

Avaliação de Escolas: os efeitos nos processos de mudança e melhoria da escola

Correia, A. P.

Universidade de Évora

apcorreia.svp@gmail.com

Fialho, I.

Universidade de Évora

ifialho@evora.pt

Sá, V.

Universidade do Minho/IE

virsa@ie.uminho.pt

Resumo - A avaliação de escolas é apresentada ao nível do discurso político normativo e em alguns programas de avaliação, como é o caso em Portugal do modelo de avaliação externa das escolas (AEE), como um processo que promove a eficácia e a melhoria interna da escola. Todavia num contexto onde as políticas nem sempre criam os estímulos e as condições adequadas, a ação organizacional em torno dos processos avaliativos acaba por refletir o jogo dos atores. Perante a “natureza política” da avaliação, as escolas e os seus atores recorrem a “soluções organizacionais” que lhes permitem, em função dos interesses e dos objetivos individuais e organizativos, gerir as pressões e as expectativas do seu meio institucional. Integrada numa investigação mais ampla, em curso, com a finalidade de averiguar os efeitos do programa de AEE nas dinâmicas de autoavaliação e nos planos de ação para a melhoria da escola, na presente comunicação analisam-se as relações entre a avaliação e as mudanças ocorridas na escola. Questiona-se essencialmente: quais as mudanças ocorridas na escola na sequência dos processos avaliativos. O estudo geral no qual a comunicação se baseia insere-se numa matriz de cariz essencialmente qualitativo e opta pelo estudo de casos múltiplos, aplicado a cinco escolas. Como fonte de informação recorre-se à observação, entrevistas, e inquérito por questionário. Nesta comunicação apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas a diversos atores da comunidade educativa com diferentes funções nas escolas. Os resultados tendem a evidenciar que as organizações educativas, nas respostas às prescrições externas para a avaliação e melhoria da escola recorrem a estratégias e táticas plurais, de tal modo que as mudanças que ocorrem mais do que respostas à necessidade de eficácia e melhoria interna da escola, traduzem-se em processos de adaptação, que variam consoante as tensões existentes entre o contexto institucional e o ambiente competitivo onde as escolas estão inseridas.

Palavras-chave: Avaliação institucional, mudança organizacional, melhoria educativa.

Introdução

Em Portugal, a avaliação de escolas tem vindo, ao longo dos últimos anos, a ocupar um lugar de destaque na agenda das políticas educativas onde, numa perspetiva de confluência de eficácia e melhoria interna, os processos de avaliação externa e de autoavaliação são apontados como instrumentos decisivos para a melhoria da qualidade da educação.

Porém, no atual contexto de configuração de novos modos de *governança* e regulação, e de consolidação de um “regime de omni-avaliação” (Machado, 2010), as escolas encontram-se, cada vez mais, numa encruzilhada de tensões quanto ao modo de desenvolver os processos de autoavaliação, sobretudo quando, para além de estarem dependentes de uma administração educativa centralizada, têm de convencer, no jogo da oferta e da procura que se estabelece no “mercado”, a “clientela” acerca da sua *performatividade*. Essas tensões são ainda agravadas pelo facto das políticas nem sempre proporcionarem os estímulos e as condições adequados à aprendizagem e capacitação dos atores para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação e de ações de melhoria (Afonso, 2010; Alves & Correia, 2008; Correia, 2011). Acresce ainda que num cenário cuja ação quotidiana é sujeita de forma constante a pressões e exigências, por vezes contraditórias, quer de um “Estado institucional”, quer de uma “ordem institucional de mercado” (Estevão, 1998) é complicado para as escolas conseguirem construir de forma autónoma a sua *capacidade interna de mudança* (Bolívar, 2012) e de melhoria.

