

# IV ENJIE

## Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação

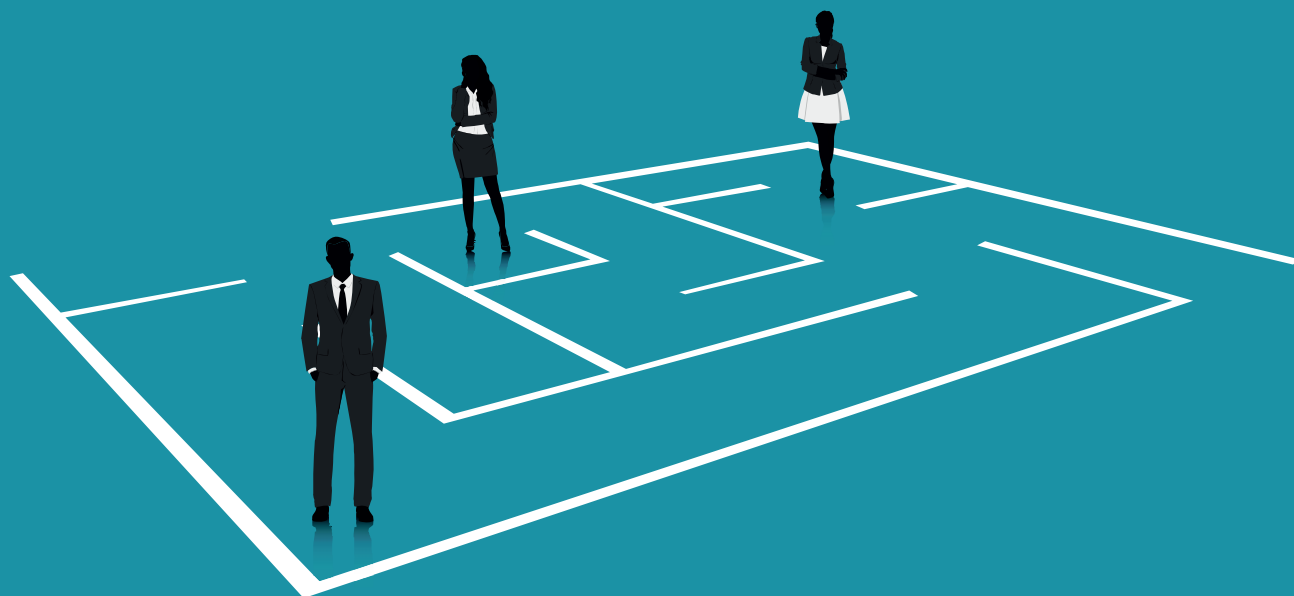
7 e 8 de fevereiro de 2020

Universidade de Évora

Auditório do Colégio do Espírito Santo

### LIVRO DE ATAS

Coordenação:  
Luís Sebastião | Hugo Rebelo



[www.enjie.pt](http://www.enjie.pt)

# O CASO DOS QUADROS DE VALOR E EXCELÊNCIA: AUTONOMIA PARA DECIDIR IGUAL!

**Sónia Pereira Dinis** | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | soniapsidinis@hotmail.com

**Nuno Miranda e Silva** | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | nunosilva@aemn.pt

## Resumo

As escolas dispõem de espaços de autonomia para tomar decisões que melhor respondam às necessidades locais e promovam a aprendizagem. Tomamos como rumo que a administração educacional autónoma será aquela em que transpareçam diferenças nas decisões, devido à diversidade das escolas; e que as políticas educativas de autonomização serão as que dispõem os meios para que as escolas assumam as suas circunstâncias.

Os Quadros de Valor e Excelência são uma janela privilegiada para os processos de autonomia, na medida em que as escolas estão obrigadas a reconhecer o mérito e a excelência, mas não estão obrigadas à implementação dos Quadros, o que oferece espaço para escolhas contextualizadas e livres. Assim, investigamos este caso, numa perspetiva interpretativa e de abordagem mista, com os objetivos de conhecer como é que o reconhecimento do valor e do mérito é posto em prática, quais são os objetivos que lhes estão na base, e que critérios habilitam ou excluem os alunos. Tal conhecimento facilita o debate sobre a autonomia das escolas, a recontextualização local das políticas educativas e as induções que estão a operar.

