



A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS : ENTRE A INTENÇÃO E A AÇÃO L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : ENTRE LE INTENTION ET L'ACTION

Ana Paula Correia
Isabel Fialho
Universidade de Évora

[ID 93]

RESUMO:

Esta comunicação apresenta resultados parciais de uma investigação mais ampla, em curso, que se propôs 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 qualitativa e opta pelo estudo de casos múltiplos. Nesta comunicação restringe-se a abordagem e procura-se conhecer os significados atribuídos pelos atores ao modo como se desenvolveu o processo de conceção e implementação da autoavaliação de escola. Com este objetivo foram realizadas um conjunto de entrevistas a diversos atores da comunidade educativa de cada uma das escolas. Os resultados preliminares tendem a evidenciar que as organizações educativas, nas respostas às prescrições externas para a avaliação da escola e para a melhoria recorrem a estratégias e táticas plurais, de tal modo que as formas organizacionais assumidas pelos processos avaliativos mais do que contributos para a melhoria da escola, traduzem o cumprimento de um “ritual legitimador” e de um “gerencialismo” da imagem pública, relegando para um plano secundário a melhoria efetiva da qualidade do serviço educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de escolas, respostas estratégicas, ritual de legitimação, melhoria educativa.

RESUME

Cette communication présente les résultats d'une recherche plus large, en cours, qui vise à étudier les effets de l'évaluation externe des établissements scolaires (AEE) dans la dynamique des programmes et plans d'actions d'auto-évaluation pour l'amélioration de l'école. L'étude générale dans laquelle la communication est basée fait partie d'une matrice de nature qualitative et opte pour une étude de cas multiples. Dans cette communication se cherche à connaître les significations attribuées par les acteurs sur la façon dont ils ont développé le processus de conception et mise en œuvre de l'auto-évaluation de l'école. À cette fin ont été faites une série d'entretiens avec les acteurs de la communauté éducative avec des fonctions différentes de chacune des écoles. Les résultats préliminaires montre que les organisations éducatives, en réponse à des exigences externes pour évaluer et améliorer des écoles recours à des stratégies et des tactiques plurielles, de sorte que les formes organisationnelles prises par les processus d'évaluation, de plus de contributions à l'amélioration de l'école, traduit le conformité avec un «rituel de légitimation» ou un «managérialisme» de l'image publique, reléguant à un plan



secondaire l'amélioration effective de la qualité du service éducatif.

MOTS-CLES: L'évaluation des établissements scolaires, réponses stratégiques, rituel de légitimation, amélioration de l'éducation.

INTRODUÇÃO

No contexto educativo português a problemática da avaliação de escolas tem vindo, ao longo dos últimos anos, a ocupar um lugar de destaque na agenda das políticas educativas enquanto instrumento para a melhoria da qualidade da educação.

Numa perspetiva de confluência de eficácia e melhoria interna da escola, os processos de avaliação externa e de autoavaliação passam ao nível do discurso político a ser apresentados como instrumentos estratégicos de um novo modo de regulação. No quadro de um sistema de regulação “em cascata”, e face à retórica de uma maior “autonomia”, as escolas têm, por um lado, de ser avaliadas externamente pelo cumprimento do currículo e das políticas definidas superiormente, no sentido da prestação de contas e da responsabilização (*accountability*). Por outro lado, admite-se que, face à especificidade dos contextos em que se encontram inseridas, com as suas necessidades e problemas concretos, as escolas têm de reconstruir, adaptar, reconfigurar e recriar as políticas educativas nacionais em políticas locais, construindo e desenvolvendo projetos próprios e autónomos que devem acompanhar e regular, apoiando-se para tal em dispositivos próprios de autoavaliação (Rodrigues, 2014). Assume-se que a avaliação externa e a autoavaliação se podem completar e enriquecer mutuamente, o que exige em todos os casos a difusão e aceitação de uma “cultura de avaliação” com objetivo da melhoria das práticas e dos seus resultados.

