especializada, a escola constitui uma construção humana histórica, política e culturalmente marcada pelo domínio temporal de um determinado modelo escolar, que, no seu sistema de socialização, tende a diminuir os traços de construção organizacional e a destacar os contornos institucionais normativos (Lima, 1998: 41). Atendendo aos elementos característicos da escola por oposição a outras organizações, Lima refere: a importância dos objetivos, “quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso

menos consensuais, do que os objetivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, a mesma bagagem profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam as organizações industriais e por isso também a impossibilidade de submeter a escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto” (Lima, 1998: 54). Na continuidade da diferenciação da escola pela sua particular complexidade, Nóvoa (2002: 255), aponta: a atividade docente, que implica a “colaboração” ativa do aluno; a relação pedagógica, que abrange o envolvimento e a distanciação face ao aluno (espaço de afetos, sentimentos e conflitos), em concomitância com a relação social nas comunidades; ou a contradição dos objetivos da educação, na medida em que se propõem simultaneamente “desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e a seleção social, promover a mobilidade profissional e a coesão social”. Neste sentido, afirma que o dilema consiste na redefinição do “sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e de saber relacionar-se”.

Num momento em que o debate das políticas se centra em questões como a qualidade e a eficiência, equacionar a escola como uma organização merece uma reflexão apurada, a ser introduzida de forma sistemática nos estudos sobre as escolas. Tal organização, ainda que indo ao encontro das diretrizes emanadas de um organismo centralizado (o Ministério da Educação), não deixa, todavia de se traduzir, empiricamente, em diferentes configurações com intensidades distintas. A escola como organização deve, assim, ser analisada na sua complexidade atendendo a algumas das suas especificidades, com destaque para a autonomia dos docentes, o papel de outros mecanismos reguladores e normativos (alguns dos quais de cariz mais simbólico do que formal) e a importância do enquadramento de cada escola no contexto social mais amplo.

Se a abordagem da escola como organização é central, no equacionamento do seu papel na garantia da sua função essencial, ensinar e socializar, é fundamental incluir e problematizar o papel das estruturas de autoridade e, logo, de liderança. Não se trata de entender a liderança como um atributo individual, mas antes como uma dimensão organizacional das escolas.

A relação entre a liderança e o sucesso escolar dos alunos tem sido afirmada em vários estudos internacionais (Leithwood e outros, 2009; Leithwood e Slegers, 2006; Ross e Gray, 2006), embora alguns autores aconselhem alguma contenção em leituras lineares e sugiram que a investigação neste domínio se oriente para os efeitos da liderança no clima e na cultura de escola, dimensões que são consideradas como determinantes no desempenho escolar dos alunos (Krüger, Witziers e Slegers, 2007; OfSTED, 2006; MacBeath e Myers, 1999).

Numa investigação realizada pela McKensey e Company (2007), intitulada “Como é que os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo”, foram comparados os 20 sistemas escolares que, a nível mundial, alcançam melhores resultados e as lições retiradas relevam a importância da cultura e do clima de escola enquanto fatores determinantes para o sucesso escolar, mas também o papel das lideranças enquanto sustentáculo da qualidade do ensino que é prestado. Um dos grandes contributos deste trabalho para a compreensão dos fatores do sucesso escolar é que, sem desvalorizar outras variáveis de contexto que, positiva ou negativamente, concorrem para o sucesso dos alunos, o estudo centra-se na escola e no que esta pode fazer para promover, garantir e sustentar o sucesso escolar. O estudo destaca quatro variáveis cuja influência é mais marcante para que estes sistemas de ensino sejam tão bem sucedidos: i) a qualidade dos professores; ii) a excelência dos processos de ensino que são utilizados; iii) o acompanhamento que é dado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; e, finalmente, iv) o papel das lideranças na promoção da qualidade.

O pressuposto de que a liderança escolar contribui, efetivamente, para o sucesso escolar, tem alimentado uma linha de investigação bastante rica, que tem sido desenvolvida, sobretudo, no mundo anglosaxónico. Num trabalho de síntese sobre esta problemática, que recolhe contributos de inúmeras investigações, Leithwood e outros (2009) elencam um conjunto de razões que confirmam o papel das lideranças no sucesso escolar e educativo dos alunos. De acordo com os estudos consultados pelos autores, a variável que mais influencia o sucesso escolar é a qualidade da prestação profissional dos professores. Contudo, a liderança da escola emerge como o segundo fator que, de forma significativa, interfere na construção desse sucesso. Esta conclusão é suportada por evidências apuradas em vários trabalhos (Gezi, 1990; Reitzug e Patterson, 1998, *cits.* por Leithwood e outros, 2009, Hallinger e Heck, 1998, *cits.* por Leithwood e outros, 2009).

