

Efeitos da avaliação de escola nos processos de mudança e melhoria da escola¹

Effects on school improvements and changing processes based on the results of school evaluation

Ana Paula Santana de Oliveira CORREIA²

Isabel José FIALHO³

Virgínio Isidoro Martins de SÁ⁴

Resumo: No contexto educativo português existem, atualmente, orientações legais para que as escolas sejam, por um lado, sujeitas a processos de avaliação externa e, por outro, induzidas a criar mecanismos de autoavaliação. O trabalho que apresentamos integra um projeto de doutoramento, em curso, que se propôs a averiguar os efeitos do programa de avaliação externa das escolas (AEE) nas dinâmicas de autoavaliação e nos planos de ação para a melhoria da escola. Trata-se de uma investigação inserida numa matriz de cariz essencialmente qualitativo, que opta pelo estudo de casos múltiplos. No presente trabalho questiona-se, essencialmente, quais as mudanças ocorridas na escola na sequência dos processos avaliativos. Metodologicamente recorre-se à análise de conteúdo de 37 entrevistas realizadas com diferentes atores da comunidade educativa. Os resultados preliminares tendem a evidenciar que as escolas, nas respostas às prescrições externas para a avaliação e para a melhoria, recorrem a estratégias e táticas plurais. De igual modo, 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 estão inseridas.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Mudança organizacional. Melhoria educativa.

47

Abstract: In the present context of teaching Portuguese process, there are legal guidelines for schools that on the one hand they are subject to external evaluation processes and on the other hand, induced to create mechanisms of self-assessment. This work thus, integrates an ongoing PhD project, which proposes to find out the effects of the external School Evaluation (ESE) program, in the dynamics of self-evaluation and action plans aiming the improvement of the school. It encompasses an oriented matrix, essentially of qualitative nature that opts for multiple case studies. We also exam mainly the changes occurred in the school during the sequence of the evaluative processes. Methodologically we recur to the content analysis of 37 interviews which were conducted with different people who integrate the target educational background. Preliminary results tend to show that educational organizations, in response to the external requirements for assessing and improving schools use multi-strategic procedures. Similarly, the changes that occur in the structures, processes, and practices match the need for structural efficiency and improvement of the school, resulting in adjustment processes, concerning existing tensions between the institutional context and the competitive environment where these schools are inserted in.

Keywords: Institutional assessment. Organizational change. Improvement.

Introdução

Numa perspectiva de confluência de eficácia e de melhoria interna, existem atualmente, no contexto educativo português, orientações legais para que as escolas sejam, por um lado, sujeitas a processos de avaliação externa e, por outro, induzidas a criar mecanismos de autoavaliação sobre si próprias. Porém, no atual contexto de configuração de novos modos de governança e regulação, e de

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER, através do Programa Operacional Fatores de Competitividade | COMPETE, e por Fundos Nacionais, através da Fundação para a Ciéncia e Tecnologia | FCT, no âmbito do projeto Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior (PTDC/CPECED/116674/2010).

² Professora do Quadro de escola da Escola Secundária Poeta Al Berto, Sines | E-mail: apcorreia.svp@gmail.com

³ Professora auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE). E-mail: ijfialho@gmail.com

⁴ Professor Associado do Departamento de Ciéncias Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Membro integrado do Centro de Investigação em Educação (IE) Universidade do Minho | E-mail: virsa@ie.uminho.pt

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. Essas tensões são ainda agravadas pelo fato de as políticas nem sempre proporcionarem os estímulos e as condições adequadas 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). Acrescente-se, 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 autônoma 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 (idem), 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 esta pode ser usada como instrumento de poder, controle e sancionamento (AFONSO, 2010; 2011). A acrescentar à dimensão política da avaliação, estão as dificuldades das escolas em serem capazes de desenvolver de forma autônoma 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).

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 de efeitos na melhoria da escola.

Metodologia

O presente artigo enquadra-se numa investigação mais ampla, em curso, que propõe averiguar de que modo o programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE)⁵ contribui para o desenvolvimento de dinâmicas e práticas de autoavaliação que sustentem a elaboração de planos de ação que possibilitem a melhoria da escola. Inserida numa matriz de caráter essencialmente qualitativa, a opção recai no 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).

Assim, questionam-se 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 melhoria da escola.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, nos cinco 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), a diversos atores da comunidade educativa, com diferentes funções/cargos – diretor (E1), coordenador da equipe de autoavaliação (E2); 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).

