

## EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NOS RESULTADOS ESCOLARES E NA QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO<sup>1</sup>

*Maria José Silvestre<sup>2</sup>*

*Isabel Fialho<sup>3</sup>*

*Marília Cid<sup>4</sup>*

### RESUMO

O trabalho que apresentamos integra a tese de Doutoramento da primeira autora. Centrâmo-nos nos domínios «Resultados» e «Prestação do Serviço Educativo», para, a partir da análise dos relatórios, procurarmos respostas para a questão central: *Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?*

Metodologicamente, recorremos à análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas levadas a cabo em 10 unidades orgânicas do Alentejo, avaliadas externamente em 2006/2007, juntamente com o cruzamento dos dados que a leitura dos relatórios da AEE possibilitou.

Os principais resultados evidenciam que, em geral, os relatórios produzem impactos e efeitos maioritariamente positivos, sendo globalmente assumidos como um instrumento potenciador de autorregulação escolar e de aprendizagem e melhoria contínuas, abrangendo três grandes aspetos: 1) Conhecimento das alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo; 2) Identificação dos padrões de alteração registados nas unidades de organização

<sup>1</sup> Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) - Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior (PTDC/CPECED/116674/2010)

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora - mariajosesg.silvestre@gmail.com

<sup>3</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora - ifialho@uevora.pt

<sup>4</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora - mcid@uevora.pt

alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais; e  
3) Explicação das divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa.

**Palavras-chave:** avaliação externa de escolas, relatórios, efeitos, resultados

## ABSTRACT

The work we present is part of the PhD thesis of the first author. We focused on the areas 'Results' and 'Provision of Educational Services', for, from the analysis of the reports, we seek answers to the central question: *What were the effects of the External Evaluation of Schools (EES) operated in educational outcomes and the quality of the educational service provided?*

Methodologically, we carried out a content analysis of semi-structured interviews conducted in 10 schools in the Alentejo, externally evaluated in 2006/2007, proceeding to the intersection of the data from the reports of the EES.

The main results show that, in general, the reports produce some impacts and have mostly positive effects, generally assumed to be an enhancer of school and self-regulation of learning and continuous improvement tool, covering three major aspects: 1) Knowledge of changes in schools that emerged as a result of the process of External Evaluation (EES), in relation to the "Results" and "Provision of Educational Services; 2) Identification of the patterns of change recorded in the schools, enhancers of efficiency, effectiveness and organizational quality; and 3) Explanation of differences and / or similarities caused by the impact of the process of external assessment.

**Keywords:** external evaluation of schools, reports, outcomes, results

## INTRODUÇÃO

Este trabalho integra a tese de Doutoramento da primeira autora (Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas), a qual se insere num estudo maior, desenvolvido no âmbito de um projeto de investigação nacional em curso, intitulado

«Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior» (AEEENS) que tem por objetivo evidenciar os impactos e os efeitos produzidos no âmbito do processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), em Portugal. O Projeto AEEENS, bem como a investigação que levámos a cabo, centram-se na problemática geral da avaliação das escolas enquanto instituições. Neste trabalho damos conta das principais conclusões a que chegámos, no que concerne aos efeitos da AEE, relativamente aos 'Resultados escolares' e à 'Prestação do serviço educativo'.

Estes dois domínios do referencial da AEE (levada a cabo pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência e que se encontra no segundo ciclo avaliativo) revelam-se particularmente pertinentes na análise das organizações escolares enquanto *locus* privilegiado da administração pública para produzir desenvolvimento e potenciar crescimento a médio e longo prazo. De facto, atualmente e numa filosofia de *accountability*, considera-se, ainda, a capacidade destas organizações para intervirem no crescimento sustentável da sociedade, por via da prestação de um serviço educativo de qualidade, focalizado, sobretudo, nos resultados escolares dos alunos, nomeadamente em provas de avaliação externa.