A autoavaliação da escola resulta assim de uma “construção social” onde os atores educativos assumem a conceção e operacionalização do “processo avaliativo com a intenção de conhecer interpretar e transformar a si mesmo e à própria instituição” (Sobrinho, 2003, p. 178). Porém, em Portugal, o facto de a autoavaliação aparecer a nível normativo (Lei nº 31/2002) como obrigatória leva a que seja assumida, na maioria das vezes, como uma avaliação *interna com carácter impositivo*, o que poderá remeter para uma avaliação de conformidade (Lima, 2009, Sá, 2009a, Simões, 2007). Embora a escola seja, pelo menos em parte, um “*locus* de reprodução normativa” não basta “decretar” a emergência de uma “cultura de avaliação” para que as escolas desenvolvam práticas de autoavaliação contínuas e estruturadas, que conduzam a uma cultura de melhoria. A construção pelas escolas de uma *capacidade interna de mudança* (Bolívar, 2012) requer que as políticas educativas tenham como foco a criação de condições para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e a capacitação dos professores para o



desempenho das suas práticas. Se assim não for as práticas de autoavaliação tenderão a se ritualizar, não chegando a constituírem-se como iniciativas motivadoras, sustentadas, formativas e promotoras do *empowerment* (Afonso, 2010).

Num contexto marcado por políticas neoliberais, que privilegiam formas de avaliação centradas sobretudo nos resultados escolares, na sua mensuração e quantificação, com o objetivo da comparação e hierarquização, numa lógica de promoção do *ethos competitivo* (Afonso, 2010), o modo de conceber e implementar processos de autoavaliação nas escolas não se afigura tarefa fácil. As escolas vivem hoje numa encruzilhada de tensões entre proporcionar, por um lado, indicadores que permitam à administração central e às direções aferir a qualidade da escola na sua “versão mercantil” e, por outro, criar formas de autoavaliação congruentes com as respetivas culturas organizacionais ou com um determinado *ethos* escolar. Sendo a escola “uma organização educativa complexa”, a ação organizacional reflete o “jogo dos atores educativos” não se reduzindo apenas a “perspetivas técnicas de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (Nóvoa, 1992, p. 16). A escola é sobretudo “um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e de negociação, e um lugar onde se expressam interesses e perspetivas divergentes” (Afonso, 2010 p. 359), a que se associam, na maioria das vezes, objetivos pouco claros e conflitantes e tecnologias ambíguas.

Neste cenário, a “natureza política” da avaliação de escolas acaba por refletir os jogos de poder e de influência dos atores educativos, evidenciando as práticas de autoavaliação da escola, na maioria das situações, uma fraca conexão entre as intenções e as ações. Perante as pressões e exigências do seu meio externo, nomeadamente as que dizem respeito à “ordem institucional de mercado”, ou às exigências de um “Estado institucional”, na conceção e implementação da autoavaliação não é apenas a eficácia e a melhoria que determina as estruturas, os processos, os discursos e as ações das organizações educativas. As escolas e os seus atores, de modo a “manter a face” (Estevão, 1998), e não serem questionadas quanto à sua atividade técnica, tendem a responder às regras culturais e aos padrões vigentes, os quais interiorizam como elementos importantes para o seu desempenho.

Nesta situação, de modo a garantir a legitimidade e a credibilização social, as organizações educativas recorrem a diversas respostas estratégicas (Oliver, 1991) ou “soluções organizacionais”, de tal modo que o desenvolvimento dos processos de autoavaliação mais do que respostas a problemas, traduzem-se no cumprimento de um “ritual legitimador” ou num “gerencialismo” da imagem pública relegando para um segundo plano a melhoria efetiva.

Na presente comunicação é nosso objetivo contribuir para o conhecimento de como se desenvolve o processo de conceção e implementação da autoavaliação nas escolas.



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 como se desenvolvem os processos de conceção e implementação da autoavaliação de escola, com o propósito de verificar como foi concebido e implementado o processo em cada escola.

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), a diversos atores da comunidade educativa com diferentes funções – diretor (E1), coordenador da equipa 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). Quanto aos atores não docentes foram entrevistados elementos da equipa de autoavaliação, e nos casos de inexistência destes representantes na equipa, optou-se por elementos do conselho geral. Desta forma, procurámos obter informação e conhecimento através dos protagonistas do processo avaliativo, uma vez que, sendo estes os “agentes de negociação dos relatórios” (Santos Guerra; 2000, p. 281), são informantes privilegiados que no âmbito das suas funções nos poderão fornecer as chaves para a compreensão das dinâmicas inerentes aos processos avaliativos. 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 sobre o modo como se desenvolve o processo de conceção e



implementação da autoavaliação nas escolas/agrupamentos. Neste contexto apresentamos apenas dados relativos a essa dimensão.

