

## AVALIAÇÃO DE ESCOLAS, MUDANÇA E INOVAÇÃO DOS PROCESSOS DE LIDERANÇA E GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR – UMA META-ANÁLISE A PARTIR DOS RELATÓRIOS OFICIAIS

*ASSESSMENT OF SCHOOLS, CHANGE AND INNOVATION OF LEADERSHIP PROCESSES AND SCHOOL WORK MANAGEMENT - A META-ANALYSIS DRAWN FROM OFFICIAL REPORTS*

*Henrique Pereira RAMALHO<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Sob o jugo da mudança e da inovação dos processos de liderança e gestão do trabalho escolar traçados pelo espectro normativo da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a nossa análise tem como primeiro objetivo a compreensão do discurso oficial em torno do papel daquelas lideranças, tendo em conta os critérios, atributos, indicadores e asserções que balizam a sua arquitetura em função das seguintes categorias e respetivos domínios de indicadores: *i)* organização e gestão escolar; *ii)* planeamento estratégico; *iii)* autorregulação e melhoria da ação educativa. Um segundo objetivo passa por analisar as centralidades que aquela conceção enfatiza, para, a partir daí, (re)interpretar o discurso oficial sobre a mudança e a inovação da liderança e gestão educacionais ocorridas no interior das escolas portuguesas. Metodologicamente, procedemos a uma meta-análise (EGGER; SCHNEIDER; DAVEY-SMITH, 1998; CASTRO, 2001; ZIMMER, 2004) de conteúdo sistemática ao *corpus* de sete relatórios anuais da avaliação externa das escolas, relativos ao período compreendido entre os anos letivos de 2006-2007 e 2012-2013. Interpretativamente, a racionalidade explicitada pelo discurso oficial suscita a obrigação de apresentar procedimentos e resultados inovadores à imagem de um referencial central de avaliação, aduzindo uma visão minimalista e instrumental das lideranças curriculares e pedagógicas da periferia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação externa de escolas. Liderança e gestão escolares. Mudança e inovação curricular e pedagógica.

**ABSTRACT:** Under the yoke of change and innovation in the processes of leadership and management of school work drawn by the normative spectrum of the Law n.º 31/2002, of 20 December, our analysis has the first objective of understanding the official discourse around the role of those leaders, taking into account the criteria, attributes, indicators and assertions that mark their architecture according to the following categories and respective domains of indicators: *i)* school organization and management; *ii)* strategic planning; *iii)* self-regulation and improvement of educational action. A second objective is to analyze the centralities that this conception emphasizes, in order to (re) interpret the official discourse on the change and innovation of educational leadership and management within Portuguese schools. Methodologically, we proceed to a systematic meta-analysis (EGGER; SCHNEIDER; DAVEY-SMITH, 1998; CASTRO, 2001; ZIMMER, 2004) of content to the corpus of seven annual reports on the external evaluation of schools, covering the period between the 2006-2007 and 2012-2013. Interpretatively, the rationality explained by the official discourse raises the obligation to present innovative procedures and results in the image of a central evaluation framework, adding a minimalist and instrumental vision of the curricular and pedagogical leaderships of the periphery.

<sup>1</sup> Professor Adjunto e Coordenador da Área Disciplinar de Ciências da Educação, do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Escola Superior de Educação de Viseu. Coordenador do Curso de *Apoio à Infância*. Membro da Comissão Científica de Psicologia e Ciências da Educação. Doutor em Administração e Organização Escolar pela Universidade do Minho (Portugal). Endereço eletrónico: hpramalho@esev.ipv.pt.

**KEYWORDS:** External evaluation of schools. School leadership and management. Change and innovation of curricular and pedagogical work.

## INTRODUÇÃO

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro e, mais tarde, com a institucionalização do Programa de Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2006, desenvolveu-se, em Portugal, a crença generalizada de que as escolas deverão olhar para a avaliação externa como um mecanismo, cuja apropriação/reprodução - mais ou menos mimética - potencia processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento alinhados com a prerrogativa da mais promissora inovação educacional de que, aparentemente, não temos memória na história educacional recente do nosso país (PORTUGAL, 2002).

Inquietam-nos, a propósito, as seguintes interrogações: a avaliação externa das escolas, enquanto política pública generalizada, configura, em discurso oficial, o incremento de lideranças e de práticas de gestão inovadoras do trabalho curricular e pedagógico das escolas? Suscita-se, no jugo da mudança e da inovação dos processos de liderança e gestão, influências e efeitos de melhoria na eficácia e eficiência daquelas lideranças sobre o trabalho escolar? Pensando que a avaliação externa de escolas decorre de um referencial central tecnocraticamente definido, onde constam os objetivos a atingir, os campos de análise e os domínios de indicadores a que todas as escolas, sem exceção, devem ser submetidas, de que influências e respetivos efeitos estamos, de facto, a falar?

É comumente aceite, embora sob distintos pontos de vista, que a escola é conotada com um elevado grau de responsabilidade social, exigindo-se-lhe assumir um especial protagonismo no que concerne às mudanças e inovações operadas na sociedade. É, aliás, frequente associar essa responsabilidade social ao fator liderança que ocorre no seu interior, pelo que a avaliação externa, de pendor institucional generalizado, decorre, implica e reforça o leque de exigências feitas às lideranças escolares, particularmente associadas ao trabalho organizacional, curricular e pedagógico, suscitando o apelo a lideranças empreendedoras.

Por outro lado, a pressão sobre a avaliação dos serviços públicos e, em particular, das escolas, tem variadíssimas origens e lógicas, arrola distintas conceções, interesses e expectativas de natureza política, social, cultural e económica, suscitando, não raras as vezes, imagens e representações das escolas descoincidentes entre si. Na verdade, as lideranças tendem a ser permeáveis às pressões que decorrem das conceções ditas dominantes de escola e das suas funções sociais que privilegiam.