Em Portugal, a AEE teve início em 2007, após a publicação da Lei n.º 31/2002, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação (IGE), atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), tendo sido antecedido de uma fase piloto, a qual, por sua vez, surgiu após algumas experiências avaliativas diversificadas, quer na génese, quer nos modelos implementados, quer na área de abrangência. O primeiro ciclo avaliativo decorreu entre 2006-2011 e o segundo ciclo teve início em 2011-2012, estando atualmente em curso. Integrando a dupla vertente de avaliação externa e autoavaliação/avaliação interna, o programa de AEE emerge num contexto politicamente marcado: o interesse geopolítico de adesão à então Comunidade Económica Europeia (Fialho, 2011), na década de 80 do século passado, donde resulta, para o campo das políticas educativas, a existência de um modelo de governança educativa que Barroso (2005) denomina de burocrático-profissional. Este programa opera com um referencial que permite a avaliação das escolas ao nível dos resultados e das diferentes áreas e domínios da

organização, gestão e liderança. Desta avaliação externa resulta um relatório, que é enviado para as escolas, ao qual estas podem responder com um contraditório.

A AEE assume, atualmente, uma dimensão instrumental de regulação do sistema educativo (IGE, 2012; OCDE, 2012), devendo os seus resultados servir de base a decisões de política educativa de nível macro, meso e micro, constituindo-se assim como sustentáculo dessas decisões (Terrasêca, 2010).

## QUESTÕES E OBJETIVO DO ESTUDO

O presente estudo centrou-se nos domínios «Resultados» e «Prestação do Serviço Educativo», do Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas. A partir da análise cruzada das informações explícitas e implícitas provenientes da análise dos relatórios oficiais e do discurso dos atores organizacionais ouvidos em entrevista, procurámos respostas para a questão central: *Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?*

## MÉTODOS

Centrámo-nos no paradigma interpretativista, tendo levado a cabo uma abordagem predominantemente qualitativa, por considerarmos que seria esta a que melhor responderia aos objetivos da investigação. Assumindo que o conhecimento emerge como resultado das interpretações das investigadoras acerca das perceções manifestadas quer pelos atores escolares (no inquérito por entrevista), quer pelas equipas avaliativas (nos relatórios da AEE), levámos a cabo um estudo contextualizado, no qual analisámos um largo número de informações complexas e pormenorizadas, que teve por base a análise discursiva.

Metodologicamente, recorreremos à análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, juntamente com o cruzamento dos dados que a leitura dos relatórios da AEE possibilitou.

Os critérios de seleção dos inquiridos foram os seguintes: 1) escolas avaliadas externamente no 1.º ano do 1.º Ciclo avaliativo da AEE (2006/2007); 2)

região da área territorial da IGEC; 3) região Alentejo: a área de influência da Universidade de Évora; 4) três atores organizacionais por unidade de gestão escolar, representativos das lideranças de topo (diretores e presidentes do Conselho Geral), e coordenadores das equipas de avaliação interna.

O estudo foi realizado em 10 unidades de gestão escolar (escolas/agrupamentos de escolas). Foram ouvidos em entrevista semiestruturada um total de 27 atores organizacionais.

A recolha e a análise dos dados iniciaram-se após a produção da matriz de categorização, que incluiu a definição das subcategorias, usadas na análise de conteúdo.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Começamos por identificar as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”, depois identificamos os padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais e, por fim abordamos as explicações das divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa.

### **Conhecimento das alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que conceme aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”**

Para a nossa interrogação: «Quais foram as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”?», encontrámos as seguintes respostas:

- o aumento do conhecimento sobre a problemática da avaliação organizacional, na sua dupla vertente de avaliação interna/autoavaliação (AI/AA) e avaliação externa;

- a elevação do grau de participação e de comprometimento com a vida da escola, sobretudo nos aspetos pedagógicos;
- a adoção de uma postura organizacional inteligente ou aprendente, conduzindo à internalização (pelo menos por parte de alguns dos atores organizacionais) de que “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33), evidenciadas no discurso de alguns dos inquiridos; este resultado encontra-se confirma resultados de outras investigações (Declaração Syneva; Mota & Sanches, 2011; Santos Guerra, 2001);
- o desenvolvimento da “massa crítica” (terminologia que adotamos de Afonso, 2005b) capaz de idealizar, planear, conduzir e avaliar o desenvolvimento organizacional da *sua* escola, aliás demonstrado quer no conhecimento que as escolas revelam sobre os modelos/procedimentos/dinâmicas de avaliação interna/autoavaliação, quer no número de escolas que afirma ter continuado a proceder à sua AI/AA, após a intervenção avaliativa de 2006/2007, quer mesmo na adoção intencional de um modelo. Salvaguarda-se, contudo o facto de que, apesar da existência de um estreita relação entre a AEE e a AI/AA, uma vez que a AEE se constituiu quase como uma alavanca que faz despoletar os olhares reflexivos das escolas, *obrigando-as* à prestação de contas (na linha dos resultados apurados em outras investigações, tais como Afonso, 2005; Costa, 2007; Fialho, 2011; Gonçalves, 2009), a lentidão da alteração das práticas e culturas de escola e a necessidade de aquisição de competências avaliativas, por parte dos diferentes atores organizacionais parecem constituir fatores condicionantes da atual falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas, o que, por sua vez, permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo (confirmando os resultados de outras pesquisas, tais como Eurydice, 2004; IGEC, 2012; McNamara & O’Hara, 2008; OCDE, 2009, 2012);
- a procura de respostas para o imperativo legal da prestação de contas, a qual levou à adoção de respostas divergentes, porque contextualizadas e