⁵ Em vigor desde 2007, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação e Ciência.

Os dados foram tratados através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), tendo-se criado um sistema de categorias e subcategorias, de modo a que os dados, para as duas dimensões em análise, pudessem ser agregados em unidades de sentido. No decorrer do estudo procuramos 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 confrontamos os inquiridos com a questão: “quais foram as mudanças que ocorreram na escola/agrupamento em consequência dos processos de avaliação externa (AE) e de autoavaliação (AA)”. Passamos a apresentar os dados relativos às duas dimensões de análise: (1) Mudanças em resultado do processo de avaliação externa da escola; e (2) Mudanças em resultado do processo de autoavaliação da escola. Da análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados nestas duas dimensões emergiram três categorias: Mudanças no processo de Autoavaliação; Mudanças pedagógicas/curriculares e Mudanças Organizacionais.

1. Mudanças em consequência do processo de Avaliação Externa (AE)

1.1. Mudanças no processo de Autoavaliação

Ao procurarmos conhecer as percepções dos atores sobre as mudanças ocorridas no processo de autoavaliação (AA) da escola em consequência do processo de AE, constata-se que estas se fazem sentir de modo mais expressivo em três subcategorias: *Planejamento do processo de AA; Definição dos campos de análise da AA; e Reação e interpretação do processo de AA*.

- Na subcategoria *Planejamento do processo de AA*, o processo de AE influenciou, em todas as escolas, a tomada de decisão, no que se refere à concepção e implementação da AA (exceto no AG2). Entre os motivos mais significativos da tomada de decisão estão a “proximidade da AE” (AG1E2), a “preparação para a AE” (ES2E2), a “obrigatoriedade legal” (AG3E2) e a “necessidade de responder aos pontos fracos apontados pela AE” (ES1E2). Apenas na escola AG2 os motivos da decisão tiveram a ver com “a necessidade de monitorização do Projeto Educativo através do acompanhamento dos resultados dos alunos” (E2) e com a possibilidade de proceder a “alterações e sugestões de mudança ao projeto de intervenção do diretor” (E1). Face à análise, parece-nos 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 da AA. Entre as razões mais apontadas para o mitemismo com o referencial da AE estão a necessidade de “dar uma resposta rápida ao que nos é pedido” (ES2E2) ou, “dar alguma resposta e algum feedback àquela avaliação externa” (AG2E2), ou ainda, “verificar a evolução em relação à avaliação anterior” (AG3E1). Face a estes dados, parece-nos que as escolas, perante a pressão da AE, mais do que a preocupação com as suas necessidades e os reais problemas, 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, a indexação das classificações da AE a “prêmios ou castigos” (SÁ, 2009), como seja a “questão das cotas” (AG1E1) para atribuição das classificações mais elevadas no âmbito da avaliação dos docentes. Estes dados permitem inferir que a pressão da AE induz as escolas e os atores a interiorizarem e a integrarem as práticas de AA como um “dado adquirido”.

1.2. Mudanças pedagógicas/curriculares

Quanto às percepções dos atores acerca das mudanças pedagógicas e curriculares, em resultado do processo de AE, pudemos verificar que estas ocorrem, essencialmente, nas subcategorias *Processo de avaliação das aprendizagens e Resultados dos alunos*. De salientar que em nenhuma das escolas foram encontrados 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. Poder-se-á, assim, inferir que esta definição traduz uma maior preocupação com a aferição das avaliações internas das aprendizagens e com a aproximação das mesmas aos resultados das avaliações externas (exames nacionais).
- 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 um maior enfoque das práticas na melhoria dos resultados escolares. Apesar dos discursos dos entrevistados veicularem esta preocupação, apenas a escola AG2 implementou estratégias para 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).

1.3. Mudanças organizacionais

Quanto às percepções dos inquiridos acerca das mudanças que se fazem sentir a nível organizacional, constata-se que estas ocorrem de modo mais expressivo nas subcategorias *Procedimentos organizativos e Planejamento e execução da ação educativa*.