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA NAS ESCOLAS

Da análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados pareceu-nos pertinente a apresentação dos resultados ao nível das categorias mais relevantes como sejam: i) *A decisão sobre a necessidade da autoavaliação*; ii) *A equipa de autoavaliação*; iii) *Os domínios e campos de análise da autoavaliação*; iv) *O envolvimento dos atores no processo de autoavaliação*; v) *Uso e fins dos resultados do processo de autoavaliação*.

i) A decisão sobre a necessidade de autoavaliação – Ao procurarmos compreender as perceções dos atores acerca do modo como se desenvolveu o processo de decisão sobre a autoavaliação da escola constata-se que a iniciativa da tomada de decisão partiu, em cada uma das escolas, das respetivas direções, as quais na sequência dessa decisão informaram os conselhos gerais da intenção. Em todas as escolas o processo de autoavaliação teve início no ano anterior à realização da avaliação externa (AEE) pela equipa avaliativa da IGEC. Nas escolas AG1, AG3, ES1, e ES2 os motivos mais expressivos da tomada de decisão prendem-se com a “proximidade da AEE”(AG1E2), a “preparação para a AEE”(ES2E2), a “obrigatoriedade legal”(AG3E2) e a “necessidade de responder aos pontos fracos apontados pela AEE”(ES1E2). Apenas na escola AG2 os motivos da decisão tiveram a ver, por um lado, com “a necessidade de monitorização do Projeto Educativo em termos de acompanhamento dos resultados alunos” (E2) e, por outro, com a possibilidade de proceder a “alterações e sugestões de mudança ao projeto de intervenção do diretor” (E1). Constata-se assim que nas escolas AG1, AG3, ES1, e ES2 a decisão da avaliação não nasceu dos protagonistas da avaliação, mas da obrigatoriedade por parte das instâncias superiores, o que poderá evidenciar uma visão prescritiva e normativa da avaliação, pois trata-se de um procedimento originado *a partir de fora*. Emerge sobretudo a ideia da autoavaliação como um fenómeno definido externamente, de *cima para baixo*, que se apresenta como uma obrigação, sendo fortemente influenciada pela ideia do legalismo, formalismo, e centralismo, o que poderá configurar estarmos perante uma *avaliação para o relatório ou uma avaliação para o mercado*, ao invés de uma *avaliação para a melhoria* (Costa, 2005).

ii) A equipa de autoavaliação - Todas as escolas incluíram nas suas equipas representante dos diversos setores da comunidade, à exceção da escola AG3 cuja equipa é constituída apenas por docentes, constatando-se ainda a exclusão da representação dos alunos nos



agrupamentos. Em todas as escolas os trabalhos de autoavaliação estão centrados nos docentes, sendo a participação dos restantes elementos ocasional, devido “à incompatibilidade de horários”(AG2E2) ou à “natureza dos assuntos a abordar”(ES1E2), o que faz notar que a participação destes elementos não se desenvolve de forma equilibrada e equitativa, quando comparada com a participação dos docentes. Em todas as escolas, à exceção da AG1, a equipa inclui elementos da direção, sendo nas escolas AG2 e AG3 coordenadas por esses elementos, o que faz emergir entre os entrevistados a perceção da autoavaliação como um instrumento de controlo burocrático e de sancionamento inerente ao poder hierárquico. Todas as escolas usaram como critério para a nomeação do coordenador da equipa “a formação especializada”(ES2E1) e o “conhecimento da escola”(ES1E1), exceto a escola AG1 que aplicou o critério administrativo de “disponibilidade de horário”(E1). Nas escolas AG1 e AG3 as equipas não reuniram ao longo do ano letivo, devido respetivamente à “falta de horário para trabalho conjunto” (AG1E1) e à “falta de motivação dada a expectativa de agregação”(AG3E2). Na escola ES2 a equipa reiniciou os seus trabalhos no presente ano letivo, “devido à proximidade da AEE (2º ciclo)” (E2), tendo sido realizadas na totalidade três reuniões “da equipa ampliada”(E2), cuja composição “é idêntica à própria composição do conselho geral” (E1). Nesta escola, como refere um dos entrevistados, “nós fizemos refletir na comissão de avaliação interna o próprio conselho geral” (E1) existindo ainda “a comissão restrita da avaliação sou eu [a diretora] e o coordenador” (E1). Nas escolas ES1 e AG2 os elementos docentes das equipas reúnem semanalmente. Na escola ES1 a equipa conta com o apoio do consultor externo, que designam de “amigo crítico” (E2), o qual procede ao tratamento dos dados dos inquéritos, proporcionando ainda formação, mas “a tomada de decisão e execução dos trabalhos de autoavaliação resulta da partilha e trabalho conjunto entre os elementos docentes da equipa” (E1). Nas restantes escolas, a tomada de decisão e execução dos trabalhos estão centralizados nos respetivos coordenadores das equipas, pois este é o único elemento que dispõe de “formação específica” (AG2E2) e de “horário semanal para a autoavaliação”(AG3E2). O modo de funcionamento das equipas evidencia que as tarefas de conceção e operacionalização da autoavaliação da escola não resultam da participação ativa dos diversos elementos, os quais através do confronto de posições e da partilha deveriam decidir em conjunto o processo de construção das dimensões dos modos e dos instrumentos a avaliar. Ao estar a cargo da direção das escolas (caso, das escolas AG2, AG3 e ES2), ou de elementos da sua confiança designados mais por critérios administrativos, do que pelas suas competências, traduz a ideia de controlo