condicionadas pelas competências e pelos desejos das lideranças de topo, o que justifica ou o investimento na procura de formação e de soluções à medida das necessidades da organização, ou a opção pela respostas-de-pronto-a-servir, que a contratação de assessorias permite;

- a ausência de atuação estratégica, em algumas das escolas, que não conduz à sistematização das práticas avaliativas organizacionais, apesar das alterações de procedimento, de composição das equipas de AI/AA ou de substituição do modelo adotado. E, como defende Afonso (2009), a ação das escolas (justamente porque são intrinsecamente organizações complexas), deve ser analisada por forma a tornar perceptível a lógica que lhe esteve subjacente;
- em casos pontuais, ficaram evidenciadas alterações também elas singulares, como a abertura da escola à comunidade, nomeadamente através do estabelecimento de protocolos e parcerias, com a consequente melhoria da participação da comunidade na vida da escola; a possibilidade de desenvolvimento das práticas de AI através do trabalho colaborativo entre escolas; a melhoria das práticas letivas; a melhoria ao nível da articulação vertical; o fortalecimento do sentido de pertença.

Pudemos ainda verificar que as reações negativas surgidas em algumas das unidades de gestão escolar, aquando da receção dos relatórios da AEE (ou o impacto inicial negativo) acabam por ter um efeito positivo (a médio e longo prazo), em função das melhorias organizacionais que provocaram. Desta forma, concluímos que, afinal, a AEE estimula ou induz a melhoria, tanto ao nível da AI/AA, como ao nível dos resultados e do serviço educativo, cumprindo assim a finalidade maior da sua existência: a promoção da melhoria das organizações escolares, por via da prestação de contas. Pese embora o facto de os discursos dos nossos informantes veicularem diferentes perceções da realidade, a AEE parece ter atingido, em todas as unidades de gestão escolar estudadas, alguns dos objetivos que lhe estavam (e estão) subjacentes: para além da prestação de contas e do apoio à decisão, a formação dos agentes educativos (Abrantes, 2010).

O percurso investigativo levou-nos a concluir que a maior incidência do efeito da AEE nas escolas em estudo se situa no **domínio “Prestação do serviço educativo”**, em diversas áreas e em diferentes níveis de abrangência, sendo que alguns dos indicadores se revelaram transversais (ou quase transversais), marcando presença em todas (ou quase) todas as unidades de gestão escolar, enquanto que outros foram evidenciados num menor número de escolas. Contudo, consideramos ser importante quer para este estudo, quer para eventuais estudos (quer sejam levados a cabo por nós ou por outrem) que se lhe sigam, que os deixemos elencados:

- elaboração dos documentos estruturantes da vida das escolas (tal como o projeto educativo ou o plano de intervenção do diretor);
- perceção da importância da melhoria da qualidade do serviço educativo;
- existência de maior abertura da escola à comunidade;
- concretização de melhoria das articulações vertical e/ou horizontal;
- perceção de melhoria das práticas letivas;
- consolidação e alargamento de práticas de trabalho colaborativo na equipa docente;
- melhoria dos circuitos de comunicação;
- incremento da participação da comunidade educativa.

No que concerne ao **domínio “Resultados”**, os efeitos positivos da AEE registaram-se nas áreas seguintes:

- recolha sistemática de dados/informações/resultados (visto que podem ou não incluir a análise dos dados), práticas que se centram largamente na medição de níveis de sucesso/insucesso, através de gráficos e mecanismos de análise relativos a subidas/manutenções/descidas dos resultados académicos;
- implementação de estratégias conducentes à melhoria dos resultados académicos.