O processo teve por referência o ano letivo de 2018-2019 e constou na análise de conteúdo dos documentos que estruturam as escolas (regulamento interno, regulamento específico dos QVE e projeto educativo) e que as regulam externamente (relatório de avaliação externa). A amostragem (n=43) foi constituída por um processo aleatório probabilístico e estratificado, com base nas regiões administrativas. Os dados apontam para a homogeneidade das soluções (98% das escolas implementam QVE), indução externa (os relatórios de avaliação externa valorizam os QVE como fonte de reconhecimento social), alinhamento com os objetivos legislativos (75% das escolas adotam, para os QVE, os objetivos da legislação), orientação para o produto (nos projetos educativos os QVE destinam-se a elevar resultados) e desencontro com preocupações de equidade social (a habilitação dos alunos aos QVE socorre-se de critérios com sensibilidade socioeconómica e excluí alunos que não apresentem percursos imaculados).

Como conclusão, os dados sugerem que os QVE não traduzem a emergência de autonomias educativas locais, dada a vinculação evidente ao texto legislativo e a valores de meritocracia. São apresentadas sugestões orientadas para a regulação das políticas educativas.

**Palavras-chave:** escolas, autonomia, quadros de valor e excelência.

## Introdução

O debate em torno da autonomia das escolas não é novo. Em 1914 o estado português reconhecia que as escolas dariam melhor resposta a pequenos problemas circunstanciados se tivessem recursos financeiros para isso e, ato contínuo, disponibilizou parte do valor das propinas para que constituíssem um fundo autónomo de maneio (Barroso, 2004). Entretanto, as iniciativas governamentais mais recentes libertam 25% da carga horária curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), para que as escolas possam, em função das suas circunstâncias, tomar medidas singulares e de sentido local.

No permeio destes períodos, têm emergido espaços de autonomia, decorrentes da narrativa de que o estado poderá cumprir melhor os seus objetivos de serviço público se os próprios territórios estiverem investidos de competências para interpretar as suas necessidades específicas e de instrumentos para delinear e implementar estratégias que lhes deem resposta.

Esses espaços de autonomia emergem de iniciativas legislativas que têm promovido os projetos educativos das escolas, pactos educativos, ligação ao território e contratualização com escolas e municípios (ver, por exemplo, Barroso, 2004, 2016; Formosinho & Machado, 2013) e constituem-se como temas em que não há homogeneidade de ação e que, por isso, existe margem para que as escolas adotem soluções, respostas e iniciativas diferenciadas.

Há, portanto, uma margem de manobra entre o que é decretado e as necessidades locais, o que configura um espaço de criatividade, em que os agentes no terreno podem operar mais por atenção aos desafios com que são confrontados, do que por respeito estrito ao texto legislativo - e regras semelhantes podem dar origem a autonomias diferentes (Formosinho, Fernandes, Machado, & Ferreira, 2010).

Nessa medida, a autonomia das escolas constitui-se como uma dinâmica local que usa as liberdades e interações para agir na realidade, em função de objetivos significativos; e emerge o racional de que as escolas autónomas são aquelas em que transparecem diferenças nas decisões devido à diversidade dos contextos; e que as políticas de autonomização são as que dispõem de meios para que as escolas assumam as suas circunstâncias.

Entre esses espaços de autonomia estão, por exemplo, o projeto educativo, os horários, os regulamentos, as metodologias, as estratégias, a avaliação, as parcerias e os Quadros de Valor e Excelência (QVE).

Em particular, os Quadros são uma janela para a problemática da autonomia, já que as escolas estão obrigadas a reconhecer o valor e o mérito dos alunos (Estatuto do Aluno e Ética Escolar, aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), mas não estão obrigadas a implementar os QVE (Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de setembro) podendo optar por outras formas de valorização do mérito. Acresce que a legislação que permite os QVE

data de 1990 e, portanto, os 30 anos de vigência representam um período alargado em que as escolas puderam refletir sobre as vantagens e desvantagens desta prática e, eventualmente, tiveram oportunidade de refletir a partir de estudos científicos e experiências.