- Na subcategoria *Procedimentos organizativos*, a AE levou todas as escolas a desenvolverem procedimentos uniformizados de registro, organização e estruturação da informação, sendo notória uma maior preocupação em “criar instrumentos de registro do que era uma prática” (ES1E2), de modo a que existam “evidências desses procedimentos” (ES1E2). Face à análise, parece-nos que as mudanças são sobretudo pontuais, centradas na organização e uniformização de documentos e nos processos administrativos de gestão, com o objetivo de responder a futuras solicitações da AE.
- Na subcategoria *Planejamento 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.

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

2.1. Mudanças no processo de Autoavaliação

Ao procurarmos compreender 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 centram-se 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” (AG2E3) e “as pessoas já estão habituadas e rotinadas nas práticas de autoavaliação” (ES1E1). Todavia, estas práticas ainda não fazem parte da cultura escolar, sendo “poucos os docentes que entendem a avaliação da escola como uma necessidade” (AG2E2); a generalidade considera que “é mais um acréscimo de trabalho e não é uma necessidade para o desenvolvimento do seu tra-

balho” (AG3E2), pelo que colaboram no processo “porque acham que sim, mas é uma questão burocrática e administrativa, ainda não é visto como algo para melhorar” (AG2E2). 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 sobre alguns docentes, o que teve como consequência o desinteresse dos restantes pelos resultados da AA. Face aos dados, pode-se afirmar 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 concepção da AA como mito racional (MEYER; ROWAN, 1999). Pudemos ainda verificar que nas escolas AG2 e ES1, o processo de AA é percepcionado, por alguns docentes, como uma forma de controle e de responsabilização (accountability). Alguns docentes questionam a centralidade da AA nos resultados, ao invés de nos processos: “os resultados são tudo e ninguém questiona os resultados” (ES1E5). 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).

2.2. 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 verificar algumas nas subcategorias *Resultados dos alunos* e *Acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula*.

- Na subcategoria *Resultados dos alunos*, o fato de as práticas de AA na escola AG2 terem como referente as metas definidas no Projeto Educativo 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 [...] são responsabilizadas” (AG2E4), consequentemente, “os professores mudaram as suas práticas, têm mais cuidado e tentam que se atinjam os objetivos do projeto de intervenção do diretor” (AG2E5). Poder-se-á, assim, inferir 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 à centralidade da AA 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” (AG2E3); assim sendo, “deveria haver uma grande reflexão, nomeadamente ao nível do sucesso e insucesso, [...] se ele é real ou se é artificial” (AG2E4). A análise permite inferir que a 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).
- Na subcategoria *Acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula*, a escola ES1 encontra-se na 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” (ES1E1). Trata-se de uma avaliação quantificada que permite a comparação dos docentes/disciplinas (*ranking* de desempenhos pedagógicos), tendo em conta os “indicadores de desempenho pedagógico definidos antecipadamente” (ES1E2). Também nesta escola as respostas mais relevantes apontam para o fato de a utilização da AA assegurar a manutenção da “imagem de referência da escola” (ES1E2), o que configura uma avaliação numa lógica de “gestão da imagem pública”, a serviço do mercado (COSTA; VENTURA, 2005).

2.3. 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 nas subcategorias *Procedimentos organizativos* e *Planejamento e execução da ação educativa*.

- Na subcategoria *Procedimentos organizativos*, pode-se afirmar que o processo de AA induziu todas as escolas (exceto a AG1) a desenvolverem procedimentos uniformizados de registro, organização e estruturação da informação, criando instrumentos que permitem dar resposta a futuras solicitações da AE. Também ao nível da circulação interna da informação, foram implementados procedimentos de difusão da informação, como a “moodle, [...] tentamos nessa página dar a informação o mais rápido possível” (ES1E4), e foram adotados 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” (ES2E4). Conclui-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” (ES2E5).
- Na subcategoria *Planejamento e execução da ação educativa*, destaca-se a escola AG2, onde as práticas de planejamento da ação educativa de algumas disciplinas passaram a ter como referente as metas de resultados escolares definidas no Projeto Educativo. Nesta escola, a AA é utilizada como instrumento de monitorização da execução das metas definidas no Projeto Educativo, permitindo “avaliar o que está definido nesse documento orientador e fundamental de qualquer organização educativa” (AG2E2). 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” (AG2E5). Estas mudanças levaram a uma maior exigência no processo de planejamento, sendo percepcionadas pelos docentes como “uma questão burocrática e administrativa” (AG2E2). Nas escolas AG3 e ES2 o processo de AA foi utilizado como instrumento de diagnóstico para a concepção dos documentos orientadores da escola, nomeadamente na “definição das prioridades, dos objetivos e das metas do projeto educativo” (ES2E1), e como instrumento de monitorização da sua execução, de modo a “que fossem corrigidas algumas falhas que existiam” (AG3E2).