Outro dos focos do trabalho de Leithwood e outros (2009) é a ação dos líderes escolares. O que é que estes fazem para que sejam considerados líderes de sucesso? A conclusão a que os autores chegam é que a maioria dos líderes desenvolve a sua ação com base num mesmo repertório de práticas básicas de liderança. Um líder considerado de sucesso tende a reunir um conjunto de atributos que é possível sintetizar da seguinte forma: a) possuir uma visão estratégica para a escola; b) compreender e desenvolver pessoas; c) redesenhar a organização escolar; e d) monitorar o ensino e os processos de aprendizagem.

Apreciando, objetivamente, a influência das lideranças no sucesso escolar dos alunos, esta parece expressar-se na motivação e no empenho que são proporcionados aos professores e nas condições de trabalho que lhes são disponibilizadas. Ao assegurar boas condições de trabalho, o líder influencia a motivação docente e este aspeto tem uma enorme importância nas práticas de ensino que são desenvolvidas nas salas de aula. A análise do efeito da liderança no sucesso escolar dos alunos é realizada também pela apreciação das características pessoais dos líderes, concluindo-se que estas têm um impacto muito reduzido na liderança, o que contraria a ideia, muita vulgarizada, de que existe um perfil único de líder.

Além disso, se uma primeira vaga de estudos sobre as escolas “efetivas” (ou “eficazes”) havia identificado, nos anos 80, a liderança e a autonomia das escolas enquanto fatores promotores do sucesso, investigações mais recentes nesta corrente, sem desvalorizar estes dois fatores, têm enfatizado igualmente o peso do capital social, seja pela estabilidade e cooperação do corpo docente, seja pelo envolvimento das famílias, dos alunos e da comunidade (Fernández, 2004; Warren, 2005; Warren et al., 2011). Acresce que esta participação – dos alunos, das famílias e de outros agentes comunitários – constitui, não apenas um meio de promover o sucesso educativo, mas também um direito democrático e uma via de preparação das novas gerações no exercício da cidadania.

4. As configurações organizacionais das escolas e o sucesso escolar

Atendendo ao que foi até ao momento referido, uma das análises que integram a investigação realizada é constituída pela constituição de tipos de organizações escolares.

Para tal, foi construído um conjunto de variáveis a partir da informação quantificável presente nos relatórios de avaliação externa, com base na técnica da

análise de conteúdo (Bogdan e Bikler, 1994; Coffey e Atkinson, 1996; Delgado e Gutiérrez, 1994; Dey, 1994). As variáveis selecionadas foram alvo de um conjunto de procedimentos de análise com o objetivo de atender aos aspetos mais distintivos entre escolas. Foi retido um conjunto de 27 variáveis que permite abarcar quatro dimensões de análise das organizações escolares: a oferta escolar (oferta educativa de curricula alternativo), a participação (envolvimento dos alunos, dos encarregados de educação e da comunidade representada, através do papel do Conselho Geral na gestão educativa), a divisão e coordenação do trabalho (trabalho colaborativo dos docentes a nível curricular e inter-ciclo e processos de autoavaliação) e a qualidade das condições materiais (equipamentos e infraestruturas) e humanas (estabilidade do corpo docente, reconhecimento do mérito académico e cívico dos alunos, desenvolvimento de projetos) de suporte à atividade escolar. Estas variáveis foram objeto de uma Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), sendo esta a técnica mais adequada para atender tanto às características dos dados recolhidos como aos objetivos da análise (Carvalho, 2004).

A análise permitiu chegar a duas dimensões para a definição do plano que permite identificar diferentes tipos de organizações escolares, assim como, aferir a sua configuração. Considerando as medidas de discriminação foi possível identificar as variáveis que mais diferenciavam as duas dimensões retidas (ver Quadro X os valores a negrito).

Quadro X Medidas de discriminação das variáveis ativas

Variáveis ativas	Dimensões			
	1	%	2	%
Oferta educativa: Ensino Recorrente	0,60	14	0,00	0,1
Oferta educativa: Percursos Curriculares Alternativos	0,27	6	0,04	1
Oferta educativa: Cursos de Educação e Formação	0,19	5	0,01	0
Oferta educativa: Cursos Tecnológicos	0,99	24	0,14	5
Oferta educativa: Cursos Profissionais	0,97	23	0,13	5
Oferta educativa: Novas Oportunidades	0,19	4	0,02	1
Oferta educativa: Formação de Adultos	0,24	6	0,00	0
Reconhecimento do mérito: Quadro de honra	0,07	2	0,75	26
Reconhecimento do mérito: Desenvolvimento cívico	0,07	2	0,75	26

Envolvimento aluno: Planeamento das atividades	0,01	0	0,10	3
Envolvimento aluno: Dinamização de atividades	0,03	1	0,13	5
Envolvimento aluno: Documentos estruturantes	0,02	0	0,18	6
Envolvimento Encarregado de Educação: Documentos estruturantes	0,01	0	0,18	6
Envolvimento Comunidade: Papel da Assembleia	0,03	1	0,09	3
Articulação curricular	0,12	3	0,17	6
Articulação curricular inter-ciclo	0,11	3	0,06	2
Professores no quadro da escola (%)	0,17	4	0,01	0
Qualidade das Infraestruturas	0,08	2	0,10	4
Qualidade dos equipamentos	0,05	1	0,08	3
Valor próprio	4,21		2,94	
Inércia	0,22		0,15	