Segundo o quadro legislativo, os QVE distinguem os alunos em função de resultados acadêmicos e de atitudes e comportamentos:

1. os Quadros de Valor reconhecem alunos que revelem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades e/ou desenvolvam iniciativas ou ações exemplares de benefício social ou de expressão de solidariedade.
2. os Quadros de Excelência reconhecem os alunos que alcancem excelentes resultados escolares ou realizem atividades de relevância. Estabelecem critérios quantitativos para esta distinção (Média de 5 no 2.º e 3.º ciclos e de 16 no ensino secundário) e deixam às escolas a possibilidade de estabelecer critérios de acesso mais restritos.

Tratando-se de um espaço simultaneamente regulamentado e de opção, permitem vislumbrar como é que as escolas recontextualizam a legislação e, portanto, aceder aos processos de autonomia. Nessa medida, implementamos uma investigação com o objetivo de compreender a autonomia das escolas no espaço dos Quadros de Valor e Excelência.

## **Metodologia**

Face ao objetivo de compreender a autonomia das escolas no espaço dos QVE, estabelecemos as seguintes perguntas de investigação:

- Qual o grau de implementação dos QVE?
- Com que objetivos são implementados?
- Como é que os QVE são legitimados nos projetos educativos?
- Como é que o estado influencia os QVE (Av. Externa)?
- Que critérios habilitam os alunos aos QVE?

A investigação insere-se num paradigma interpretativo, uma vez que se envolve da compreensão, significados e construção social do conhecimento (Creswell, 2012; Coutinho, 2011) e se destina, precisamente a compreender como é que as escolas usam o espaço de autonomia propiciado pelos QVE. Assume uma abordagem mista, pois é dirigida, simultaneamente, à compreensão de um fenómeno (Merriam & Tisdell, 2016; Stake, 2009) e à mobilização de dados quantitativos que circunscrevam o fenómeno e facilita comparações com outros estudos existentes.

Enquadra-se na modalidade de estudo de caso, apropriada para aprofundar a compreensão de fenómenos nas situações em que é impossível separá-lo do seu contexto (Merriam & Tisdell, 2016; Ponte, 2006) e propício à descoberta e compreensão de relações

e à revelação de relações ocultas (Merriam, 1988). Aqui o caso é os QVE e pretendemos, através dele, compreender a dinâmica de autonomia das escolas. As variáveis em análise são pertinentes na medida em que:

- o grau de implementação dos QVE e os objetivos que presidem à implementação favorecem a discussão em torno da aproximação/diferenciação relativamente ao que está decretado e, em simultâneo, acrescenta dados ao conhecimento existente, nomeadamente face ao estudo de Leonor Torres (2013);

- os projetos educativos traduzem a ação única e co-construída dos agentes do território educativo (Thurler) e, portanto, favorecem a compreensão da legitimação que as escolas fazem dos QVE (ou da sua inexistência) em função da realidade única de cada território educativo;

- os processos de avaliação externa configuram uma influência central sobre as ações locais. Alguns estudos têm revelado que os seus impactos são mais localizados nos processos organizacionais e burocráticos das escolas e menos no processo de aprendizagem (por exemplo, Pacheco, 2015). Nessa medida, a análise dos relatórios do 2º ciclo de avaliação externa permite evidenciar a valorização que fazem dos QVE e discutir eventuais impactos na autonomia das escolas;

- os critérios que habilitam os alunos resultam na seleção de alunos a ser distinguidos, o que permite discutir como é que as escolas fazem valer as suas situações sociais e contextuais específicas para promover a equidade social.

A amostragem foi constituída por um processo aleatório probabilístico e estratificado, em função das regiões administrativas educativas (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve). Em primeiro lugar, recorreu-se à identificação dos Agrupamentos/Escolas (n=811) por região administrativa (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve; respetivamente n=290; n=127; n=290; n=71; n=39) no sítio da Inspeção Geral dos Estabelecimentos Escolares (Tabela 1).