A análise institucional e sociológica das organizações escolares tem mostrado que, sendo a escola “uma organização educativa complexa”, (Lima, 1998), ela não se constitui apenas como um “locus de reprodução normativa”, mas também como um “locus de produção” de regras formais e informais (Lima, 1998), onde os processos avaliativos não deixam de refletir os comportamentos estratégicos dos atores organizacionais. Se no *plano das orientações para a ação* (Lima, 2003) é possível instituir a emergência de uma “cultura de avaliação” e regulamentar a mudança, no *plano da ação organizacional* propriamente dita, a ação em torno dos processos avaliativos é sempre mediada por interesses, por intenções, e por estratégias diversas, que não se resumem apenas a uma resposta à necessidade de eficácia e melhoria interna da escola. A natureza política da avaliação e a existência de diferentes interesses em “jogo” vão contribuir para o reforço das tensões das escolas sobre os modos de desenvolver a autoavaliação, sobretudo quando a avaliação pode ser usada como instrumento de poder, controlo e sancionamento (Afonso, 2010, 2011). A acrescentar à dimensão política da avaliação, estão as dificuldades das escolas em serem capazes de desenvolver de forma autónoma processos de autoavaliação assentes na colaboração e na reflexão crítica e criativa entre todos os atores educativos, com vista à melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem (Alves & Correia, 2008; Correia, 2011). Num contexto onde os objetivos são, por vezes, inconsistentes e não consensuais e as tecnologias pouco claras e, frequentemente, mal dominadas, não é fácil o diálogo entre a avaliação externa e os processos de mudança e melhoria, através da autoavaliação institucional.

Neste contexto é nosso objetivo contribuir para o conhecimento das mudanças pedagógicas, curriculares e organizacionais ocorridas na escola em resultado dos processos avaliativos, procurando evidências dos efeitos desses processos na melhoria da escola.

Contextualização e Metodologia

Esta comunicação enquadra-se numa investigação mais ampla, em curso, que se propôs averiguar de que modo o programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), contribui para o desenvolvimento nas escolas de dinâmicas e práticas de autoavaliação que sustentem a

elaboração de planos de ação que possibilitem a melhoria da escola. Inserida numa matriz de cariz essencialmente qualitativa, a investigação na qual a comunicação se baseia opta pelo estudo de caso aplicado a “cinco casos”, pois partimos do pressuposto da existência de *tipos diferentes de condições* entre os casos a nível do contexto organizacional e das dinâmicas inerentes aos processos avaliativos (Yin, 2005). Nesta comunicação questiona-se: (1) quais as mudanças organizacionais, pedagógicas e curriculares ocorridas nas escolas em resultado dos processos avaliativos, procurando evidências dos efeitos da avaliação de escola (interna e externa) na sua melhoria.

Os dados empíricos aqui mobilizados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas, em cada um dos casos em estudo (três agrupamentos de escola – AG1, AG2 e AG3 – e duas escolas secundárias – ES1, ES2). No total foram realizadas trinta e sete entrevistas (n=37). Em cada agrupamento/escola não agrupada entrevistámos o diretor (E1), o coordenador da equipa de autoavaliação (E2); o presidente do conselho geral (E3); um coordenador de departamento (E4); um professor do conselho geral (E5); um encarregado de educação (EE); um aluno (AL) e um elemento do pessoal não docente (ND). Procurámos sobretudo obter informação e conhecimento através dos protagonistas do processo avaliativo. Os dados recolhidos através das entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Para concretizar a análise de conteúdo produziu-se um sistema de categorias de modo a que os dados, para cada uma das dimensões, pudessem ser agregados em unidades de sentido, em função das categorias definidas. No decorrer do estudo procurámos respeitar os princípios básicos da ética de investigação, nomeadamente no que respeita ao consentimento informado, à garantia da confidencialidade e ao anonimato das escolas e dos respondentes.

Resultados e Discussão

Para efeitos desta análise selecionamos apenas os excertos das entrevistas em que confrontámos os inquiridos com as mudanças que ocorreram nas escolas/agrupamentos em consequência dos processos de Avaliação Externa (AE) e de autoavaliação (AA). Neste contexto apresentamos dados relativos a duas dimensões objeto de análise: (A) *Mudanças em resultado do processo de avaliação externa da escola*; e (B) *Mudanças em resultado do processo de autoavaliação da escola*.