burocrático do processo por parte das direções, sendo que o controlo das “zonas de incerteza” lhes vai assegurar, dentro da incerteza, a possibilidade de jogar o “jogo de poder” (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1988).

iii) Os domínios e campos de análise da autoavaliação- A escola AG1 não utiliza nenhum modelo formal procedeu apenas à aplicação de questionários de modo a obter a opinião dos pais sobre o funcionamento dos espaços escolares e dos alunos sobre alguns aspetos do processo de escolarização. As escolas AG3 e ES2 procederam respetivamente à adaptação de modelos formais existentes na literatura especializada e, em paralelo, à monitorização dos resultados escolares. A escola AG2 tem um modelo próprio, procedendo à monitorização dos resultados escolares, tendo como referente as metas definidas no PEE. Trata-se, neste caso, de uma avaliação quantitativa, comparativa, em que se procura através da *referencialização* (Figari, 2008) e da interpretação dos resultados obtidos verificar não só o cumprimento dos objetivos, pois “o diretor tem o seu projeto de intervenção que é necessário acompanhar” (AG2E2) e que “está sujeito a alterações e sugestões de mudança” (AG2E1), mas também “a responsabilização dos atores por esses resultados” (AG2E5). Nesta escola o processo de autoavaliação ao assentar na monitorização do PEE, através da quantificação, mensuração e comparação dos resultados escolares obtidos face às metas definidas, pretende reger-se por pressupostos racionais e gerencialistas, próprios de uma visão da *escola como empresa educativa* (Costa, 1998), que procede ao cálculo da melhor utilidade de decisão para o aumento da eficiência organizacional, assegurando assim os seus clientes, o que poderá configurar estarmos perante uma *avaliação para o mercado* (Costa, 2005). A escola ES1 utiliza o modelo CAF, com apoio de consultor externo e procede em paralelo à conceção de um modelo para avaliação de quatro dimensões da sala de aula: “avaliação das aprendizagens”; “relação pedagógica”; “estratégias de ensino”; “recursos e instrumentos”. Este último modelo, ainda em fase de construção, procura sobretudo “a monitorização da eficácia das medidas de desempenho pedagógico emanadas 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 desempenho pedagógico definidos antecipadamente”(ES1E2). Também nesta escola as respostas mais relevantes apontam para o fato da utilização da autoavaliação assegurar a manutenção da “imagem de referência desta escola”(ES1E2), o que configura estarmos perante uma



avaliação ao serviço do mercado (Costa, 2005). Todas as escolas procederam, através de um isomorfismo mimético (DiMaggio & Powell, 1999), à adaptação do quadro de referência dos seus modelos aos domínios do referencial da AEE (excetuando a escola AG1), de modo a conseguirem “dar uma resposta rápida ao que nos é pedido”(ES2E2) ou, “dar alguma resposta e algum feedback àquela avaliação externa”(AG2E2), ou ainda para “verificar a evolução em relação à avaliação anterior”(AG3E1). Estes aspetos tornam evidente que o isomorfismo emerge como estratégia de respostas às pressões do meio institucional. Assim, parece evidenciar-se que quando os objetivos são ambíguos e as tecnologias organizacionais incertas, as escolas tendem a incorporar os arranjos estruturais e os procedimentos levados a cabo por outras organizações que reconhecem como credíveis e legitimadas, pois isso garante-lhes a credibilização institucional.