Optou-se por proceder à análise de parcelas de 5% (num máximo de 20%) do total dos estabelecimentos, até ser alcançada a saturação dos resultados. (o ponto em que o acréscimo de dados não corresponde a novas informações) (Merriam & Tisdell, 2016). O critério definido foi de dois terços de informações semelhantes em três indicadores essenciais: nível de Implementação dos QVE, Objetivos dos QVE e critérios de acesso aos QVE (o que foi alcançado na primeira parcela).

Por critérios de conveniência, dada a pouca representatividade da região algarvia, optou-se por alargar para quatro o número de escolas desta região, o que resultou na análise de 43 escolas/agrupamentos de escolas.

Tabela 1 – Estratificação de cada parcela da amostra

Região	Número de escolas	Número de escolas de cada parcela de 5%
Norte	290 (35,8%)	15 (36,7%)
Centro	147 (18,1%)	7 (17,2%)
LVT	264 (32,6%)	13 (31,3%)
Alentejo	71 (8,8%)	4 (9,9%)
Algarve	39 (4,8%)	2 (4,9%) + 2
Totais	811 (100%)	41 (5,06% do total de escolas) + 2

Foram excluídas todas as escolas/agrupamentos cujos dados não eram claros, ora por estarem em falta, ora por serem divergentes (por exemplo, por existirem notícias acerca da atribuição de QVE, mas não estarem disponíveis regulamentos nas páginas das escolas), num total de 21 exclusões. Deste processo resultou a análise de 43 escolas com as seguintes características gerais: a média de alunos é de 1644 (máximo de 3607; mínimo de 389); 11,6% da amostra é constituída por um único estabelecimento (o valor nacional é de 13%), 76,8% por agrupamentos compostos por 2 a 15 escolas (82% ao nível nacional) e 11,6% por agrupamentos com 16 ou mais escolas (5% ao nível nacional); a média de alunos que beneficiam de apoios da ação social escolar é de 38,9% (máximo de 63%; mínimo de 19%). A recolha de dados ocorreu por análise documental, nomeadamente o Regulamento Específico dos QVE (e/ou o Regulamento Interno das escolas, nas situações em que os QVE estavam aí regulamentados), os projetos educativos e os relatórios do segundo ciclo da avaliação externa. O tratamento dos dados ocorreu por análise de conteúdo e por estatística descritiva. A primeira técnica justifica-se porque é destinada à procura do sentido e dos significados das narrativas, implicando uma dimensão descritiva e outra interpretativa (Bardin, 1995; Merriam & Tisdell, 2016), o que é coerente com os objetivos estabelecidos e com o paradigma, abordagem e modalidade escolhidos. Quanto à estatística descritiva, é a técnica que favorece uma imagem quantitativa da realidade e a comparação com estudos semelhantes.

As categorias de análise para a análise de conteúdo foram definidas *a priori*, a partir de quadros de referência, nomeadamente:

Tabela 2 – Referencial de análise de conteúdo

Categoria	Referencial	Referência
Grau de implementação.	Autonomia decretada ou autonomia construída.	João Barroso (2004)
Objetivos dos QVE.		

Legitimação dos QVE nos Projetos Educativos.	Legitimação pelos processos, pelos produtos ou mista.	Anna Sfard (1998)
Influência dos relatórios de avaliação externa.	Regulação coerciva, partilhada, induzida ou voluntária.	David Justino e Susana Baptista (2013)
Habilitação dos alunos aos QVE	Igualdade de oportunidades e equidade social.	Martha Nussbaum e Amartya Sen (1993)

Os dados foram analisados separadamente por cada um dos investigadores e o índice de concordância entre investigadores foi de 92%. Todos os casos de divergência foram alvo de harmonização e consensualização.

Um último parágrafo para reconhecer que o recurso à análise de conteúdo e à interpretação dos dados nunca está inteiramente livre de subjetividades. Sobretudo, a educação é um campo propício a ambivalências e a interpretação não é um momento mecânico e de correspondências claras. Temos a expectativa de que esta consciência seja entendida como um ponto de equilíbrio e validade da pesquisa.