(A) Mudanças em consequência do processo de Avaliação Externa (AE)

Da análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados para a dimensão *Mudanças em resultado do processo de AE* pareceu-nos pertinente a apresentação dos resultados ao nível de três categorias: “*Mudanças no processo de autoavaliação*”; “*Mudanças pedagógicas/curriculares*” e “*Mudanças organizacionais*”.

a) Mudanças no processo de autoavaliação

Ao procurarmos perceber as percepções dos atores sobre as mudanças ocorridas no processo de autoavaliação (AA) da escola constata-se que estas se fazem sentir de modo mais expressivo ao

nível das subcategorias “*Planeamento do processo de AA*”; “*Definição dos campos de análise da AA*” e “*Reação e interpretação do processo de AA*”.

- Na subcategoria “*Planeamento do processo de AA*”: o processo de AE influenciou, em todas as escolas (exceto na AG2), a tomada de decisão no que se refere à conceção e implementação da AA. Entre os motivos mais expressivos da tomada de decisão estão a “proximidade da AE” (AG1-E2), a “preparação para a AE” (ES2-E2), a “obrigatoriedade legal” (AG3-E2) e a “necessidade de responder aos pontos fracos apontados pela AE” (ES1-E2). Apenas na escola AG2 os motivos da decisão tiveram a ver, quer com “a necessidade de monitorização do Projeto Educativo através do acompanhamento dos resultados dos alunos” (E2), quer com a possibilidade de proceder a “alterações e sugestões de mudança ao projeto de intervenção do diretor” (E1). Face à análise parecemos que o processo de AA é assumido, em todas as escolas (exceto na AG2), como uma *avaliação interna com caráter impositivo* (Sá, 2009), o que poderá vir a colocar em causa o objetivo de melhoria que se pretende.
- Na subcategoria “*Definição dos campos de análise da AA*”: o referencial da AE influenciou, em todas as escolas (excetuando a AG1), a definição dos indicadores dos modelos de AA. Entre as razões mais expressivas para o mimetismo com o referencial da AE estão a necessidade de “dar uma resposta rápida ao que nos é pedido” (ES2-E2) ou, “dar alguma resposta e algum feedback àquela avaliação externa” (AG2-E2), ou ainda “verificar a evolução em relação à avaliação anterior” (AG3-E1). Face à análise, parecemos que as escolas, perante a pressão da AE, mais do que a preocupação em responder às exigências de eficiência e eficácia, utilizam o isomorfismo como uma estratégia de resposta à AE, de modo a mostrarem que estão de acordo com os indicadores de qualidade definidos externamente e conseguirem obter as classificações desejadas.
- Na subcategoria “*Reação e interpretação do processo de AA*”: a AE potenciou, em todas as escolas, a *aceitação* e a *interiorização* do processo de AA pelos docentes e não docentes, sendo apontada como uma das razões para essa interiorização a indexação das classificações da AE à atribuição de “prémios ou castigos” (Sá, 2009), como a “questão das cotas” (AG1-E1) para atribuição das classificações mais elevadas no âmbito da avaliação dos docentes. A análise permite inferir que a pressão da AE induz as escolas e os atores a interiorizar e integrar as práticas de AA como um “dado adquirido”.

b) Mudanças pedagógicas/curriculares

Quanto às percepções dos atores acerca das mudanças que surgiram na escola a nível pedagógico e curricular pudemos verificar que estas ocorrem de modo mais expressivo nas subcategorias “*Processo de avaliação das aprendizagens*” e “*Resultados dos alunos*”. De salientar que em nenhuma das escolas existem indicadores nas subcategorias “*Processo de ensino/ aprendizagem*” e “*Relação pedagógica professor/alunos*” o que traduz a débil articulação dos processos avaliativos com o núcleo técnico do ensino e da aprendizagem (a sala de aula), enquanto foco prioritário da melhoria (Bolívar, 2012; Elmore, 2000).