Congruentemente, este trabalho visa desenvolver uma compreensão sobre o modo como um fragmento importante do discurso oficial<sup>2</sup> tem perspetivado os efei-

---

<sup>2</sup> Referimo-nos aos relatórios oficiais da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, do Ministério da Educação (Portugal), cujo conteúdo é objeto de análise neste trabalho.

tos da avaliação externa das escolas na inovação e mudança dos processos de liderança organizacional e gestão curricular e pedagógica. Neste encaço, importuna-nos a dúvida sobre a possibilidade de estarmos a assistir, no interior das nossas escolas, ao apelo a lideranças ativas ou, inversamente, a lideranças mimeticamente reprodutivas em conformidade com um referencial técnico burocrático de feição centralista instituído desde 2009.

Decorrentemente, está, também, em causa a utilidade da avaliação externa das escolas para a construção e promoção de uma determinada conceção oficial de (in)sucesso escolar e da exposição do valor da escola pública. Nas interseções que são proporcionadas pelas dinâmicas da avaliação externa, as representações que se desenvolvem em torno daquela conceção definem-se pelas complexas interações que se estabelecem entre a administração central e as periferias, mediadas e legitimadas por equipas híbridas de avaliação, que executam o programa, cuja coordenação está a cargo da estrutura inspetiva do Ministério da Educação e Ciência. Este trabalho versa, ainda, a análise do modo como o discurso oficial sintetiza aquelas interações e a conceção do valor da escola pública, segundo as três categorias de análise já enunciadas.

#### **AValiação de Escolas, Mudança e Inovação dos Processos de Liderança e Gestão do Trabalho Escolar – O Modelo de Análise**

Nas escolas, os processos de liderança e gestão voltam-se, comumente, para as dimensões organizacional, curricular, pedagógica, em linha com a ambição de “enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico, como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola” (VEIGA, 2004, p. 40). Além disso, as funções atribuídas aos líderes escolares encontram-se demasiado orientadas para os efeitos da dinamização das relações interpessoais, para a mudança das práticas profissionais, para a gestão das redes de informação que tendem a subsidiar uma hiperadministração escolar determinada e controlada pela utilização de plataformas digitais centralmente arquitetadas, segundo o culto da inovação educacional, limitada, frequentemente, às conceções curriculares e pedagógicas dominantes.

Na perspetiva de António Bolívar (2007, 2012), a melhoria do trabalho escolar alinha-se com o desenvolvimento profissional e organizativo, de onde sobressaem os estilos de liderança e os modelos de gestão aí protagonizados, levando-nos a acreditar que a avaliação externa de escolas gera importantes influências na liderança e gestão dos processos organizacionais, curriculares e pedagógicos.

Se, por um lado, exige-se que a escola, via lideranças, revele capacidades inovadoras e abertura à mudança para colocar em prática o (seu) projeto educativo, atendendo às características do contexto, dos seus atores e numa lógica de convenção e não de imposição, ou seja, do trabalho cooperativo (HARGREAVES, 1998), por outro, tal decorre de uma política de imposição de práticas, cuja referencialização é claramente heterónima, intimando, no essencial, a uma reprodução mimética em conformidade com o referencial central de avaliação, incluindo as próprias práticas de autoavaliação.

Eis que o primado da avaliação bem administrada, de feição administrativa e ideológica, se insurge nos processos de liderança aportada aos líderes da periferia, que optam por “acolher” a avaliação no sentido de incrementar e transformar em norma as informações avaliativas tradutoras de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas inovadoras, que, também por isso, se mostram mais sintonizadas com o aparelho administrativo de que dependem:

Para o ponto de vista do administrador, esta ideologia administrativa tem claramente uma tendência para produzir dados favoráveis. Segundo Scriven, muitos avaliadores estão dispostos a cumprir as intenções do administrador através de dados favoráveis e predizíveis por causa de uma série paralela de razões auto satisfatórias. Necessitam de futuros contratos ou conservar a sua posição avaliativa na instituição, e proporcionar informações favoráveis, ou, pelo menos, algo que não ponha o cliente nervoso, ou o patrocinador, é o melhor que podem fazer para obterem mais trabalho. (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989, p. 354)

Neste enalço, a sedução daquelas lideranças pela notação e quantificação é consolidada com recurso a um aparelho normativo e burocrático da avaliação externa, dotando essas mesmas lideranças de um “desejo prescritor” de submeterem os seus pares aos rituais avaliativos inscritos na liturgia da inovação organizacional, curricular e pedagógica. Ao mesmo tempo, este alinhamento paradigmático da avaliação insere os professores e educadores e respetivas lideranças em relações de autoridade e de domínio de uns sobre os outros e entre si e as esferas da administração central e periférica, equacionadas segundo uma lógica de prestação de contas sobre os resultados de cada escola e do sistema (BROADFOOT, 1996).

Instala-se, portanto, a perspectiva do *status quo* avaliativo, segundo as premissas e os dogmas de uma ordem pré-estabelecida, negando-se às escolas a possibilidade de, autonomamente, participarem na referencialização respetiva (RODRIGUES, 2001).

Sendo o referencial de avaliação externa das escolas algo que pré-existe, em rigor, falar de processos de referencialização que envolvam a participação dos ato-

res da periferia fará pouco ou nenhum sentido, sendo apenas útil um trabalho de explicação do referencial que visa, essencialmente, o engajamento burocrático e normativo dos líderes da periferia com responsabilidade na preparação e gestão da avaliação ou, como refere o autor, “[...] orientar o trabalho do ‘avaliador engajado’” (RODRIGUES, 2001, p. 223). Além disso, sobrevém a este tipo de argumento a tese da intensificação do trabalho docente, em que o seu desempenho se mostra amplamente subordinado a um

aparelho de objetivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestação de contas relativos à sala de aula, e de tecnologias de gestão do ensino, todos eles produzidos e impostos externamente. Segundo Apple, isto provocou uma proliferação de tarefas administrativas de avaliação. (HARGREAVES, 1998, p. 133)

Congruentemente, a avaliação externa das escolas, sendo que as suas referências e referentes assumem uma configuração de um aparelho construído e instituído como norma-padrão a seguir e garantido, precisamente, pela ação mimetizada das lideranças periféricas, emerge claramente como um processo e um mecanismo classificatório e seletivo, que determina a ação escolar, cujas menções de qualificação e tipificação de performance surgem como princípios organizadores e pré-ordenativos do trabalho escolar inovador.