## Resultados e discussão

No âmbito da primeira pergunta de investigação (Grau de implementação dos QVE), os resultados apontam a generalização da implementação dos QVE, uma vez que apenas uma escola da amostra optou por não implementar (logo, 98% têm QVE), o que sugere a consolidação desta estratégia relativamente ao ano letivo de 2013/14, em que a implementação era de 92% (Torres, 2015).

A partir deste dado, levantam-se as hipóteses dos QVE serem o melhor instrumento de reconhecimento do mérito dos alunos e, portanto, impreteríveis pelas escolas; ou, pelo contrário absoluto, de traduzirem a ausência total de autonomia face ao que está decretado na legislação. Assim, os dados que visam responder às próximas questões de investigação podem ser clarificadores.

Os objetivos com que as escolas implementam os QVE (segunda pergunta de investigação) são, em 70% das escolas, provenientes da legislação, ora na sua totalidade (55% das escolas adotam, exatamente, todos os objetivos do Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de setembro), ora parcialmente (15% das escolas recorre apenas a parte do texto legislativo). Um dado importante e complementar para a compreensão da situação e que emergiu na análise, é que em 21% das escolas, os objetivos adotados para a implementação dos QVE sugerem que a finalidade é mais o cumprimento da legislação do que o reconhecimento do mérito *per se*. Por exemplo:

“Para efeitos do disposto na alínea h) do artigo 7.º e do artigo 9.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, serão atribuídos prémios de mérito que reconheçam o trabalho desenvolvido pelos alunos [...]”

Nessa medida, é possível interpretar os resultados como evidências de uma colagem ao que a legislação decreta. Afinal, os objetivos que são tomados para os QVE reproduzem a legislação e, em conjunto com o elevado grau de implementação dos Quadros, sugerem que as escolas não assumem qualquer autonomia neste espaço.

Estes dados fazem levantar interrogações sobre os mecanismos que, aparentemente, estão a cercear a tomada autónoma de decisão. João Barroso (1996; 2004) menciona que as normas e regras não justificam nem a construção, nem a destruição da autonomia, na medida em que os agentes locais, interdependentes e interativos, estabelecem objetivos próprios e significativos que estão na origem de ações autónomas - portanto, constroem a autonomia. Não parece, contudo, ser este o caso - ou teremos de considerar que os QVE são a única e melhor ação para valorizar e reconhecer o mérito dos alunos.

Tal prendimento ao que está decretado também pode ser inferido quando se analisa a legitimação dos QVE nos Projetos Educativos das escolas. O primeiro dado aponta que - apesar da implementação generalizada - os QVE não são suficientemente relevantes para constar nos Projetos Educativos de metade das escolas.

E como é que os QVE se tornam legítimos no contexto das circunstâncias específicas das escolas (terceira questão de investigação)? 43% coloca os QVE como estratégias/recursos de melhoria dos resultados académicos e do sucesso educativo; 20% como forma de contributo para desenvolvimento organizacional/resultados; 20% no âmbito das estratégias que levam ao desenvolvimento de competências dos alunos; e 17% como estratégia para desenvolver os resultados sociais.

Note-se que o quadro da aprendizagem tem vindo a ser referenciado aos processos e, em certa medida, os próprios produtos da aprendizagem são processos, isto é, o que se pretende que os alunos dominem são os processos de aprendizagens continua, relacionamento intra e interpessoal, colaboração, criatividade e crítica (entre outros). Contudo, o que emerge da leitura dos Projetos Educativos é a orientação para o produto, sugerindo que o fim (o resultado) prevalece sobre o meio (o processo). Nessa medida, os Projetos Educativos parecem favorecer o alinhamento com conteúdo, em detrimento do envolvimento com a experiência de aprendizagem (ver, por exemplo, Sfard, 1998).