- Na subcategoria “*Processo de avaliação das aprendizagens*”: a AE induziu todas as escolas (excetuando a AG1), a procederem à definição de critérios uniformizados para avaliação dos alunos. Poderá assim inferir-se que a definição pelas escolas de critérios comuns para avaliação dos alunos traduz uma maior preocupação com a aferição das avaliações internas das aprendizagens e a aproximação das mesmas aos resultados das avaliações externas.
- Na subcategoria “*Resultados dos alunos*”: a AE conduziu, em todas as escolas, a uma interiorização pelos docentes da necessidade de melhoria dos resultados escolares (exceto na escola ES1, por se considerar uma escola de referência nos *rankings* nacionais) e a uma maior centralidade das práticas na melhoria dos resultados escolares. Apesar dos discursos dos nossos informantes veicularem uma maior preocupação com os resultados escolares, apenas a escola AG2 implementou estratégias que traduzem a necessidade de dar resposta a esta preocupação, como a “realização de provas de aferição interna e os testes intermédios do GAVE” e a “implementação do Projeto Turma Mais e do Projeto Fénix” (E1,E2,E3,E4,E5).

c) Mudanças organizacionais

Quanto às percepções dos inquiridos acerca das mudanças que se fazem sentir a nível organizacional, constata-se que estas são mais evidentes nas subcategorias “*Procedimentos organizativos*” e “*Planeamento e execução da ação educativa*”.

- Na subcategoria “*Procedimentos organizativos*”: a AE levou todas as escolas a desenvolverem procedimentos uniformizados de registo, organização e estruturação da informação, sendo notória uma maior preocupação em “criar instrumentos de registo do que era uma prática” (ES1-E2), de modo a que existam “evidências desses procedimentos” (ES1-E2). Face à análise parece-nos que as mudanças estão sobretudo subordinadas à preocupação de “fazer prova”, numa lógica de “prestaçāo de contas”, formalizando e uniformizando documentos de registo, com o objetivo de responder a futuras solicitações da AE.
- Na subcategoria “*Planeamento e execução da ação educativa*”: assume particular destaque, na escola AG2 a legitimação, após os resultados da AE, do estilo de liderança do diretor e a credibilização do seu projeto de intervenção que funciona como um referente da ação organizacional.

(B) Mudanças em consequência do processo de Autoavaliação da escola (AA)

Da análise de conteúdo pareceu-nos de igual modo pertinente a apresentação dos resultados ao nível das três categorias de análise apresentadas anteriormente.

a) Mudanças no processo de autoavaliação

Ao procurarmos perceber as percepções dos atores sobre as mudanças ocorridas no processo de autoavaliação (AA) em consequência do desenvolvimento do próprio processo de AA da escola,

constata-se que as mudanças ocorrem sobretudo na subcategoria “*Reação e interpretação do processo de AA*”.

- A subcategoria “*Reação e interpretação do processo de AA*” aponta para a *habituação e interiorização* do processo de AA, pelos docentes e não docentes, nas escolas AG2, AG3 e ES1. Apesar da resistência inicial, com a regularidade do processo de AA “as coisas estão a ser interiorizadas” (AG2-E3) e “as pessoas já estão habituadas e rotinadas nas práticas de autoavaliação”(ES1-E1). Todavia, estas práticas ainda não fazem parte da cultura escolar, sendo “poucos os docentes que entendem a avaliação da escola como uma necessidade” (AG2-E2), sendo que a generalidade acha que “é mais um acréscimo de trabalho e não é uma necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho” (AG3-E2), pelo que colaboram no processo “porque acham que sim, mas é uma questão burocrática e administrativa, ainda não é visto como algo para melhorar” (AG2-E2). Na escola AG1 o processo de AA centrou-se nos encarregados de educação e nos alunos e a generalidade dos docentes desconhece os seus resultados. Nas escolas AG3 e ES2 o processo de AA incidiu apenas em alguns docentes, o que teve como consequência o desinteresse dos restantes pelos seus resultados. Poderá assim inferir-se estarmos nas escolas AG1, AG3 e ES2 perante situações de heteroavaliação (Palma, 2001). Face à análise pode afirmar-se que a AA é concebida em todas as escolas como um processo burocrático e de ritualização da eficácia da ação organizacional e que a sua interiorização se enquadra numa conceção da AA como um *mito racional* (Meyer & Rowan; 1999).