A par dos anteriores argumentos mobilizados, a inovação constitui uma temática de aperceptível conexão aos meandros da avaliação externa de escolas, cuja compreensão sociológica tende possibilitar uma (re)interpretação da escola como produto da racionalização inscrita numa rutura inovadora (SCHUMPETER, 1984)<sup>3</sup>, metaforicamente configurada como uma gaiola de ferro arquitetada como um tipo ideal de escola ou, até mesmo, de sistema educativo (WEBER, 1991). Aliás, um termo facilmente pervertido com o sentido de outros processos neoinstitucionais, como mudança, reforma e reestruturação organizacionais, profissionais, curriculares e pedagógicas prosseguidas na perspectiva schumpetereana de “destruição criativa” (SCHUMPETER, 1984, p. 134-142). Se, por um lado, é preservada a prerrogativa de manter a inovação na lógica da criação contínua do novo educacional, sob a égide da competitividade e do empreendedorismo, por outro, essa lógica constitui-se no verdadeiro aspeto conservador da inovação educacional: o inviolável e estabilizado *modus operandi* da arquitetura e do funcionamento da sociedade, resultando na realização, divulgação e imposição, de feição tecnocrata, dos seus sistemas e das instituições educativas que lhe subjazem. Portanto, a questão central mantém-se não na democratização do *design* novo, mas do processo que conduz ao novo *design* educacional.

---

3 Primeira publicação da obra feita em 1942.

Suscita-se, aqui, uma perspectiva conservadora de sociedade, que tende para a inovação dos seus *designs* educacionais, mas não necessariamente dos seus processos que constituem as sedes privilegiadas da tomada de decisão sobre a arquitetura daqueles *designs*.

A propósito, se nos focalizarmos na perspectiva mais restrita (BRAUNTHÜRMANN, 2005) de que inovar em educação consiste em criar um saber próprio (CARVALHO, 2009), articulada com a necessidade de envolver a criatividade e ideias novas (SAKAR, 2007), é razoável que se entenda o facto de a generalidade das escolas olharem para a avaliação externa como um instrumento decisivo de processos de melhoria, inovação e de estratégia de mudança e de desenvolvimento. O que torna esta questão mais discutível são as lógicas de construção, a operacionalização e a instrumentalização dada ao referencial avaliativo na base do qual é julgado o valor daqueles processos e consequentes resultados. Ocorre dizer que, com alguma prevalência, as lideranças da periferia são levadas a conduzir processos de autoavaliação, na esteira da avaliação externa, com uma conotação mercantilista de alta intensidade, claramente voltados para a apreciação de níveis de satisfação, por exemplo, dos alunos, pais e encarregados de educação, apresentando, ainda que implicitamente, uma configuração organizacional da escola algo minimalista, não se desviando da matriz essencialista que, tradicionalmente, caracteriza o trabalho organizacional, curricular e pedagógico realizado nas escolas portuguesas.

Coerentemente, a apologia ao líder organizacional, curricular e pedagógico inovador saído das influências da avaliação externa de escolas tenderá a inscrever-se numa perspectiva tecnológica, em que a inovação, *per se*, representa um processo sistemático e racional instrumental que visa, antes de tudo, o reconhecimento, a aprendizagem e a reprodução de medidas inovadoras prescritas por peritos externos ao ambiente escolar. Ao mesmo tempo, configura um estilo de liderança do tipo autocrático que tende a pressionar a escola para a obtenção de resultados circunstanciada num ambiente consumista em considerável expansão (MEIRIEU, 2004).

Prevalece, assim, a assunção da centralidade das lideranças da periferia na responsabilização pelos resultados da avaliação externa das escolas, inscrita no modelo clássico de inovação, sedeadado na lógica vertical do *top-down* (SANTOS GUERRA, 2013).

A propósito, diríamos que a escola, enquanto contexto de mudança organizacional, curricular e pedagógica, emerge, mais uma vez, como hospedeiro da inovação centralmente decretada, limitando-se à sua execução, desvinculada, logo à partida, da sua arquitetura, secundarizando-se a possibilidade de cada escola ser encarada como uma instituição inserida e articulada com um contexto sociocultural singular, com uma identidade própria e variavelmente multifacetada, em que o mais normal seria apresentar modos de funcionamento e resultados educativos

distintos (CANÁRIO, 1992). Eis que surge um dilema central suscitado por Santos Guerra (2013): como dirimir as interseções entre a concepção de líder aplicador e de líder investigador? Qual das concepções prevalece no quadro da avaliação externa? Sugere-se, aqui, uma interpretação do papel das lideranças escolares, que tendem a protagonizar, não a inovação escolar radicada numa autoconsciência livre para alterar conceitos e ideias, para assumir novos comportamentos e atitudes, para, *per se*, reconsiderar a cultura pessoal e organizacional e aderir a novas formas de pensar e atuar (SENGE, 1996), mas a obrigação de apresentar resultados inovadores à imagem do mando central, com o risco de esvaziar a dimensão institucional da escola, à mercê de uma racionalidade instrumental minimalista.