A dimensão 1 é principalmente definida pelas variáveis associadas à oferta educativa e, de forma menos relevante à estabilidade do corpo docente e à articulação inter-ciclos. A dimensão 2, por sua vez, é essencialmente explicada pelas variáveis relativas ao reconhecimento do mérito dos alunos, estando igualmente relacionada com as variáveis relativas ao envolvimento dos alunos, dos encarregados de educação e da restante comunidade educativa na gestão escolar, com as variáveis referentes à qualidade do trabalho colaborativo entre professores (articulação curricular), bem como com as variáveis que caracterizam a qualidade das infraestruturas e dos equipamentos das escolas. Destaca-se, assim, a importância das práticas de integração e reconhecimento da comunidade educativa. Optou-se, deste modo, por designar as duas dimensões "oferta educativa" e "práticas de reconhecimento e de inclusão da comunidade educativa".

O seu cruzamento permitiu chegar a três configurações de categorias as quais refletem diferentes tipos de organizações escolares, como se sistematiza na Figura X, Não obstante, importa referir que existe um conjunto de categorias que se situam em redor da origem do gráfico, o que reflete a pouca diferenciação das mesmas para a definição dos referidos tipos.

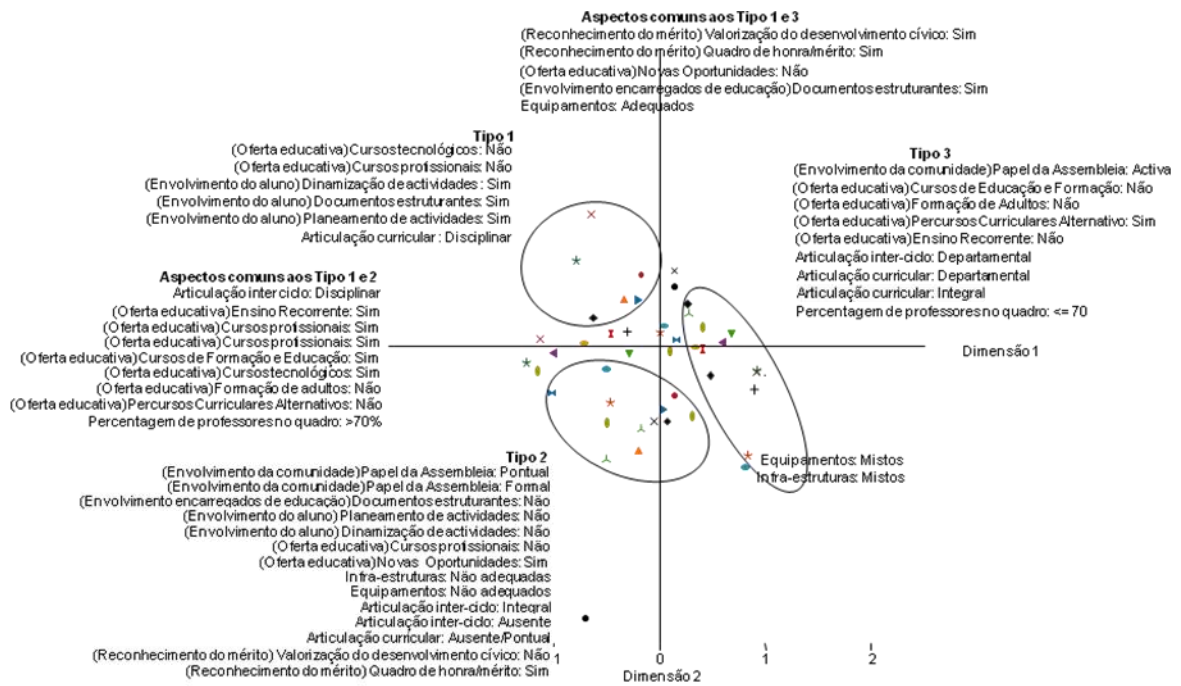


Figura 7 Perfis de escolas (Análise de Correspondências Múltiplas)

De forma a classificar as diferentes escolas em função de modelos de organizações escolares, realizou-se uma Análise de Clusters, introduzindo como variáveis as duas dimensões definidas via ACM. O procedimento permitiu, ainda, descrever, com maior especificidade, as principais características das três configurações identificadas, mediante a análise da distribuição das escolas nas variáveis ativas em função dos tipos de organizações escolares identificados (Quadro X).