Pudemos ainda verificar que nas escolas AG2 e ES1 o processo de AA é percecionado, por alguns docentes, como uma *forma de controlo e de responsabilização (accountability)*. Nestas escolas os resultados da AA têm implicações nas classificações obtidas na avaliação de desempenho pelos docentes (AG2), ou na obtenção do estatuto de “bom profissional” (ES1). Neste contexto, alguns docentes questionam a centralidade da AA nos resultados ao invés dos processos: “os resultados são tudo e ninguém questiona os resultados” (ES1-E5). Em consequência, os resultados da AA, conduziram a situações de divergência entre os docentes, gerando-se mesmo um *reforço das micropolíticas* existentes na escola, o acentuar da *balcanização* e do *individualismo* docente (Hargreaves, 1998).

b) Mudanças pedagógicas/curriculares

Quanto às mudanças que surgiram na escola a nível pedagógico e curricular, devido ao processo de AA, apenas nas escolas AG2 e ES1 pudemos identificar algumas mudanças nesta categoria.

- Na subcategoria “*Resultados dos alunos*”, o facto de as práticas de AA na escola AG2 terem como referente as metas definidas no PEE em termos de resultados escolares de algumas disciplinas, nomeadamente as sujeitas à avaliação externa das aprendizagens, levou à modificação de algumas práticas: “as pessoas naturalmente já têm mais cuidado com o trabalho que fazem porque (...) depois as pessoas são responsabilizadas” (E4), consequentemente, “os professores mudaram as suas práticas

têm mais cuidado e tentam que se atinjam os objetivos do projeto de intervenção do diretor” (E5). Poderá assim inferir-se que a pressão para a performatividade reduziu, por um lado, as margens de autonomia instituinte do trabalho de cada docente, na medida em que este passou a ser fortemente influenciado pela ideia da ação eficaz de modo à obtenção de melhores resultados. E, por outro lado, aumentaram as tensões e o questionamento de alguns docentes face ao foco da AA apenas nos resultados: “houve uma maior preocupação com os resultados, sim houve, dado o estabelecimento de metas, o que por vezes também pode ter um reflexo negativo pois o atingir a meta pode ser fictício” (E3); assim sendo “deveria haver uma grande reflexão, nomeadamente ao nível do sucesso e insucesso, (...) se ele é real ou se é artificial” (E4). A análise permite inferir que o processo de AA levou a uma maior centralidade das práticas de alguns docentes nos resultados escolares. Ao ter o seu foco na medição das *performances*, a AA está ao serviço da direção da escola como instrumento de “gestão” e legitimação permitindo justificar no “jogo” da oferta e da procura, ditado pela “lógica de mercado”, a credibilidade da escola (Machado, 2010).

- Ao nível da subcategoria “*Acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula*”, o processo de AA teve pouco ou nenhum impacto nesta vertente. Apenas a escola ES1 encontra-se numa fase de construção de um modelo para avaliação de quatro dimensões da sala de aula: “avaliação das aprendizagens”; “relação pedagógica”; “estratégias de ensino”; “recursos e instrumentos”. Este modelo procura sobretudo “a monitorização da eficácia das medidas de desempenho pedagógico oriundas da direção e do conselho pedagógico” (E1). Trata-se de uma avaliação quantificada que permite a comparação dos docentes/disciplinas (*ranking* de desempenhos pedagógicos) tendo em conta os “indicadores desempenho pedagógico definidos antecipadamente” (E2). Também nesta escola as respostas mais relevantes apontam para o facto de a utilização da autoavaliação assegurar a manutenção da “imagem de referência da escola” (E2), o que configura estarmos perante uma avaliação que, numa lógica de “gestão da imagem pública”, está ao serviço do mercado (Costa & Ventura, 2005).

c) Mudanças organizacionais

Quanto às mudanças que em resultado do processo de AA se fazem sentir a nível organizacional constata-se que estas ocorrem de modo mais expressivo ao nível das subcategorias “*Procedimentos organizativos*” e “*Planeamento e execução da ação educativa*”.

- Na subcategoria “*Procedimentos organizativos*”, pode afirmar-se que o processo de AA reforçou em todas as escolas (exceto na AG1), os procedimentos de formalização e uniformização de documentos de registo, já anteriormente induzidos pela AE, criando instrumentos que permitem dar resposta a futuras solicitações da AE. Também ao nível da circulação interna da informação, se implementaram procedimentos de difusão da informação, como a “moodle, (...) tentámos nessa página dar a informação o mais rápido possível” (ES1-E4) e procedeu-se ainda à adoção de procedimentos de articulação “entre

os vários órgãos porque era uma área que se sentia que havia muitas falhas (...). Estou a falar mais a nível burocrático" (ES2-E4). Face à análise constata-se que as melhorias se centram sobretudo nos aspectos administrativos de organização documental e nos processos administrativos de gestão existindo ainda uma débil articulação do processo de AA com a atividade técnica da escola (a sala de aula), como referem: "(...) dou mais valor ao trabalho a nível da sala de aula e da minha relação com os alunos do que aos papéis [refere-se à autoavaliação]. Na minha prática de sala de aula continuei a dar as aulas como estava a dar e não acho que tenha havido melhoria" (ES2-E5).