Quanto à quarta pergunta de investigação, dedicada à influência do processo e avaliação externa na tomada de decisão acerca dos QVE, os dados provenientes dos 31 relatórios disponíveis na página da Inspeção Geral da Educação e Ciência mostram que todos valorizam a existência de QVE enquanto recurso de reconhecimento social da escola. Talvez o dado mais interessante para compreensão da situação, advenha dos dois casos em que os QVE não estavam implementados aquando da visita da equipa de avaliação externa. Os relatórios parecem sugerir que a ausência dos QVE é uma falha a ser solucionada. Por exemplo:



“Numa perspectiva de valorização do mérito e de incentivo à aprendizagem, são promovidas algumas iniciativas [...]. Porém, apesar da importância destas iniciativas, não se encontram definidos [...] os critérios [...], nem está prevista a atribuição de prêmios de mérito para distinguir os alunos [...] que revelem atitudes exemplares de relevância acadêmica e/ou social”

Relatório de Avaliação Externa 2015-2016 Escola16 Norte

Ambas as escolas passaram a implementar QVE. Não nos é possível inferir uma relação de causa-efeito quanto a estas situações, mas não se pode, igualmente, recusar a influência que o processo de avaliação externa pode ter tido na decisão das escolas, particularmente porque são conhecidos dados que indicam que tem impactos nos elementos burocráticos das escolas (ver, por exemplo, Pacheco, 2015), que tendem a homogeneizar a ação educativa; e menos na aprendizagem dos alunos.

Estamos, pois, perante uma sequência de passos que parece vincular a ação das escolas - no espaço dos QVE - a padrões homogêneos e comuns à sociedade educativa. Isto, no quadro da regulação proposto por David Justino e Susana Baptista (2013), sugere uma regulação coerciva, orientada para uma ordem superiormente determinada a que as organizações educativas devem estar sujeitas. O que aqui parece emergir é que, apesar do caráter não obrigatório dos QVE, a distinção torna-se uma referência universal cuja ausência é transposta para uma sanção ou medida de coação (neste caso, a referência negativizante no relatório de avaliação externa). É importante diferenciar esta regulação que aqui consideramos coerciva, da regulação partilhada, que assenta no controlo do estado sob competências que o próprio estado regulamentou, delegou e que pode reaver (Justino & Baptista, 2013). Os QVE não constituem uma delegação de competências; são, isso sim, um espaço de decisão das escolas que se torna oprimido porque o estado sistematicamente faz ver que há uma única opção correta - nessa medida, a ação estatal, via avaliação externa, não pode ser considerada como regulação partilhada.

Finalmente, quanto à quinta questão de investigação (que critérios são utilizados para habilitar os alunos aos QVE?), os dados apontam que as escolas optam por critérios transversais aos quadros e por critérios específicos a cada uma das distinções (ao valor ou à excelência).

Os critérios transversais destinam-se, sobretudo, a clarificar as circunstâncias de exclusão dos alunos: 81% das escolas excluem os alunos que apresentam problemas disciplinares (embora com variedade de conceito, já que para algumas escolas a presença de uma ocorrência de indisciplina é fator de exclusão e para outras a medida é a da aplicação de medida disciplinar sancionatória); e 48% das escolas excluem os alunos que apresentem uma única falta injustificada. Perante estes critérios, a primeira distinção que os QVE esclarecem é a do desvalor.

O que parece atravessar a habilitação dos alunos aos QVE é a ideia do percurso imaculado, o que levanta perguntas importantes sobre o trajeto de acesso ao QVE, na medida em que o período do ciclo de vida em que os alunos se encontram é propício a

experimentações, incertezas e erros - e os critérios sugerem que são dirigidos mais às expectativas das escolas sobre o perfil desejado de aluno, do que às necessidades que o desenvolvimento dos alunos pode fazer emergir. Sobre os critérios específicos que são usados para habilitar os alunos aos QVE, eles são, naturalmente, diferentes, em função das características a reconhecer.