A análise prosseguiu com o estudo da relação entre a tipologia das organizações escolares (formalizada pela Análise de Clusters) e um conjunto de variáveis suplementares que caracterizam as escolas ao nível da tipologia de escola (escola ou agrupamento de escolas), do seu contexto territorial (Região, Tipologia de território e estatuto de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP), do nível de instrução que oferecem, da sua dimensão e antiguidade (número de alunos, professores e funcionários e antiguidade dos agrupamentos de escolas) e da diversidade da população escolar (percentagem de alunos com apoio social, alunos estrangeiros e alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE). Os testes de associação aplicados (Quadro X) indicaram a existência de relações significativas ($p < 0,05$) entre os três tipos de organizações escolares com os respetivos perfis e as variáveis que se encontram destacadas no quadro.

Quadro X Relação entre os tipos de organizações escolares e indicadores de caracterização (variáveis suplementares)

Variáveis suplementares	<i>p</i>
<i>Tipologia de escola (agregado)</i>	0,000
Tipologia de escola (desagregado)	0,000 ^(a)
Região	0,197
<i>Tipologia de território</i>	0,056
<i>Escola TEIP</i>	0,002
<i>Nível de instrução: Ensino pré-escolar</i>	0,000
<i>Nível de instrução: 1º Ciclo do Ensino básico</i>	0,000
<i>Nível de instrução: 2º Ciclo do Ensino básico</i>	0,000
<i>Nível de instrução: 3º Ciclo do Ensino básico</i>	0,797
<i>Nível de instrução: Ensino secundário</i>	0,000
<i>Escolas do agrupamento</i>	0,000
Nº de professores	0,202
<i>Nº de alunos</i>	0,019
<i>Nº de funcionários</i>	0,002
<i>Percentagem de alunos com apoio social</i>	0,000
Percentagem de alunos estrangeiros	0,583
Nº de alunos com Necessidades Educativas Especiais	0,000 (a)
<i>Antiguidade do agrupamento</i>	0,000
Avaliação externa: Organização e gestão escolar	0,086 (a)
Avaliação externa: Liderança	0,064 (a)
Avaliação externa: Resultados	0,062 (a)

(a) Variável com mais de 20% das células com frequência esperada superior a 5 unidades, não estando garantido o pressuposto para a aplicação do teste do Qui-quadrado.

A última etapa da análise dos dados consistiu na análise da relação entre os tipos de organizações escolares e as variáveis relativas aos resultados escolares. O objetivo é o de procurar compreender quais são as especificidades das escolas mais promotoras de sucesso escolar. Nesse sentido, as diferentes organizações escolares foram analisadas em termos dos resultados das provas nacionais (no 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade) e as taxas de sucesso no final de cada ciclo de estudos (Quadros X e X).

Tal como se pode observar no quadro seguinte, os tipos de organizações escolares apenas se distinguem ao nível da taxa de sucesso do 1.º ciclo ($p < 0,05$). Com

base no teste de comparação múltipla LSD (*Least Significant Difference*), constatou-se que a média da taxa de sucesso das escolas do tipo 1 ($M= 91,22$, $DP= 6,71$) é significativamente inferior do que a média da taxa de sucesso das escolas de tipo 2 ($M= 94,74$, $DP= 3,34$) e de tipo 3 ($M= 93,76$, $DP=4,40$). A este nível, é importante ter em conta que a predominância da oferta do 1.º ciclo do ensino básico é um dos aspetos que distinguem as escolas do tipo 3. A expressão deste nível de instrução é muito menor nos dois restantes grupos.

Quadro X Taxas de sucesso por tipo de organizações escolares (Anova uni-factorial)

	Tipo	N	Média	Desvio padrão	F	Gl	p
Taxa de sucesso 1.º ciclo	Tipo 1	24	91,22 ^{a,b}	6,71	3,281	(2, 123)	0,041*
	Tipo 2	15	94,74 ^a	3,34			
	Tipo 3	87	93,76 ^b	4,40			
	Total	126	93,39	4,91			
Taxa de sucesso 2.º ciclo	Tipo 1	16	86,64	9,32	0,359	(2, 93)	0,699
	Tipo 2	15	88,77	7,42			
	Tipo 3	65	88,54	8,41			
	Total	96	88,26	8,36			
Taxa de sucesso 3.º ciclo	Tipo 1	40	80,74	10,98	0,675	(2, 117)	0,511
	Tipo 2	13	82,71	6,68			
	Tipo 3	67	82,95	9,28			
	Total	120	82,19	9,63			
Taxa de sucesso 12.º ano	Tipo 1	34	63,03	12,46	2,167	(2, 56)	0,124
	Tipo 2	9	52,69	16,23			
	Tipo 3	16	58,83	14,66			
	Total	59	60,31	13,93			

Nota, *F* (teste F), *gl* (graus de liberdade), *p* (nível de significância).