- Na subcategoria "*Planeamento e execução da ação educativa*" assume particular destaque a escola AG2 onde as práticas de planeamento da ação educativa, de algumas disciplinas, passaram a ter como referente as metas de resultados escolares definidas no PEE. Nesta escola, a AA é utilizada como instrumento de monitorização da execução das metas definidas no PEE, permitindo "avaliar o que está definido nesse documento orientador e fundamental de qualquer organização educativa" (E2). Esse acompanhamento incide também no plano anual de atividades, pois "as atividades terminam e é feita uma avaliação, uma reflexão, e são logo feitas sugestões de mudanças. Isso nunca foi feito antes, e agora já se faz, e isso é importante" (E5). Ainda que estas mudanças tenham levado a uma maior exigência no processo de planeamento elas são percecionadas pelos docentes como "uma questão burocrática e administrativa" (E2). Nas escolas AG3 e ES2 o processo de AA foi utilizado como instrumento de diagnóstico para a conceção dos documentos orientadores da escola, nomeadamente na "definição das prioridades, dos objetivos e das metas do projeto educativo" (ES2-E1) e como instrumento de monitorização da sua execução, de modo a "que fossem corrigidas algumas falhas que existiam" (AG3-E2).

Além destas mudanças, pudemos verificar que, nas escolas AG2, AG3 e ES1, os processos de AA levaram à implementação de "práticas de monitorização e análise dos resultados escolares", assim como, a uma "comparação dos resultados com as avaliações externas dos alunos (...) foi uma prática iniciada pela equipa de AA" (AG3-E2). Admitindo-se em termos discursivos que esta prática possa ter tido efeitos ao nível das práticas de ensino, como referem: "se calhar teve os seus reflexos na organização e gestão e também ao nível da sala de aula, porque quando se reflete sobre os resultados, isso depois tem o seu reflexo a nível da prática" (AG3-E4).

Conclusão

Da análise dos dados resulta que em todas as escolas os efeitos do processo avaliativos se fazem sentir sobretudo ao nível de uma "aceitação resignada" das práticas de autoavaliação pelos docentes, sendo estas concebidas como um "processo burocrático ou inútil" (Marchesi, 2002) com limitada influência nas práticas de ensino. Decorrente da "aceitação resignada" da AA denota-se que os atores procedem à aceitação destas práticas como "factos objetivos", considerando-as a melhor forma de fazer as coisas (*taked for granted*), no sentido de responder às pressões

externas. As práticas de AA, ao terem sido legitimadas externamente, adquirem o estatuto de necessárias e imprescindíveis, pelo que basta fazê-las e fazer constar que se fazem, independentemente da sua eficácia, para que a escola esteja em conformidade com as regras culturais dominantes e deste modo assegure a sua legitimidade e aceitação social (Meyer & Rowan, 1999). Denota-se ainda que, perante a pressão externa, as escolas tendem a uniformizar o referencial dos seus modelos de autoavaliação devido ao mitemismo com o modelo da AEE. Nesta situação, consideramos que perante a ausência de estímulos à aprendizagem (Bolívar, 2000) a tendência será para uma ritualização das práticas de AA, não chegando estas a se constituírem como “uma pedagogia do *empowerment*, da reflexividade e da autonomia” (Afonso, 2011).

No âmbito das mudanças a nível organizacional contata-se ainda que, em todas as escolas, as mudanças são localizadas, centradas sobretudo nos *procedimentos burocráticos* (Costa, 2007). Modificaram-se os instrumentos de planeamento da ação educativa, uniformizaram-se documentos, criaram-se instrumentos para registo das evidências e alteraram-se procedimentos administrativos de gestão, em função das medidas preconizadas no modelo da AE, mas ao nível das práticas individuais de ensino (a atividade técnica da escola), enquanto foco prioritário da melhoria, não são visíveis alterações significativas.