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 equipe de AA” (AG3E2). Admitindo-se em termos discursivos que esta prática possa ter tido efeitos ao nível do 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” (AG3E4).

Considerações finais

Parece claro que em todas as escolas os efeitos dos processos avaliativos se fazem sentir sobretudo ao nível da interiorização da AA, sendo esta concebida como um “processo burocrático ou inútil” (MARCHESI, 2002), sem qualquer influência nas práticas de ensino.

Decorrente da interiorização da AA, verifica-se que os atores procedem à aceitação destas práticas como *fatos objetivos*, considerando-as a melhor forma de fazer as coisas, 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 faz, independentemente

da sua eficácia, para que a escola esteja em conformidade com as regras dominantes, e deste modo assegure a sua legitimidade e aceitação social (MEYER; ROWAN, 1999). Percebe-se ainda que, perante a pressão, as escolas tendem a uniformizar o referencial da AA devido ao mitemismo com o modelo da AEE. Nesta situação, consideramos que, perante a ausência de estímulos à aprendizagem (BOLÍVAR, 2012), 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 organizacionais, constata-se ainda que, em todas as escolas, as mudanças são pontuais, centradas sobretudo nos procedimentos burocráticos (COSTA, 2007). Modificaram-se os instrumentos de planejamento da ação educativa, uniformizaram-se documentos, criaram-se instrumentos para registro 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 se verificam alterações.

Numa era de responsabilização (*accountability*) das escolas pelos resultados escolares, de aumento da pressão das avaliações externas (exames) e de elaboração de *rankings*, observa-se em todas as escolas a obsessão da AA 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).

Pensamos que na questão da avaliação de escolas, mais que a confluência entre a 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 AA, mais do que respostas a problemas concretos das escolas, configuram-se 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. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, 2010.
- _____. Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. In: ALVES, M.; KETELE, J. (Orgs.) **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 84-101.
- ALVES, M.; CORREIA, S. A autoavaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, v. 11, n. 2, p. 355-382, 2008. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68412830008>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Curriculum Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOLÍVAR, A. **Melhorar os processos e os resultados educativos**: o que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- CORREIA, S. **Dispositivos de autoavaliação de escola**: entre a lógica do controle e a lógica da regulação. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga. Disponível em <<http://repository.sdm.uminho.pt/bitstream/1822/19723/1/Serafim%20Manuel%20Teixeira%20Correia.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- COSTA, J. Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In: Conselho Nacional de Educação. (Org.) **Avaliação das escolas**: modelos e processos. Lisboa: 2007. p. 229-236.
- COSTA, J.; VENTURA, A. Avaliação e desenvolvimento organizacional. **Infância e Educação- Investigação e Práticas**, Porto, n. 7, p. 148-161, 2005.
- EHREN, M.; VISSCHER, A. Towards a theory on the impact of school inspections. **British Journal of Educational Studies**, v. 54, n. 1, p.51-72, 2006.
- ELMORE, R. **Building a new structure for school leadership**. Washington: Albert Shanker Institute, 2000.
- ESTÊVÃO, C. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1988.
- LIMA, L. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- _____. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACHADO, E. A autoavaliação de escola: que lógica(s) de regulação?. **Elo**, n. 17, p. 23-31, 2010.
- MARCHESI, A. Mudanças educativas e avaliação das escolas. In: AZEVEDO, J. (Org.) **Avaliação das escolas**: consensos e divergências. Porto: ASA, 2002. p. 33-50.
- MEYER, J.; ROWAN, B. Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito e ceremonia. In: POWELL, W.; DiMAGGIO P. (Eds.). **El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional**. México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1999. p. 79-103.
- SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: virtudes e efeitos colaterais. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, 2009.
- YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Recebido em: 08.08.2016

Aprovado em: 08.09.2016

Para referenciar este texto:

CORREIA, Ana Paula Santana de Oliveira; FIALHO, Isabel José; SÁ, Virgílio Martins de. Efeitos da avaliação de escola nos processos de mudança e melhoria da escola. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 10, n. 1, p. 47-54, jan./jun. 2017.