## Identificação dos padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais

Partindo da questão central: «Quais são os padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais?», chegámos à constatação de que foram as circunstâncias específicas do caminho andado por cada uma das organizações escolares que as conduziu, de alguma forma, ao ponto de chegada no qual as encontramos, no decurso da investigação.

Começámos por contrapor as informações obtidas pela análise dos relatórios da AEE de 2006/2007 com as informações veiculadas pelos atores organizacionais inquiridos através de entrevista. Esse olhar comparativo permitiu-nos apurar os resultados de que passamos a dar conta.

No que diz respeito ao **domínio «Resultados»**, da análise do campo de análise **“Sucesso académico”** resulta evidente a importância que algumas medidas de política educativa tiveram na alteração das práticas docentes, muito por via da atualização de conhecimentos. Estamos em crer que também a implementação do Programa Mais Sucesso Escolar<sup>5</sup>, o qual também se enquadra no âmbito das condicionantes extrínsecas facilitadoras ou conducentes à melhoria das dinâmicas de atuação do corpo docente e às condições pedagógicas de trabalho em contexto de sala de aula, revelou repercussões positivas ao nível dos resultados escolares.

Constituem aspetos que contribuíram (contribuem e poderão vir a contribuir) para a melhoria dos resultados académicos dos alunos:

- a importância atribuída à reflexão interna sobre a evolução dos resultados escolares e a qualidade do sucesso;

---

<sup>5</sup> Das 10 UGE em estudo 4 integraram o Programa Mais Sucesso Escolar: as **UGE2** e **UGE8** integraram o Projeto Fénix, enquanto que as **UGE4** e **UGE7** aderiram ao Projeto TurmaMais.

- o conhecimento da relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias;
- a consciência organizacional de que a melhoria dos resultados escolares passa por um encontrar de soluções internas, próprias ou à medida da organização;
- a importância atribuída à comparação entre a avaliação sumativa interna e a avaliação externa dos alunos, sendo que esta se constitui como referente, ainda que conscientemente se assuma que se trata de modalidades diversas, quer na forma, quer nos objetivos;
- a importância atribuída à AEE, enquanto fator regulador, motivador e impulsionador de autorregulação.

Como aspetos que conduzem ao insucesso escolar encontramos as seguintes:

- a falta de estabilidade do corpo docente;
- os constrangimentos que chegam a ser sentidos como perda do sentido de pertença e identidade (por via da constituição em agrupamento de escolas);
- o baixo nível económico e cultural das famílias;
- a existência de diversos estrangulamentos da autonomia e do agir individual e organizacional (que não couberam no âmbito desta investigação), no quadro da escola inclusiva, que exige eticamente ser pensada e construída para todos e com todos;
- a interioridade geográfica da região.

A análise dos resultados permitiu-nos listar as estratégias organizacionais evidenciadas nos discursos dos nossos respondentes, visando assegurar a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação: análise do aproveitamento de cada um dos alunos da turma, por disciplina e posterior reflexão sobre as causas do (in)sucesso; análise das disciplinas onde os alunos têm maior insucesso ou sucesso e posterior reflexão sobre as suas causas; aferição do uso dos critérios de avaliação, em cada disciplina; assessorias docentes (dois professores a trabalhar com a turma, em Português e Matemática); produção de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação no grupo disciplinar; reforço de horas para Apoio ao

Estudo; adoção da perspectiva de ensino, aprendizagem e avaliação de ciclo; produção de linhas orientadoras da atuação docente, no final do ano letivo, para aplicação no ano letivo seguinte; adoção de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação consideradas boas práticas; práticas de diferenciação pedagógica; supervisão de aulas.

Porém, existe dificuldade em identificar as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados, dado que apenas em duas das escolas objeto de estudo os atores entrevistados identificaram claramente as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados.

Importa verificar também as ocorrências positivas, ao nível dos demais fatores constitutivos do domínio **“Prestação do serviço educativo”**. Relativamente ao **fator “Articulação e sequencialidade”**, a nossa investigação evidenciou a ocorrência dos seguintes efeitos positivos da AEE, na atuação das escolas objeto de estudo: melhoria da articulação pedagógica vertical; melhoria das práticas pedagógicas; melhoria do sentido de pertença; postura de colaboração e partilha intradepartamental; reconhecimento da importância da representação que a comunidade constrói sobre a escola; maior adesão dos alunos à participação em projetos; reconhecimento da necessidade de ajustar a oferta formativa ao contexto local e regional; existência de procedimentos de gestão do currículo; melhoria do serviço educativo por via da formação interna à medida das necessidades; melhoria da articulação entre a escola e a comunidade.