Os prémios de valor, dirigidos para o reconhecimento de atitudes e valores, assumem um quadro muito variado de critérios. Porém, emerge o carácter excepcional e exemplar das ações, que aponta que a distinção é atribuída quando há vitórias em competições (desportivas, artísticas, etc), ou quando ocorre uma situação extraordinária em que os alunos intervêm, o que parece fazer depender a distinção da fortuna de poder agir. Estes critérios parecem sugerir que o valor é um atributo incomum e exterior, na medida em que está dependente não apenas do aluno, mas daqueles que competem contra os alunos, ou do surgimento de situações em que é possível ajudar a resolver um evento dramático. Por exemplo:

“Vencedores ou que tiveram participação brilhante em provas regionais, nacionais ou internacionais, quer de âmbito desportivo quer culturais ou em representação da escola [...]”

Regulamento QVE Escola 5 Lisboa e Vale do Tejo

Os critérios usados para distinguir os alunos no âmbito da excelência recorrem a indicadores quantitativos e, na generalidade, apresentam-se mais restritivos do que aqueles indicados na legislação.

Para o terceiro ciclo, o critério legislativo aponta a média 5, arredondada às unidades. O que as escolas acrescentam é a garantia de que a média não é formada com classificações inferiores a 4.

No ensino secundário, a autonomia que o legislador deixou às escolas também parece ser largamente utilizada, já que 45% das escolas com ensino secundário determinaram que a meta de acesso é de 18 valores, em 36% a meta situa-se nos 17 valores e apenas 19% das escolas adotam a meta apontada na legislação, 16 valores. Ainda assim, não se trata de uma média simples, já que, em todos os casos, os alunos não podem formar a média com classificações inferiores a 10 e na maioria dos casos não podem obter classificações inferiores a 13, 14 ou 16 (o mais recorrente é 14).

Estes dados aconselham uma discussão acerca da sensibilidade destes critérios a fatores sociais. Sabemos que os alunos de contextos desfavorecidos estão sujeitos a mais retenções/reprovações (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016); que o seu acesso ao ensino superior está limitado a cursos e instituições de menor prestígio, cujo acesso se faz por classificações menos significativas (Fundação Belmiro de Azevedo, 2019); que os alunos com mais poder económico podem recorrer a apoios extraescolares (as explicações), com resultados favoráveis (Pinto, Costa, & Silva, 2014); e que os alunos cujos Encarregados de Educação têm menos habilitações escolares estão sujeitos a resultados académicos menores (Verdasca, 2010) – o que sugere que os QVE reproduzem iniquidades

sociais e económicas, em vez de as resolverem. Aparentemente, os alunos de famílias carenciadas terão de ser mais resilientes que os restantes para integrarem os QVE. Deveria se este (a resiliência) um dos critérios para habilitar aos QVE?

Tomamos a perspetiva das capacidades (Capabilities approach) de Martha Nussbaum e Amartya Sen (1993) de que o desenvolvimento humano não pode limitar-se ao acesso a habilidades que poderão ser relevantes no dia a dia, mas deve assentar no desenvolvimento das capacidades que permitam aceder aos valores e condições para uma vida plena, o que significa que a igualdade de acesso a oportunidades (neste caso, à escola e às aprendizagens) não é suficiente para garantir que as crianças e jovens desenvolvem todas as capacidades a que precisarão de recorrer para construir uma vida digna e equitativa. Neste caso, aparentemente, os critérios usados para habilitar os alunos aos QVE parecem recusar a equidade social, na medida em que não têm em conta o ponto de partida de cada aluno, nem tão-pouco, o eventual efeito que a exclusão dos QVE pode ter.

## **Conclusões**

Consideramos que os QVE são uma janela para a problemática da autonomia das escolas, por serem um recurso facultativo de valorização do mérito dos alunos, que coexiste com a obrigação das escolas reconhecerem esse mesmo mérito, podendo fazê-lo de formas variadas e concordantes com as suas circunstâncias.