Não obstante, os discursos arquitetados em torno do efeito-escola (ou efeito esperado) sobressaem no quadro da ideologia da inovação educacional, precisamente pela interferência das lideranças respectivas. Mesmo admitindo que os fatores externos têm fortes interferências, por exemplo, no desempenho escolar dos alunos (SOARES, 2002), tais interferências acabam por ser objetivadas e simplificadas pela referencialização da avaliação centrada no resultado esperado, enquanto artefacto normativo ideológico, que tende, por um lado, a tornar congênito e inevitável o status quo estabelecido tecnocraticamente e, por outro, a branquear, controlar e objetivar eventuais efeitos “parasita” de variáveis externas (efeito esperado).

Desde então, elevou-se a centralidade das políticas de avaliação de escolas, cuja ênfase é, em grande medida, focalizada no fascínio pela eficiência e eficácia dos sistemas escolares, recorrendo à tecnologia métrica (normativa e, simultaneamente, criterial) institucionalizada por meio dos resultados em exames nacionais e locais a que os alunos são submetidos. Por outro lado, a normalização de práticas de autorregulação, na sua combinação com o impacto prescritivo da avaliação externa

[...] implica o desenvolvimento de um modelo gerencial que deve penetrar nas instituições com a lógica de criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como um consumidor, apto para escolher autonomamente. (HYPÓLITO, 2010, p. 1340)

O que quer dizer que é na prerrogativa da autoavaliação que se inscrevem os maiores desafios à inovação das lideranças escolares, e conseqüentemente, níveis de maior responsabilidade dessas lideranças em alcançar níveis de inovação devidamente alinhados com as demandas da avaliação externa. Tanto uma como outra emergem como elementos essenciais para, no quadro da legitimação e regulação centralistas, prefigurarem a necessária credibilidade e confiabilidade social da escola pública, tal como está racionalizada nas suas aspirações, no intuito de assacar as responsabilidades pelos níveis de performatividade aos atores da periferia, em exclusivo.

Na mesma linha de argumentação, o efeito de regulação da avaliação (interna e externa) das escolas parece decorrer – e não apenas, resultar - de um enfoque ideológico do controlo das lideranças escolares, face à natureza dos processos orga-

nizacionais, curriculares, pedagógicos e didáticos, concretizando um discurso regulador insistentemente perpassado por referências à eficácia e eficiência das escolas, ao incremento dos valores de uma qualidade insaciada da educação, à centralidade das performances e dos resultados escolares dos alunos, ao direito à informação dos cidadãos contribuintes – recorrendo à instrumentalização de *rankings* de excelência -, à livre escolha dos serviços educativos por parte dos pais, resultando em contínuos processos de (re)estruturação de modelos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) (AFONSO, 2010).

A neuropatia da *accountability*, associada ao incremento dos processos de avaliação das escolas em larga escala, tem sido amplamente agregada à prerrogativa da performatividade, pois que o principal desafio discursivo e operacional de tais esquemas de avaliação é o de convencer que todos temos que ser *performers*. Eis que, pelo caráter obrigatório com que assumimos a necessidade da performance, a avaliação externa das escolas emerge como um tentáculo centralista com elevada capacidade para se entrincheirar nas culturas, práticas e subjetividades das escolas e dos seus atores, sem parecer fazê-lo (OLIVEIRA; JORGE, 2015). É sob o signo da performance que os processos de reestruturação educacional são legitimados, exatamente, no pressuposto de um comando à distância (ESTÊVÃO, 1995; LIMA, 1995), em função das diretrizes para onde os ditames da performance indicam, mudando sentidos e significados, redefinindo perfis organizacionais e profissionais, num absoluto garante do realinhamento de políticas e práticas de escola com um conhecimento (*knowledge-work*) das organizações escolares, na transição entre “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” e os consequentes “resultados” esperados (BALL, 2004, p. 1116).

O efeito mais radicalmente consumado na crença totalitária da ideologia da performance parece resultar numa perspetivação multifuncional da escola, em que a avaliação externa das escolas reconfigura a missão da escola pública, no sentido de atender a demandas diversamente contraditórias e descoincidentes com a quantidade e a qualidade dos recursos de que dispõe, redundando numa inevitável adaptação instrumental do serviço público de educação ao referencial centralmente prescrito, sob pena de resultar num desencanto social e numa conceção sociocultural ideologicamente construída a que instituição escolar não consegue corresponder (TENTI FANFANI, 2007). Subjaz a isto a falsa crença de que a avaliação de escolas é apresentada como uma solução para resolver os problemas existentes dentro da escola, quando, na verdade, concretiza um instrumento para atender às demandas, exigências e ambições oriundas dos contextos socioculturais e económicos que lhe são externos, para além de surgir como um instrumento externalista e insular (YOUNG, 2010) compensatório de processos de ensino aprendizagem curricular e pedagogicamente descompensados ou adulterados.



## METODOLOGIA

O termo meta-análise qualitativa que aqui circunstanciamos para suportar as nossas opções metodológicas radica no sentido dado pela Teoria Fundamentada, especialmente orientada para os estudos em educação, na linha de uma metassíntese ou revisão sistemática qualitativa (ZIMMER, 2004), suscitando, desde logo, a integração de dados primários qualitativos e quantitativos não combinados estatisticamente (CASTRO, 2001). Subjaz a esta opção metodológica o pressuposto de prosseguirmos um caminho inovador da meta-análise em educação, na sua extrapolação da descrição para a compreensão de um determinado fenómeno educativo.

A meta-análise em que se baseia o presente texto refere-se ao estudo da avaliação externa das escolas, cujo período de vigência é balizado entre o ano letivo 2006-2007 e o ano escolar de 2012-2013, partindo, em conformidade com os critérios de validade da primordialidade, exaustividade, atualidade e autenticidade dos documentos em causa (CARDOSO, 2007), da seleção dos respetivos relatórios oficiais da avaliação externa das escolas, da autoria da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Debruçamo-nos, especificamente, sobre a avaliação dos domínios e análise das asserções feitas em sede de sete Relatórios da Avaliação Externa das Escolas (R1, R2, R3, R4, R5, R6 e R7).