A análise do **fator “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”** revelou que esta se processa quase exclusivamente por via da avaliação do desempenho docente. Porém, a existência de coerência entre as práticas de ensino e a avaliação é considerada necessidade, mesmo nas escolas cujos atores afirmaram não ser ainda uma realidade na sua organização.

O **fator “Diferenciação e apoios”** é aquele que marca presença transversal nas escolas. A escola inclusiva é uma realidade que passa pela aposta na aplicação de medidas de diferenciação pedagógica, pela valorização do trabalho colaborativo entre docentes em sede de departamentos, grupos disciplinares ou conselhos de turma e ainda pela existência de respostas organizacionais inovadoras que devem

ser consideradas como estratégias organizativas potenciadoras de organizar a escola para o sucesso escolar e educativo.

Quanto ao fator **“Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”**, o estudo destacou, nesta área de atuação das escolas, como noutras, aliás, o papel de extrema importância que assumem as lideranças, nas escolas tal como noutras organizações.

### **Explicação das divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa**

O rumo que cada unidade de gestão escolar tomou, após a intervenção da AEE, acabou por condicionar (e explica) as divergências que encontramos. A existência ou não de equipa e programa de AI/AA, a aposta ou não na melhoria (desde logo, pela existência ou ausência de ações/planos de melhoria), a aquisição de competências, através da demanda formativa (a formação à medida, por exemplo, ou a valorização dos atores organizacionais detentores de formação acrescida); em suma, a capacidade de a escola agir e se assumir como uma organização aprendente, reflexiva, inteligente ou capacitada para a ação, a melhoria e o desenvolvimento (na senda do que defendem diversos autores, tais como Bolívar, 2003, 2006; Correia, 2011; Leite, 2003; Santos, 2009), fizeram e continuam a fazer a diferença.

Também a forma como os órgãos assumem/assumiram a sua função intrínseca não é um aspeto de somenos importância. O testemunho de alguns dos inquiridos vai, precisamente, no sentido de valorizar os processos formativos de que a AEE parece ter desempenhado. Em algumas das unidades de gestão escolar objeto de estudo, a AEE foi um marco de tal forma evidente que é considerado uma bússola ou o início de um percurso/caminho, na senda da melhoria desejada.

Mas as organizações educativas são compostas por pessoas, pelo que não podemos deixar de sublinhar a importância do agir individual. Assim, também a relevância do papel desempenhado pelos líderes de topo, quer quando decidem valorizar o saber/conhecimento acrescido dos colaboradores com mais formação académica e/ou são eles próprios indutores dessa formação, quer quando optam

por procurar apoio no serviço-de-pronto-a-servir de uma consultoria externa, não pode deixar de ser considerada como condicionante do rumo que as unidades de gestão escolar seguiram após a intervenção avaliativa de 2006/2007. Como elementos facilitadores da intervenção na escola de elementos das comunidades escolar e educativa na vida da escola destacam-se: a existência de projetos, a inquirição ou auscultação direta de todos os elementos da comunidade escolar, nomeadamente através da aplicação de questionários, a existência de ação/ações de melhoria destinadas a superar o *deficit* de participação dos atores organizacionais não docentes na vida da escola, a integração de atores organizacionais não docentes na vida da escola e parceiros nas equipas de AA/AI.

O papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias revelou-se ainda nuclear e importante ao nível das diversas formas de utilização da informação decorrente da AEE, bem como nos diferentes tipos de operacionalização da legislação. De facto, não parece de desprezar a importância dos agentes singulares nas organizações educativas, as quais se comportam como micro sociedades. As diferentes concretizações do agir educativo são sempre, pois, contextualizadas.

As diferentes formas como cada escola se abre (ou fecha) ao seu entorno, à comunidade envolvente e aos atores extraescola, bem como o reconhecimento (ou a sua ausência) do papel relevante dos elementos da comunidade extraescolar revelou-se também um fator explicativo das divergências encontradas.