Os dados apontam, por um lado, que o grau de implementação dos Quadros é de 98% e os objetivos que presidem à sua implementação são extraídos ou inspirados na legislação, resultando num alinhamento com o que está decretado; que metade das escolas não legitima os QVE nos seus projetos educativos e as que o fazem tomam, maioritariamente, o produto para validar a opção. Por outro, os relatórios de avaliação externa parecem ter poder de coerção sobre as escolas, uma vez que tendem a valorizar a existência dos QVE e a fazer transparecer que a sua ausência corresponde a uma necessidade de retificação, o que traduz uma orientação para a homogeneidade.

Finalmente, os critérios que habilitam os alunos aos QVE começam por distinguir o erro e o desvalor, para especificamente, assumirem as formas constantes na legislação ou formas mais restritas; e sugerem o desencontro com preocupações de equidade social, uma vez que a habilitação dos alunos aos QVE socorre-se de critérios com sensibilidade socioeconómica e exclui alunos que não apresentem percursos imaculados.

Mas os dados também revelam laivos de emancipação, já que algumas escolas adotam soluções únicas - o que faz questionar sobre as forças e motivos que, localmente, favorecem essa autonomia e sugere que se continue a pesquisar - e que devemos olhar para esta investigação com cuidado: enquanto janela, oferece apenas uma visão focada e estreita sobre a autonomia das escolas. Por exemplo, uma das escolas não implementou QVE; outra optou por fazê-lo num percurso progressivo que permite a valorização mais alargada (a escola atribui distinções nos intervalos de classificação média 14,5-15,9; 16-17,4; 17,5 ou

mais); e uma terceira escola distingue os alunos com maior progressão na aprendizagem, independentemente da sua média final de ano.

O que emerge da análise é que o espaço dos QVE está impregnado de uma autonomia comprometida - ora pelas próprias escolas, ora pelos constrangimentos que atuam sobre elas. Isto traduz uma tomada algorítmica de decisão em que as escolas podem agir mais por respostas binárias (certo/errado, sim/não) e, conseqüentemente, todas as incertezas do contexto são enquadradas numa estrutura que se adapta ao controlo, mas não necessariamente ao contexto (Silva, 2019).

Neste plano, teremos de assumir que uma das estruturas relevantes para a tomada de decisão em contextos de incerteza, como são as escolas (Silva, 2019), é a ética, na medida em que é exatamente quando não há certezas, nem se pode alicerçar decisões em dados totalmente objetivos ou científicos que há que mobilizar valores para tomar decisões - e que se estabelece a vinculação com a reflexão permanente entre os valores e decisões, na busca de melhores soluções.

Nessa medida, a ética, ainda que imbuída de subjetividade, é uma estrutura que opera nos contextos e, como tal, deveria ser valorizada e, eventualmente, alvo de questionamento interno e externo, a partir do racional de que a autonomia das escolas deve refletir as circunstâncias únicas ao contexto e, portanto, que as decisões que podem ser tomadas devem refletir diferenças e dinâmicas.

Não estamos, com isto, a considerar que a atuação das escolas que investigamos é pouco ética; estamos, apenas, a constatar que essa atuação deu origem a decisões significativamente semelhantes; portanto, que houve autonomia para decidir igual. Haverá, portanto, na envolvimento da ética, autonomia para decidir diferente.

## Referências

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2016). A administração local da educação: Da descentralização à territorialização das políticas educativas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 22-36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Obtido em 31 de 08 de 2019, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/316/>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação. Temas e Problemas*, 12 e 13, 27-40.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Fundação Belmiro de Azevedo (2019). Edutalks#8: Estudar é para todos? EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo: Lisboa.
- Justino, D. & Baptista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação. Temas e Problemas*, 12 e 13, 41-74.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nussbaum, M. & Sen, A. K. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Pacheco, J. (2015). Relatório do projeto AEENS: Impacto e efeitos da avaliação externa. *Avaliação Externa das Escolas [Impact and effects of external evaluation. External Evaluation of Schools]*, (pp. 33-50). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Sfard, A. (1998). *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just One*. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Silva, N. M. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Lisboa: Chiado Books.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1419-1438.
- Verdasca, J. L. (2010). *Temas de educação: Administração, organização e política*. Lisboa: Colibri.

**Legislação:**

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

Decreto-Lei n.º 281/90, de 12 de setembro.