^{a, b} $p < 0,05$, * $p < 0,05$,

Quadro X Resultados em provas e exames nacionais por tipo de organizações escolares (Anova uni-factorial)

	Tipo	N	Desvio padrão	F	Gl	p
--	------	---	---------------	---	----	---

Percentagens das pontuações positivas no 4.º ano em Língua Portuguesa	Tipo 1	26	81,21	12,22	1,895 (2, 114) 0,155
	Tipo 2	16	85,42	5,43	
	Tipo 3	75	85,41	9,43	
	Total	117	84,48	9,79	
Percentagens das pontuações positivas no 4.º ano em Matemática	Tipo 1	26	81,29	13,16	0,094 (2, 115) 0,911
	Tipo 2	16	79,97	6,95	
	Tipo 3	76	81,41	12,65	
	Total	118	81,19	12,08	
Percentagens das pontuações positivas no 6.º ano em Língua Portuguesa	Tipo 1	24	88,65	8,31	1,258 (2, 106) 0,288
	Tipo 2	13	82,78	10,03	
	Tipo 3	72	85,40	12,37	
	Total	109	85,80	11,37	
Percentagens das pontuações positivas no 6.º ano em Matemática	Tipo 1	24	70,87	15,71	1,863 (2, 107) 0,160
	Tipo 2	13	59,55	17,13	
	Tipo 3	73	63,60	20,23	
	Total	110	64,71	19,16	
Nota média do exame nacional do 9.º ano em Língua Portuguesa	Tipo 1	91	3,81	6,79	0,929 (2, 239) 0,396
	Tipo 2	32	3,06	0,30	
	Tipo 3	119	3,06	0,28	
	Total	242	3,34	4,17	
Nota média do exame nacional do 9.º ano em Matemática	Tipo 1	91	2,53	0,47	1,506 (2, 241) 0,224
	Tipo 2	32	2,38	0,54	
	Tipo 3	121	2,55	0,47	
	Total	244	2,52	0,48	
Nota média do exame nacional do 12.º ano em Língua Portuguesa	Tipo 1	79	10,29	1,36	0,082 (2, 127) 0,921
	Tipo 2	21	10,39	0,93	
	Tipo 3	30	10,23	1,67	
	Total	130	10,29	1,37	
Nota média do exame nacional do 12.º ano em Matemática	Tipo 1	76	10,42	2,37	(2, 122) 1,056 0,351

Tipo 2	21	10,02	2,55
Tipo 3	28	11,00	2,47
Total	125	10,48	2,43

Nota. *F* (teste F), *gl* (graus de liberdade), *p* (nível de significância).

Mediante a observação das medidas de estatística descritiva referentes aos resultados de provas nacionais (indicador com a menor taxa de não resposta), é possível identificar algumas tendências (Quadro X). Observa-se que os alunos das escolas do tipo 2 têm os resultados menos positivos (isto é, menores percentagens de notas positivas nas provas do 4.º e do 6.º ano e menores notas médias de exames dos 9.º e 6.º anos) em todas as provas consideradas, com exceção da prova de Língua Portuguesa do 4.º ano, em que o tipo 1 mostra a menor percentagem de pontuações positivas.

Quadro X Resultados escolares dos alunos em provas e exames nacionais por tipo de organização escolar

Provas nacionais	Tipo	N	Média	Desvio-padrão
Percentagens das pontuações positivas no 4.º ano em Língua Portuguesa	Tipo1	26	81,21	12,22
	Tipo2	16	85,42	5,43
	Tipo3	75	85,41	9,43
	Total	117	84,48	9,79
Percentagens das pontuações positivas no 4.º ano em Matemática	Tipo1	26	81,29	13,16
	Tipo2	16	79,97	6,95
	Tipo3	76	81,41	12,65
	Total	118	81,19	12,08
Percentagens das pontuações positivas no 6.º ano em Língua Portuguesa	Tipo 1	24	88,65	8,31
	Tipo2	13	82,79	10,03
	Tipo3	72	85,40	12,37
	Total	109	85,80	11,37
Percentagens das pontuações positivas no 6.º ano em Matemática	Tipo 1	24	70,87	15,71
	Tipo2	13	59,55	17,13

	Tipo3	73	63,60	20,23
	Total	110	64,71	19,16
<hr/>				
Nota média do exame nacional no 9.º ano em Língua Portuguesa	Tipo1	91	3,81	6,79
	Tipo2	32	3,06	0,30
	Tipo3	119	3,06	0,28
	Total	242	3,34	4,17
<hr/>				
Nota média do exame nacional no 9.º ano em Matemática	Tipo1	91	2,53	4,75
	Tipo2	32	2,38	0,54
	Tipo3	121	2,55	0,47
	Total	244	2,52	0,48
<hr/>				
Nota média do exame nacional no 12.º ano em Língua Portuguesa	Tipo1	76	10,42	2,37
	Tipo2	21	10,02	2,55
	Tipo3	28	11,00	2,47
	Total	125	10,48	2,43

Em contrapartida, o abandono escolar (significativo e não significativo) diferenciou os tipos analisados ($\chi^2(2) = 20,082$, $p < 0,01$), sendo o tipo 3 o mais afetado pelo abandono escolar (Quadro 3.8).⁴

Quadro X Taxa de abandono escolar por tipo de organização escolar

Qualificação do abandono escolar	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Significativo (> 2,5%)	11	15	11	36	41	49	63	34
Não significativo (\leq 2,5%)	61	85	20	65	42	51	123	66
Total	72	100	31	100	83	100	186	100