iv) O envolvimento dos atores no processo - Ao procurarmos perceber os significados atribuídos às formas de participação dos atores educativos no processo de autoavaliação constata-se que o modo como as escolas envolvem os atores não é idêntico. Na escola AG1 verifica-se a “ausência de envolvimento” dos docentes, limitando-se a participação dos atores às respostas aos questionários de opinião aplicados aos pais e encarregados de educação e aos alunos: “optámos por começar pelos pais, calhou nesse ano, já não me lembro porquê” (AG1E2), depois “aplicámos questionários aos alunos, mas os resultados não foram divulgados à comunidade” (AG1EE), e “depois é que íamos aos professores, pois estavam num processo de avaliação e irmos mexer no mesmo, virámo-nos para os encarregados de educação” (AG1E2). Consequentemente, “os docentes ainda não entendem isso como uma necessidade, pois não lhes chega”(AG1E4). Nas escolas AG3 e ES2 o “envolvimento é reduzido e setorial”, sendo a participação dos atores bastante fluída, pois apenas se verifica uma participação pontual de alguns docentes. Na escola AG3 a participação dos docentes limitou-se ao preenchimento de inquéritos, mas apenas por alguns docentes. O processo de autoavaliação “diz respeito muito mais a um grupo restrito da escola”(AG3E3), ou seja “está demasiado centrado na equipa de autoavaliação, sabemos que o grupo reúne, mas fora isso nós não temos grande noção do que está a ser feito” (AG3E3), o que faz notar que a autoavaliação é processo pouco participado e sobretudo a cargo da direção e dos elementos da sua confiança. Neste cenário, “o processo não tem um grande peso para a grande massa da escola” (AG3E1) e em



consequência dificilmente poderá ser assumido pelos atores como um instrumento orientador para a melhoria das práticas, sendo antes visto como o cumprimento de um ritual legitimador. Na escola ES2, com o reinício do processo de autoavaliação, o envolvimento dos diversos atores limitou-se à participação dos seus representantes no seio da equipa de autoavaliação, no “preenchimento do PAVE para tomar a decisão sobre qual a área que iríamos aprofundar” (ES2E2). Nesta escola a falta de divulgação inicial dos objetivos da autoavaliação gerou um clima de desconfiança por parte dos docentes e alguma resistência à participação ativa no processo. Como refere um dos entrevistados, “nós não fomos muito participativos, talvez por ser um processo novo, por não percebermos muito bem o que se pretendia exatamente” (ES2E3), assim “nós vimos aquilo como uma observação do que estava a ser feito, e talvez por isso a participação não tenha sido tão grande” (ES2E3). De tal modo que “naquela altura havia quem chamasse à equipa a ASAE” (ES2E1), o que faz notar a perceção por parte dos docentes da autoavaliação como uma forma de controlo e um instrumento de poder. A esta situação acresce, na fase de divulgação dos resultados da autoavaliação, a falta de credibilidade em relação e aos resultados obtidos face à metodologia utilizada, o que gerou situações de conflito, por um lado entre os docentes e a equipa, “apenas foram observadas algumas aulas e quando as pessoas veem uma recomendação a dizer que os resultados poderiam ser não sei o quê (...), as pessoas sentiram-se” (ES2E1), e por outro, entre a equipa e a direção, “o conselho executivo não se reconhecia em algumas daquelas conclusões (...) havia aspetos em que se criticava esta ausência e afastamento da direção em relação à escola, e com toda a certeza que estes aspetos não agradaram” (ES2E2). Neste cenário, o processo de autoavaliação decorreu num quadro de “jogos de poder” e “jogos de relação de poder” (Crozier & Friedberg, 1977), acabando por ter uma funcionalidade limitada na medida em que os atores o perceberam como um instrumento de controlo político. As escolas AG2 e ES1 procederam ao envolvimento da generalidade dos docentes, quer na fase de divulgação inicial dos objetivos do processo de autoavaliação, quer na fase de divulgação de resultados o que conduziu a um maior compromisso dos mesmos no decurso do processo. Na escola ES1 todos os docentes participaram na identificação dos pontos fortes e fracos no âmbito da aplicação dos inquéritos da CAF, bem como, na definição dos indicadores necessários à construção do novo modelo para avaliação do desempenho das práticas pedagógicas. Apesar dos indicadores deste novo modelo resultarem de uma co-construção pelos docentes, os resultados da aplicação desse modelo geraram um ambiente de competição entre os docentes: “embora vá poucas vezes há sala dos professores senti o mal estar que havia