Tendo em conta as etapas de análise de conteúdo enunciadas por Laurence Bardin (1995, 2011), desenvolvemos uma sistematização de procedimentos do tipo temático categorial, prosseguindo com a definição das respetivas categorias, atendendo, especialmente, à homogeneidade e pertinência qualitativa dos temas adjacentes. Para isso, obedecemos a um procedimento caracteristicamente taxonómico, com recurso a um processo de codificação dos dados brutos inscritos nos documentos selecionados, correspondendo a uma agregação em unidades semânticas de registo ou “unidades de análise” (ALMEIDA; PINTO, 1995, p. 105), pela execução de “recortes de nível semântico” alinhados com o sentido dado à “noção de tema”. Configuramos, assim, uma “análise temática” com recurso a “proposições portador[as] de significações isoláveis” ou “palavras plenas” (BARDIN, 1995, p. 104-105; 2011, p. 82), ou a “códigos de definição da situação”, que passa por descobrir “núcleos de sentido” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221-223) com significado para os objetivos analíticos. Para tal, utilizamos a regra da enumeração simetrizada com os critérios da presença e/ou ausência de “núcleos de sentido” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221; BARDIN, 2011, p. 144) retidos de forma não frequencial e portadores de indicadores com significação relevante.

Do ponto de vista da metodologia de análise propriamente dita, o nosso trabalho de inferência não frequencial corresponde a uma “interpretação controlada” (BARDIN, 1995, p. 133), alinhada com um exercício de agrupamento de significações da mensagem (ALMEIDA; PINTO, 1995, p. 134-137), recorrendo a um processo de enumeração de “referências específicas” empiricamente relevantes. Para o efeito, foi utilizada uma escala relativa de três graus de agregação semântica (P<sup>+</sup>, P e

A) das referências específicas, no sentido de as enquadrar com o horizonte analítico e inferencial das nossas categorias, em que o valor de significação mais elevado ( $P^+$ ) sugere uma presença forte ou positiva, o valor inverso ( $P^-$ ) indica uma presença mais débil ou negativa de indicadores com significação relevante, e A que aventa uma total ausência e conseqüente desvalorização de indicadores com significação para a análise da mensagem sistematizada pelo conjunto das nossas categorias e temas adjacentes.

O critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas (BARDIN, 2011) baseou-se numa classificação extraída do *corpus* textual de cada um dos relatórios analisados, mediados, também, pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito.

Em conformidade com a metodologia definida, operamos com os seguintes elementos de codificação e categorização dos dados documentais, a que corresponde a sistematização dos elementos constituintes do processo de análise de conteúdo conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Sistematização de dados para análise semântica

<b>Categorias</b>	<b>Domínios de indicadores</b>
C1 - Organização e gestão escolar	DI 1 - Gestão de recursos humanos
	DI 2 - Gestão de recursos físicos e materiais
	DI 3 – Articulação dos documentos de conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade educativa, curricular e pedagógica
	DI 4 - Comunicação intraorganizacional
	DI 5 - Participação dos atores da comunidade educativa
C2 – Planeamento estratégico	DI 6 – Caráter voluntarista das escolas para acolher a avaliação externa
	DI 7 – Relevância das lideranças de topo (administrativas/políticas) – enfoque nas opções políticas de escola
	DI 8 – Relevância das lideranças de gestão de topo – enfoque na gestão dos recursos e das condições para a ação
	DI 9 – Relevância das lideranças intermédias (pedagógicas ou instrutivas) - enfoque nos processos de aprendizagem e resultados académicos
	DI 10 – Valorização da distribuição da liderança (papéis e responsabilidades)
	DI 11 – Relação com o exterior - parcerias, protocolos e projetos para facilitar a prestação do serviço educativo
	DI 12 – Orientação estratégica do planeamento

C3 - Autorregulação e melhoria da ação educativa	DI 13 - Procedimentos e dispositivos de monitorização e regulação internas como garante do controlo e prestação de contas com enfoque nos resultados
	DI 14 - Estratégia global de melhoria com plano estratégico exequível
	DI 15 - Ênfase na qualidade da escolarização e dos resultados das aprendizagens
	DI 16 - Capacidade para o exercício do contraditório e seus efeitos

Fonte: produção do próprio autor.

### **AValiação EXTERNA DAS ESCOLAS, LIDERANÇA E GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA: SISTEMATIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

A Tabela 1 concretiza as distintas interseções que subsidiam as inferências (não frequenciais) passíveis de observar a partir do modelo de sistematização da nossa análise.

**Tabela 1 - Distribuição dos domínios de indicadores de cada categoria de acordo com os critérios de análise P+, P- e A**

	<b>Categorias</b>	<b>P+ (PRESEÇA FORTE OU POSITIVA)</b>	<b>P- (PRESEÇA FRACA OU NEGATIVA)</b>	<b>A (AUSENTE)</b>
<b>R1</b>	C1	DI 1, DI 2, DI 5	DI 3	DI 4
	C2	DI 11	DI 8, DI 9, DI 10, DI 12	DI 6, DI 7
	C3	-	DI 13, DI 14, DI 15	DI 16
<b>R2</b>	C1	DI 1, DI 2	DI 3, DI 5	DI 4
	C2	DI 6, DI 8, DI 11	DI 9, DI 12	DI 7, DI 10, DI 12
	C3	-	DI 13, DI 14, DI 15	DI 16
<b>R3</b>	C1	DI 2	DI 3, DI 5	DI 1, DI 4
	C2	DI 8, DI 9, DI 10, DI 11	DI 12	DI 6, DI 7
	C3	-	DI 13, DI 14, DI 15	DI 16