Em síntese, os procedimentos realizados permitiram distinguir os diferentes tipos de organizações escolares que refletem as configurações de associações

⁴ Com base na informação presente nos relatórios de avaliação externa consideraram-se dois níveis de abandono escolar: significativo - igual ou superior a uma percentagem de 2,5%; não significativo - inferior a 2,5%.

identificados graficamente na Figura X. Foi possível caracterizar os tipos organizações em função da oferta de currículos alternativos, do nível do trabalho colaborativo entre professores (articulação curricular) e o papel dos alunos, encarregados de educação e da comunidade educativa na gestão escolar, que fazem o conjunto das variáveis ativas introduzidas na análise de correspondências múltiplas. Posteriormente, a tipologia de escola, a tipologia do território, o estatuto TEIP, o nível de instrução, o número de alunos e de funcionários, a percentagem de alunos com apoio social e o número de alunos com NEE, mostraram-se pertinentes na descrição dos três tipos de escolas.

A relação com os resultados escolares foi estudada, com alguns limites, através da comparação das taxas de sucesso no final de cada ciclo, dos resultados dos alunos ao nível das provas nacionais e da qualificação do abandono escolar. Na primeira abordagem detetaram-se diferenças entre os grupos ao nível da taxa de sucesso do 1.º ciclo, estando este resultado possivelmente comprometido pela fraca expressão de escolas com esta oferta curricular no grupo que se diferencia dos restantes. Os resultados dos alunos nas provas nacionais não demonstraram diferenças relevantes entre os grupos, mas permitem descrever uma tendência, em que as escolas de tipo 2 estão numa situação menos favorável. A qualificação do abandono escolar por sua vez, destacou as escolas de tipo 3, como o grupo com maiores probabilidades de mostrar uma taxa de sucesso escolar significativo. Estes resultados podem ser equacionados em função das estratégias mais valorizadas para a promoção do sucesso escolar (ver capítulo 4).

O trabalho analítico realizado permite concluir que os tipos de organizações escolares identificados não conduzem à estruturação de modelos organizacionais distintos. No entanto, permitem caracterizar as escolas em função de outros aspetos. Veja-se cada um dos tipos.

As escolas do tipo 1 foram nomeadas de *organizações escolares inovadoras*. São, tendencialmente, escolas não agrupadas e que oferecem níveis de instrução a partir do 3.º ciclo do ensino básico, a par de um conjunto de currículos alternativos, como o ensino recorrente, cursos CEF, cursos tecnológicos, cursos profissionais e cursos de formação de adultos. No âmbito deste tipo, as escolas tendem a reconhecer o desempenho académico e o desenvolvimento cívico dos alunos, a promover a dinamização e planeamento de atividades por parte dos alunos, a implicar os encarregados de educação e alunos na construção dos documentos estruturantes, e a conferir ao Conselho Geral um papel de intervenção ativo. Distingue-se ainda dos

restantes tipos por deter uma proporção superior de casos caracterizados por uma articulação curricular disciplinar.

As escolas e agrupamentos de escolas do tipo 2, por sua vez, foram denominadas *organizações escolares tradicionais*. Atendendo às restantes, são organizações escolares mais heterogéneas quanto à tipologia de escola e nível de instrução que oferece, reunindo escolas e agrupamentos de escolas que lecionam desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, sendo, tendencialmente, de pequena dimensão. Tendem a não ter práticas de reconhecimento do mérito escolar e cívico dos alunos, a não implicar os alunos no planeamento e dinamização de atividades, a não promover a participação dos alunos e encarregados de educação ao nível dos documentos estruturantes, ao mesmo tempo que associam ao Conselho Geral um papel tendencialmente ausente ou formal. Estas organizações escolares tendem a ter uma articulação de nível curricular ausente ou pontual. As escolas deste tipo, quando comparadas com os restantes dois, localizam-se, de forma mais expressiva, em territórios rurais e semiurbanos, e vivem uma situação mais desvantajosa ao nível de resultados escolares (tendencialmente mais baixos) e dos recursos físicos (mais sujeitas a instalações e equipamentos desadequados à missão escolar). Aproximam-se das organizações escolares inovadoras no que diz respeito à oferta de currículos alternativos. Este aspeto está associado aos níveis de instrução oferecidos pelas organizações escolares. As ofertas curriculares alternativas das organizações tradicionais e inovadoras aproximam-se na medida em que são respostas educativas para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário.