Podemos verificar a influência do contexto nas vivências por que passaram as escolas em estudo. Assim, outros dos fatores que justificam as diferenças provocadas pelo impacto da AEE que este estudo apurou consistem, por um lado, na existência ou ausência de apropriação da necessidade de proceder à AI/AA e, por outro lado, na própria conceção de AEE que as lideranças de topo perfilham: a conceção da prestação de contas como necessidade ou como inevitabilidade, o assumir da prestação de contas interna numa dimensão reguladora formativa, potenciando o desenvolvimento da organização e melhorias várias, incluindo ao nível do comumente chamado 'clima de escola', que tão importante é/pode ser para o bem-estar de todos quantos trabalham na escola e vivem a escola.

## CONCLUSÃO

Em suma, consideramos que o esporádico efeito de espelho que a AEE teve sobre a globalidade das escolas estudadas, por mediação da AA/AI, não possibilitou que todas elas tivessem sido capazes de aproveitarem essa janela de oportunidades que o olhar externo abriu. Assim, na larga maioria das unidades de gestão escolar em análise, a AEE não pôde ultrapassar a função de prestação de contas, não induzindo nos atores a ação que os capacitasse para a tomada de decisões e para a regulação consequente do funcionamento da *sua* escola. Apenas uma análise contextualizada permitiu averiguar as razões que estiveram na origem do facto de as 10 escolas em estudo terem trilhado diferentes caminhos: afinal, no domínio da avaliação, tal como nas demais dimensões da vida, chega-se sempre aonde o caminho nos leva.

Acreditamos que apenas o agir refletido, provindo da partilha de anseios, olhares e objetivos poderá fazer crescer as organizações educativas e produzir a desejada melhoria na educação em geral e em cada escola, em particular. Porém, a falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo (na linha do que defendem diversos estudos e organismos, tais como Eurydice, 2004; McNamara & O'Hara, 2008; OCDE, 2009, 2012; IGEC, 2012).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Ibero-americana de Educación*, 53, 25-42.
- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Afonso, N. (2005a). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2005b). Prefácio. Política educativa, administração da educação e autoavaliação das escolas. In J. MacBeath, D. Meuret, M. Schratz & L., B.

- Jakobsen (Eds.), *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade* [On-line], Campinas, 26 (92), 725-751, Especial - Out. 2005. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Bolívar, A. (2003). “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas”. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 1-11. Retirado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15160>.
- Bolívar, A. (2006). Evaluacion institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9 (1), 37-60. Retirado de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-Abolivar.pdf>.
- Correia, S. M. T. (2011). *Dispositivo de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In *Seminários e Colóquios. Avaliação das Escolas – Modelos e Processos* (pp. 229-236). Lisboa: CNE.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In Bravo Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal* (pp. 262-271). Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo.
- Gonçalves, M. (2005). Da polifonia à argumentação: re-exame de *peu / un peu*. *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Vol. 2, (pp. 759-770). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: MEC. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf).

- IGEC (2012). *Boletim Informativo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. 1-3. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Boletins/IGE\\_Informacao\\_01\\_03\\_2012.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Boletins/IGE_Informacao_01_03_2012.pdf).
- Lei n.31 (2002, 20 de dezembro). Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do sistema Educativo).
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Mota, A., & Sanches, I. (2011). Apoios tecnológicos para todos: sonho ou realidade? Contributo para o estudo dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial. *Indagatio Didactica*, 3 (2), junho, 34-55.
- OCDE (2009). Faubert, V. (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working (Paper No. 42). Retirado de <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp%282009%2921>.
- OCDE (2012). Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Pädagogisches Institut für die Deutsche Sprachgruppe, *Declaração Syneva*. [Versão electrónica]. Recuperado de [http://network.syneva.net/file.php/1/SYNEVA\\_Declaration/PT\\_SYNEVA\\_Seiten.pdf](http://network.syneva.net/file.php/1/SYNEVA_Declaration/PT_SYNEVA_Seiten.pdf).
- Santos, T. J. C. P. (2009). A Avaliação interna na organização escolar. *Avaliação e currículo*: Atas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE - Europe. Braga. Universidade do Minho, 300- 314. Retirado de [http://web.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinal\\_PDF/24\\_T3\\_C6Santos.pdf](http://web.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinal_PDF/24_T3_C6Santos.pdf).
- Santos Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA Editores.
- Terrasêca, M. (2010). *Avaliação externa - Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. (Parecer apresentado ao CNE em Junho de 2010).