<b>R4</b>	C1	DI 1, DI 2	DI 3, DI 5	DI 4
	C2	DI 8, DI 11	DI 12	DI 6, DI 7, DI 9, DI 10
	C3	-	DI 13, DI 14, DI 15	DI 16
<b>R5</b>	C1	DI 1, DI 2	DI 3, DI 5	DI 4
	C2	DI 8, DI 9, DI 10, DI 11, DI 12	-	DI 6, DI 7
	C3	-	DI 13, DI 14, DI 15	DI 16
<b>R6</b>	C1	DI 3, DI 5,	-	DI 1, DI 2, DI 4
	C2	DI 8, DI 9, DI 10, DI 11, DI 12	-	DI 6, DI 7
	C3		DI 13, DI 14, DI 15	DI 16
<b>R7</b>	C1	DI 5	DI 3	DI 1, DI 2, DI 4
	C2	DI 11, DI 12	-	DI 6, DI 7, DI 8, DI 9, DI 10
	C3	-	DI 13, DI 14, DI 15	DI 16

Fonte: produção do próprio autor.

Em termos relativos, a percepção que nos é dada pelas unidades semânticas inscritas nos domínios de indicadores relativos à organização e gestão escolar (C1), faz-se notar uma perspetivação discursiva da avaliação externa das escolas algo preponderante das lideranças escolares a quem cabe o papel da gestão de recursos humanos (DI 1) e da gestão de recursos físicos e materiais (DI 2), excetuando-se a referência às unidades semânticas dos relatórios 6 e 7, os quais demonstram uma relevância, quase exclusiva, das lideranças em prol da participação dos atores da comunidade educativa (DI 5). Para a análise da mesma categoria, assumem-se como constantes as referências específicas negativas relativas aos domínios de indicadores da articulação dos documentos de conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade educativa, curricular e pedagógica (DI 3) e da participação dos atores da comunidade educativa (DI 5). No caso deste último domínio, excetua-se os relatórios 1, 6 e 7. Ainda relativamente à categoria da organização e gestão escolar (C1), é marcante a ausência discursiva de referências específicas (positivas ou negativas) ao domínio de indicador da comunicação organizacional (DI 4), extensível a todos os relatórios analisados, sem exceção.

Em relação à categoria do planeamento estratégico (C2), é evidente a constante de referências específicas positivas ao domínio de indicadores da relação com o

exterior - parcerias, protocolos e projetos para facilitar a prestação do serviço educativo (DI 11). No caso dos relatórios 3, 5 e 6 mostram-se concomitantemente positivas as referências específicas aos domínios de indicadores da relevância das lideranças de gestão de topo – enfoque na gestão dos recursos e das condições para a ação (DI 8), relevância das lideranças intermédias (pedagógicas ou instrutivas) - enfoque nos processos de aprendizagem e resultados académicos (DI 9), valorização da distribuição da liderança (papéis e responsabilidades) (DI 10). Todavia, e inversamente, nos restantes relatórios analisados, as referências específicas a estes dois últimos domínios de indicadores ou se apresentam com sentidos e significações negativas ou ausentes.

As ausências mais transversais a todos os relatórios em análise registam-se ao nível das referências específicas aos domínios de indicadores do carácter voluntarista das escolas para acolher a avaliação externa (DI 6) e da relevância das lideranças de topo (administrativas/políticas) – enfoque nas opções políticas de escola (DI 7). Pelo lado das significações negativas, as referências mais relevantes surgem pelo lado do domínio de indicador orientação estratégica do planeamento (DI 12), constantes nos relatórios, se bem que a situação inverte-se no caso dos relatórios 5, 6 e 7.

Para a categoria da autorregulação e melhoria da ação educativa (C3), ausentam-se quaisquer referências específicas positivas/presença forte relativamente a qualquer um dos domínios de indicadores. Consequentemente, os domínios de indicadores dos procedimentos e dispositivos de monitorização e regulação internas como garante do controlo e prestação de contas com enfoque nos resultados (DI 13), da estratégia global de melhoria com plano estratégico exequível (DI 14) e da ênfase na qualidade da escolarização e dos resultados das aprendizagens (DI 15) acolhem menções com significações claramente negativas, ressaltando-se, também para todos os relatórios em análise, a ausência de referências ao domínio de indicadores da capacidade para o exercício do contraditório e seus efeitos (DI 16).

## **MUDANÇA E INOVAÇÃO NA LIDERANÇA E GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NO DISCURSO OFICIAL DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS**

O nível de compreensão do modo como o discurso oficial tem perspetivado os efeitos da avaliação externa das escolas na inovação e mudança dos processos de liderança e gestão organizacional, curricular e pedagógica suscita uma discussão que pode assumir diversos ângulos de debate e ponderação. No caso que nos interessa, centramos a nossa análise no papel da avaliação externa para verificação do desempenho das escolas, na sua associação ao papel das lideranças induzidas. A propósito, todo o referencial da avaliação externa das escolas que tem vindo a ser construído e operacionalizado pela tutela sintetiza um quadro de parâmetros, domínios e indicadores oficiais, que permitem a comparação dos resultados, de modo que cada escola possa perspetivar como se apresenta em relação às demais escolas e, dessa forma, comprometer-se com a definição de metas de melhoria.

A nossa análise focaliza-se em três linhas concretas em que as lideranças curriculares e pedagógicas assumem particular relevância: i) organização e gestão escolar; ii) planeamento estratégico; iii) autorregulação e melhoria da ação educativa.

Não obstante, o papel das lideranças dos processos de gestão organizacional, curricular e pedagógica mostra-se demasiado relevante para uma caracterização, ainda que parcerlar e demasiado dependente de um ponto de vista específico, do ciclo de planeamento, implementação, monitorização e avaliação do trabalho escolar. Entre nuances, significações negativas e ausências semânticas, percebe-se que o discurso oficial em análise tende a conceber aquelas lideranças cuja ação parece decorrer de uma conceção da ação escolar construída “[...] a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho” (LÜCK, 2009, p. 15).