Por fim, as escolas do tipo 3 foram designadas *organizações escolares difusas*. Na sua larga maioria, tratam-se de agrupamentos de escolas que lecionam o ensino pré-escolar e o ensino básico, não sendo oferecido o conjunto de currículos alternativos associados aos outros tipos. É um tipo de escolas que se aproxima das organizações escolares inovadoras no que concerne às práticas de integração da comunidade na vida escolar, na medida em que tendem a reconhecer o desempenho académico e o desenvolvimento cívico dos alunos, a promover a dinamização de atividades por parte dos alunos, a implicar os encarregados de educação na construção dos documentos estruturantes e a associar ao Conselho Geral a um papel ativo de intervenção. Distinguem-se pela expressão superior de escolas com uma articulação curricular de nível departamental e integral. Trata-se de escolas com uma maior diversidade da população escolar, já que, comparativamente com os outros dois tipos de organizações escolares, se caracterizam por valores mais elevados de alunos com apoio social, de

alunos com necessidades educativas especiais, uma taxa mais elevada de abandono escolar e uma taxa média de sucesso do 1.º ciclo do ensino básico mais baixa. A estabilidade de corpo docente também diferencia as organizações escolares difusas, pois tendem a deter percentagens inferiores de professores no quadro da escola.

A análise realizada permite concluir que, na diferenciação das organizações escolares, se destaca a dimensão relativa à participação na gestão escolar e à diversificação da oferta. Importa acrescentar que a referida diferenciação entre escolas *inovadoras* e *tradicionais* é mais visível nas escolas secundárias, uma vez que uma grande parte dos agrupamentos do ensino básico se concentra no tipo *difuso*. Esta constatação é particularmente relevante no contexto da recente aposta na constituição de mega-agrupamentos, incluindo escolas do ensino básico e secundário.

5. Avaliação, (in)consistência institucional e promoção do sucesso escolar

Se a avaliação externa das escolas, abrangendo todas as organizações escolares públicas do ensino básico e secundário, constitui um valioso meio de aferir o sucesso das organizações escolares, não deixa, como se referiu antes, de promover determinadas concepções de sucesso. Mas estas representações não são apenas ditadas pela administração central; resultam das complexas interações que se estabelecem entre esta e os agentes locais, mediada, neste caso, pelos avaliadores que executam o programa, coordenados pela estrutura inspetiva do Ministério da Educação e Ciência.

Assim, consolida-se uma noção dominante do sucesso associado às taxas de reprovação e aos resultados dos alunos nas provas nacionais, agora alargado à avaliação das organizações escolares, mas difundem-se igualmente visões alternativas, que relacionam o sucesso com a formação cívica, a promoção da disciplina, a participação da comunidade, a ligação ao mercado de trabalho, a estabilidade, a capacidade de auto-regulação e desenvolvimento organizacionais, entre outros fatores. Aliás, não é evidente se o facto de a primeira aceção ser dominante resulta de uma representação assumida pelos diferentes atores ou, sobretudo, da escassez, noutras dimensões, de indicadores objetivos e comuns à generalidade das escolas.

Neste sentido, é possível afirmar que o programa de avaliação externa tem funcionado, no período em estudo, predominantemente enquanto mecanismo de combate às “inconsistências institucionais” que têm marcado a sociedade portuguesa, nas últimas décadas (Pinto e Pereira, 2006), próprias, aliás, de nações “semiperiféricas”

(de Sousa Santos, 2011) e de processos de modernização a diferentes velocidades (Machado e Costa, 1998). Ou seja, tem operado, sobretudo, no sentido de aproximar – e gerar confiança entre – administração central, instituições (públicas) e cidadãos, através de uma estratégia que busca produzir uma informação fiável, acessível a todos e que concilie diferentes representações em presença. O risco inerente é o de gerar um tipo de informação que não serve inteiramente os interesses de qualquer grupo e que, portanto, num cenário de grande crispação, tende a encontrar limitações efetivas à sua mobilização, votando-a a relativa *invisibilidade social*.

Por seu lado, a referida “inconsistência institucional” não deixa de constituir um obstáculo ao próprio programa de avaliação externa das escolas, no quadro, aliás, mais amplo, das políticas educativas e, em particular, daquelas que estão relacionadas com a “autonomia das escolas”, bandeira de sucessivos governos, mas até ao momento com impactos muito ténues nas realidades educativas (Formosinho *et al.*, 2010). Os resultados da presente pesquisa são muito sintomáticos a este respeito: por um lado, muitos dos factores avaliados foram homogéneos na quase totalidade das escolas, indiciando limitações importantes no processo de autonomia; por outro lado, a participação comunitária, fundamento formal dessa autonomia, acaba por constituir um dos factores principais de diferenciação entre as organizações escolares.

Mas os referidos impactos da “inconsistência institucional” são igualmente evidentes na escassa cobertura mediática que os resultados da avaliação externa têm merecido, preteridos por um indicador muito menos rigoroso (e também proveniente do Ministério da Educação e Ciência) como os “scores” nos exames nacionais, bem como no uso incipiente, até ao momento, deste enorme manancial de informação avaliativa para gerar programas e medidas, por parte da administração central.

6. Propostas para a promoção do sucesso

Na mesma lógica de combate às “inconsistências institucionais”, considera-se fundamental o desígnio, expresso no concurso que deu origem ao presente projeto, de que os resultados da investigação científica apontem também caminhos de promoção do sucesso educativo. Os derradeiros parágrafos deste texto correspondem, então, a este esforço de converter o conhecimento produzido em recomendações para as políticas públicas.