Numa era de responsabilização (*accountability*) das escolas pelos resultados escolares, de aumento da pressão das avaliações externas e de elaboração de *rankings*, denota-se em todos os casos em estudo, a obsessão da autoavaliação pelas “estatísticas” e a tendência para um certo “tecnicismo” (Machado, 2010), no sentido do acompanhamento dos resultados escolares, enquanto instrumento de gestão. Esta tendência para um gerencialismo pelos resultados poderá remeter para o risco de uma “visão em túnel” (Ehren & Visscher, 2006), secundarizando as aprendizagens mais dificilmente mensuráveis e conduzindo a situações de exclusão social (Afonso, 2010; Sá, 2009).

Quando as escolas têm uma “obrigação moral” para com os seus mercados - caso das escolas AG2 e ES1- as mudanças que ocorrem nas estruturas, nos processos e nas práticas traduzem sobretudo respostas à construção ou manutenção da imagem de *performatividade*. Numa lógica de “gestão da imagem pública” as escolas procuram a legitimação e credibilização da sua imagem no mercado, justificando perante os seus “clientes” e “investidores” (neste caso o Estado) o seu valor, através da divulgação das *performances*. Nestas situações a avaliação valoriza sobretudo a imagem social da escola (caso da escola ES1) e das suas lideranças, nomeadamente dos diretores (caso da escola AG2). Porém a “natureza política” da avaliação e a sua utilização como instrumento de controlo, responsabilização e sancionamento (Afonso, 2010, 2011) tendem a reforçar as *micropolíticas* existentes nestas escolas e acentuar a *balcanização* e o *individualismo docente* (Hargreaves, 1998).

Pensamos que na questão da avaliação de escolas mais que a confluência entre eficácia e a melhoria interna, é a conformidade e o isomorfismo que determinam as estruturas, os processos, os discursos e as ações em torno dos processos avaliativos. A pressão exercida sobre as escolas, por um lado, para a autorresponsabilização e, por outro, para incorporarem na avaliação os

resultados ou os produtos mais adequados a uma orientação para o mercado e para a atração dos seus clientes, induz as escolas a “fabricações organizacionais” (Ball, 2001), de tal modo que os processos de autoavaliação mais do que alimentarem processos de melhoria na prestação do serviço educativo, se configuram no cumprimento de um “ritual de legitimação” e num “gerenciamento da imagem pública” (Ball, 2001) relegando para um segundo plano a melhoria efetiva. Como tal, as mudanças que ocorrem nas estruturas, nos processos e nas práticas mais do que respostas à necessidade de eficácia e melhoria interna da escola, traduzem-se em processos de adaptação, que variam consoante as tensões existentes entre o contexto institucional e o ambiente competitivo onde as escolas estão inseridas.

Referências

- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educacional*, 21 (46), 343-362.
- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. In M. P. Alves & J. De Ketele (orgs.), *Do currículo á avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 84-101). Porto: Porto Editora.
- Alves, M., & Correia, S. (2008). A autoavaliação de escola. Um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, 11 (2), 355-382. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68412830008> (Acessível 21 de Novembro de 2014).
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculum Sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Correia, S. (2011). *Dispositivos de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho.
- Costa, J. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das escolas – Modelos e processos* (pp. 229-236). Lisboa: CNE.
- Costa, J. A., & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e educação – Investigação e práticas*, 7, 148-161.
- Ehren, M.C.M., & Visscher, A.J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51-72.
- Elmore, R. (2000). *Building a new struture for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2003). *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Machado, E. A. (2010). A autoavaliação de escola: que lógica(s) de regulação?. *Elo*, 17, 23-31.
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 33-50). Porto: ASA.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito e ceremonia. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (pp. 79-103). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Palma, J. B. (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Revista do Fórum Português de Avaliação Educacional*, 1, 35-39.
- Sá, V. (2009). A (Auto)Avaliação das Escolas: virtudes e efeitos colaterais. *Ensaio*, 17 (62), 87-108.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso- planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.