A propósito da primeira linha, ocorre-nos dizer que, por um lado, a avaliação externa é suportada por mecanismos de normalização das lideranças que devem promover o planeamento organizacional, curricular e pedagógico, inscrito, mais explícita ou implicitamente, numa uniformidade “internalista” (YOUNG, 2010, p. 198-199) traduzida na necessidade (mal sucedida) da articulação dos documentos de conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade educativa, curricular e pedagógica; por outro lado, exige que as mesmas lideranças desenvolvam esquemas externalistas e híbridos de reestruturação curricular e pedagógica, cujo referencial de avaliação externa as compromete com a criação e gestão de condições e recursos eficientes e eficazes (surgido como aspeto positivo) de aprendizagem do conhecimento escolar centralmente determinado.

A submissão da ação das escolas tende, por esta via, a subordinar as respetivas lideranças organizacionais, curriculares e pedagógicas ao efeito sedutor do mero elogio de, finalmente, “ser capaz”, “ter condições”, ou “satisfazer os requisitos” centralmente instituídos, para obter o privilégio da notação de bom, muito bom ou excelente, sempre no encaço de uma obrigação normalizada de produção de resultados (LESSARD; MERIEU, 2004; BARROSO, 2011).

Congruentemente, podemos assumir que a institucionalização da avaliação externa, de caráter obrigatório, introduz, de forma muito mais contundente, a ideia já recorrente na cronografia da descentralização do poder de decisão em contextos educativos: reafirma a institucionalização de um modelo organizacional da escola com a feição de planeamento uniforme e padronizado.

Per se, entre perceções positivas, negativas e ausências detetadas no discurso oficial a respeito da segunda linha de análise, a avaliação externa tende a configurar-se como um fluxograma de procedimentos (note-se a aceção discursivamente positiva sobre a relevância das lideranças de gestão de topo, com enfoque na gestão dos recursos e das condições para a ação conforme, cuja orientação estratégica (linha de análise ii) submete-se, mais uma vez, ao velho controlo remoto de comando à distân-

cia (ESTÊVÃO, 1995; LIMA, 1995). Releva-se, neste caso, a particularidade desse efeito de controlo se apresentar como inovador ao nível do incremento das lideranças escolares, ao ser deslocado do centro para a periferia, em que as mesmas lideranças da periferia passam assumir o papel de intérpretes, mais ou menos competentes, de um novo “manual de instruções”, reinscrevendo as lideranças escolares na lógica da prestação de contas operada a partir do seu interior. Consequentemente, este tipo de assunção tende a mitigar o efeito autorregulador das periferias, suscitando a sua operacionalização no quadro de uma liderança e gestão eficaz de feição implementativa (LIMA, 2002, 2014), acompanhando o efeito da ausência a referências específicas à relevância das lideranças de topo (administrativas/políticas) com enfoque nas opções políticas de escola. Similarmente, ocorre-nos o argumento de serem reforçadas nas escolas as lideranças aplicadoras (SANTOS GUERRA, 2013) e, portanto, de feição conservadora, em detrimento das lideranças orientadas para a pesquisa como suporte à decisão periférica sobre como deve acontecer a ação escolar, num claro efeito de heteronomia da ação escolar.

Vimos que, no plano dos indicadores relativos à autorregulação e melhoria da ação educativa, o discurso oficial tende a ser mais negativo, reconhecendo que as lideranças em causa não têm conseguido normalizar e operar, ao nível interno de cada escola, com procedimentos e dispositivos de monitorização e regulação internas como garante do controlo e prestação de contas. Neste caso, ao acusar as asserções negativas ao sentido da estratégia global de melhoria com plano estratégico exequível e da ênfase na qualidade da escolarização e dos resultados das aprendizagens, a avaliação externa de escolas, em discurso oficial, surge como (mais um) processo de (re) estruturação do modelo de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) (AFONSO, 2010), com enfoque nos resultados. Além disso, o discurso oficial não faz qualquer referência à capacidade para o exercício do contraditório por parte das lideranças escolares e seus efeitos na arquitetura e funcionamento das respetivas organizações escolares. No seu conjunto, este tipo de menções às operações (ou ausência delas) da autorregulação comprometem ou acusam as mesmas lideranças de não estarem a operar, adequadamente, com procedimentos de extração de contas (LIMA, 2011) exigidos, no quadro regulamentador e operacional da avaliação externa, pela tutela, embora se trate de uma exigência normativa da tutela que acaba por ser introduzida, retoricamente, sob o argumento de uma alegada autonomia para a capacidade de autorregulação (OLIVEIRA; JORGE, 2015). Neste caso, suscita-se a autoavaliação, a par da heteroavaliação, como mais um efeito da proliferação de tarefas administrativas de avaliação escolar (HARGREAVES, 1998), claramente inscritas na agenda da “avaliocracia” contemporânea (AFONSO, 2014, p. 488).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o jugo da mudança e da inovação das lideranças do trabalho escolar e da compreensão do discurso oficial, em torno do efeito de melhoria na eficácia e eficiência

daquelas lideranças, analisaram-se algumas centralidades da concepção presente em sede de discurso oficial, partindo da análise de sete relatórios anuais de avaliação externa.

Concludentemente, percebe-se o efeito de uma avaliação externa das escolas demasiado distante dos processos de liderança que tendem para a criação de saberes e modelos de ação próprios, ausentando-se desses processos qualquer possibilidade de colocar a criatividade e a autonomia das lideranças periféricas ao serviço da criação de ideias e alternativas processualmente inovadoras de feição instituinte. Pelo contrário, a leitura e análise que subjazem ao discurso oficial suscitado sugerem que as escolas são levadas a olhar para a avaliação externa como um instrumento que apela e seduz pelo elogio da produção de dados favoráveis, à escala do referencial-padrão que orienta o conjunto dos procedimentos de avaliação de escolas. Isto, ao ponto de percebermos, no âmbito de outros contextos, que há uma forte tendência para as lideranças escolares reproduzirem mimeticamente o referencial da avaliação externa para o campo particular das suas lides de autoavaliação.