Em primeiro lugar, referimos a importância de continuar e, se possível, alargar (às escolas privadas e às instituições do ensino superior) o programa de avaliação

externa das escolas, promovendo a estabilidade e a confiança entre os vários agentes e instituições envolvidas, bem como de reforçar a utilização da informação produzida por este programa na regulação do próprio sistema educativo. Isto porque a irrelevância ou a suspensão do programa significariam o aprofundamento das referidas inconsistências institucionais que têm marcado, pelo negativo, a modernização portuguesa.

Em segundo lugar, é fundamental a progressiva afinação do processo de avaliação das escolas, seguindo as vulnerabilidades que têm sido apontadas pela investigação científica e pelos vários atores envolvidos no processo. A este propósito, o presente estudo identificou ainda um enfoque excessivamente formalista e administrativo, negligenciando aspetos sociais, económicos e culturais dos diferentes contextos locais, bem como uma escassez de indicadores objetivos em vários dos fatores analisados, tanto na auto-avaliação como na avaliação externa, da qual resulta uma excessiva dependência da subjetividade dos painéis constituídos em cada escola e, sobretudo, dos avaliadores que a visitam.

A este propósito, sendo que os agentes escolares consideram genericamente redutor medir o sucesso na/da escola pelos resultados das disciplinas e dos exames e tendo, efetivamente, a avaliação externa um conjunto alargado de indicadores de sucesso, é fundamental que se criem – tanto nas escolas, como na avaliação externa – indicadores que possam aferir, de forma objetiva, outros critérios de sucesso individual/organizacional.

Em terceiro lugar, numa perspetiva mais ampla, considera-se que um programa de avaliação externa como este apenas tem sentido no âmbito de uma autonomia efetiva dos estabelecimentos de ensino e será tão mais relevante quanto esta autonomia esteja claramente definida e seja assumida pelos diversos atores envolvidos. Desta forma, a promoção do sucesso escolar passa também por uma consolidação das competências da escola enquanto organização, bem como de uma clarificação das margens de liberdade (e responsabilidade) de cada um dos agentes envolvidos, dentro de um quadro nacional de objetivos e procedimentos partilhados por todos. Embora o processo de avaliação externa seja um contributo nesse sentido, não deixa de evidenciar ainda as limitações, desigualdades e mesmo contradições que marcam este processo de autonomia das escolas.

Neste processo de consolidação da escola como organização, os resultados do estudo apontam para a necessidade de clarificar o lugar dos diferentes atores escolares e comunitários na vida da escola e, em particular, na sua organização e gestão. Não se

pretende negligenciar aqui as legítimas especificidades das comunidades educativas, geradoras de graus e tipos de participação diferenciados. No entanto, sendo precisamente o envolvimento da comunidade educativa um dos principais fatores identificados de diferenciação entre escolas, haverá que acordar se este é matéria de decisão autónoma de cada organização ou se, pelo contrário, a participação e o reconhecimento na escola pública constituem um direito de todos os cidadãos e, neste sentido, uma base imprescindível de legitimidade da autonomia da escola. Trata-se de uma (re)definição relevante para o sucesso das organizações escolares e, sobretudo, dos indivíduos que as habitam.

Referências bibliográficas (falta completar)

- Abrantes, P. (2009). Os guardiões do templo: imprensa generalista e a imposição de uma agenda educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/CEEP, Universidade do Minho.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII, 169, 981-1010.
- Alves e Correia ???
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 96, 725-751.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011), *Portugal: Ensaio contra a autoflagelação*, Coimbra, Almedina.
- Fernández, Tabaré (2004), “De las ‘escuelas eficaces’ a las reformas educativas de ‘segunda generación’”, *Estudios Sociológicos*, 22 (65), pp. 377-408.
- Machado, Fernando Luís e António Firmino da Costa (1998), “Processos de uma modernidade inacabada”, in José Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que modernidade?*, Oeiras: Celta.

Pinto, J. M. e J.V. Pereira (2006), Trinta anos de democracia: mudanças sociais e inconsistência institucional. In Portugal: 30 anos de democracia (1974-2004), eds. M. Loff e M.C.M. Pereira, 133-151. Porto: Editora UP.

Teodoro, A. (2001), *A construção política da educação: estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Torres, L. L. & Palhares, J. (2010), “As organizações escolares”, in Abrantes, P. (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 133-158.

Veloso, Luísa et al. (2010), *Escolas: um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Relatório de investigação. CIES-IUL. Disponível em linha: <http://www.cies.iscte.pt/publicacoes/ficha.jsp?pkid=2960&a=1293545712928>

Warren, Mark e Karen Mapp, and the Community Organizing and School Reform Project (2011), *A Match on Dry Grass: Community Organizing as a Catalyst for School Reform*, Oxford, Oxford University Press.