Percebe-se que as mesmas lideranças são adestradas a cumprir as intenções do administrador através de dados favoráveis e predizíveis por causa de uma série paralela de razões auto satisfatórias, ocorrendo-nos, por exemplo, o ímpeto (quase de sobrevivência) para conservar ou melhorar a sua posição avaliativa face à “concorrência”, proporcionar informações favoráveis à perspectiva positiva dos “clientes”, “patrocinadores” e parceiros perante os quais deverão responder pela qualidade do serviço educativo que prestam. Consolida-se, assim, um efeito de inovação organizacional, curricular e pedagógica, cujo papel das lideranças periféricas se apresenta com feições conservadoras do tipo implementalista, decorrendo, em exclusivo, da prescrição normativa vinda de cima, numa escala do tipo *top-down*.

Eis que vemos a ação escolar reduzida à dimensão dos instrumentos que foram criados para a controlar, em que o efeito-escola sobressai no quadro da ideologia da inovação do trabalho escolar, retoricamente decretada sob o jugo de uma vertigem reformista de matriz centro burocrática, precisamente pela instrumentalidade das respetivas lideranças, levando ao seu fechamento em esquemas de atuação mais conservadores e autoritários, dotadas, ao mesmo tempo, de um certo instinto de sobrevivência ou, simplesmente, de uma contínua estratégia de “proteção da face” (GOFFMAN, 1985, p. 77)<sup>4</sup>.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

<sup>4</sup> A propósito, Erving Goffman (1985, p. 77) refere-se à face enquanto “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. Esta noção tende a articular-se com os pressupostos da Teoria da Polidez (de contornos positivos e negativos), enunciada por Penélope Brown e Stephen Levinson (1987).



AFONSO, A. Gestão, Autonomia e *Accountability* na Escola Pública Portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 13-30, jan./abr, 2010.

ALMEIDA, J.; PINTO, J. *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

BALL, S. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 18 julho de 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; Almedina Brasil, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROSO, J. Direção de Escolas e Regulação das Políticas: em busca do unicórnio. In: NETO-MENDES, A., et al., (org.). *A Emergência do Director da Escola*: questões políticas e organizacionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. p. 11-21.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. *Melhorar os processos educativos*. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas*: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas. Porto: Edições ASA, 2007.

BRAUN-THÜRMAN, H. *Innovation*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2005.

BROADFOOT, P. M. *Evaluation, assessment and society*. Philadelphia: Open University Press, 1996.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness some universals in language usage*. London: Cambridge, 1987.

CANÁRIO, R. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 1992.

CARDOSO, T. *Interação verbal em aulas de línguas*: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002. 2007. 436 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2007.

CASTRO, A. *Revisão sistemática e meta-análise*. 2001. Disponível em: <http://www.usinadespesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

CARVALHO, M. *Inovação – Estratégia e Comunidades de Conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2009.

EGGER, M.; SCHNEIDER, M.; DAVEY-SMITH, G. Spurious precision? Meta-analysis of observational studies. *British Medical Journal*, Bristol, v. 316, n. 7125, p. 140-144, jan. 1998. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2665367/pdf/9462324.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ESTÊVÃO, C. O Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 8, n. 1, p. 87-98, 1995.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

- HARGREAVES, A. *Os Professores em Tempo de Mudança*. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.
- LESSARD, C.; MERIEU, P. (org.). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec (Canada): Les Presses de l'Université Laval, 2004.
- LIMA, L. Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.
- LIMA, L. Conceções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In: LIMA, L. (Org.). *Perspetivas de Análise Organizacional da Escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011. p. 15-57.
- LIMA, L. *Organização Escolar e Democracia Radical*. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LIMA, L. Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 8, n. 1, p. 57-71, 1995.
- LÜCK, H. *Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MERIEU, P. L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In: LESSARD, C.; MERIEU, P. (org.). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec (Canada): Les Presses de l'Université Laval, 2004. p. 5-22.
- OLIVEIRA, D. A.; JORGE, T. A. S. As Políticas de Avaliação, os Docentes e a Justiça Escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago., 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/oliveira-jorge.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- PORTUGAL. *Lei n. 31*, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei\\_31\\_2002.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_31_2002.pdf). Acesso em: 16 jun. 2016.
- RODRIGUES, P. L'Entretien de Recherche Comme Pratique d'Évaluation. In: FIGARI G.; ACHOUCHE, M. (Ed.) *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 219-225.
- SAKAR, S. Inovação: Metamorfoses, Empreendedorismo e Resultados. In: TERRA, J.C.C. (Org.). *Inovação – quebrando paradigmas para vencer*. São Paulo: Editora Saraiva, 2007. p. 27-31.
- SANTOS GUERRA, M. Las Feromonas de la Manzana. In: Machado J.; Alves J. M. (org.) *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME), 2013. p. 123-131.
- SENGE, P. Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o destemido, o poderoso e o invisível. In: HESSEMBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Org.). *O líder do futuro*. São Paulo: Futura, 1996. p. 121-5.
- SCHUMPETER, J. *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Zahar Editores, 1984.
- SOARES, J. F. *Escola Eficaz: Um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002.

- STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación Sistemática: guía teórica e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.
- TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago., 2007.
- VEIGA, I. P. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2004.
- YOUNG, M. *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.
- WEBER, M. *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.
- ZIMMER, L. Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, Malden, v. 53, n. 3, p. 311-318, fev. 2004.

---

*Recebido em: 24 de outubro de 2016.*

*Aceito em: 10 de outubro de 2017.*