entre aqueles que por causa disso se sentiam os melhores e aqueles que se sentiram um bocadinho humilhados e isto cria divisões”(ES1E5), com consequências no *reforço das micropolíticas* existentes na escola. Quanto à participação dos restantes atores da comunidade no processo, os encarregados de educação e os alunos participaram nas respostas aos questionários da autoavaliação e nas reuniões de divulgação dos resultados da autoavaliação pela equipa. Na escola AG2, os docentes são envolvidos no processo apenas na fase de divulgação dos resultados da autoavaliação. Nesta escola foram promovidas reuniões para análise dos resultados da monitorização do projeto educativo, como referem alguns dos entrevistados, “acho que foi muito importante pois até aí o envolvimento das pessoas tinha sido apenas no preenchimento dos vários documentos” (AG2E5), no entanto são ainda “poucos os docentes que entendem a avaliação da escola como uma necessidade” (AG2E2), assim colaboram no processo “porque acham que sim, mas é uma questão burocrática e administrativa, ainda não é visto com algo para melhorar” (AG2E2). Quanto à participação dos restantes atores da comunidade no processo apenas foi realizada uma reunião com o pessoal não docente para obtenção da sua opinião sobre aspetos a melhorar na escola. Estes aspetos são indicadores de que em todas as escolas o processo de autoavaliação não se desenvolve na base de processos decisórios consensuais, no sentido de perceber as práticas e os resultados alcançados e encontrar as estratégias mais adequadas para a melhoria. Ao invés do compromisso e da colegialidade em torno de objetivos comuns, no sentido da aprendizagem organizacional, desenvolvem-se conflitos e promove-se a *balcanização* e do *individualismo* docente (Hargreaves, 1998), o que não se coaduna com a perspetiva de *avaliar para melhorar* (Costa, 2005).

v) Usos e fins dos resultados da autoavaliação - Quanto às perceções acerca dos usos e fins dos resultados da autoavaliação, embora em todas as escolas os relatórios de autoavaliação sejam apresentados nas estruturas formais, como o “conselho geral” e o “conselho pedagógico” e “os departamentos”, não são promovidos processos de reflexão que possam comprometer os atores com a melhoria. Neste contexto, os principais utilizadores dos resultados da autoavaliação são as respetivas direções verificando-se a inexistência de planos de melhoria que resultem do compromisso da comunidade, sendo este um indicador de que a principal função da avaliação é a legitimidade organizacional. Nas escolas AG1, AG2 e ES2 após os resultados do processo de autoavaliação não foram elaborados nem implementados planos de ação que possibilitem a melhoria. Na



escola AG3 embora tivessem sido planificadas algumas ações de melhoria, “essas ações foram obtidas através de uma pressão exercida por parte da equipa” (AG3E2), o que conduziu a que fosse difícil “conseguir nalgumas situações mais específicas aplicar esses planos de melhoria(...) tudo aquilo que saia fora da equipa de autoavaliação e passava a responsabilidade para terceiros, depois aquilo emperrava ali” (AG3E1). Na escola ES1 foi elaborado e implementado um plano de ação de melhoria, gizado pelo consultor externo, na sequência dos procedimentos do próprio modelo de avaliação. Todavia, se considerarmos que a conceção e implementação desse plano se inscreve numa lógica de “encomenda” (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006), este plano não tem a função de melhoria efetiva, pois os atores que intervêm diretamente nos processos educativos acabam por não participar como decisores da mudança e da melhoria. As respostas dos entrevistados acerca do uso dos resultados da autoavaliação na divulgação, aos pais e encarregados de educação, da qualidade da escola são indicadores que permitem concluir que a utilização da CAF e do novo modelo se enquadram numa estratégia de gestão/promoção da imagem pública da escola. Como refere um dos entrevistados “eles mostraram-se muito satisfeitos, não tanto pelos resultados, embora também orgulhosos de terem os filhos numa escola que tem resultados tão bons da parte dos alunos e professores” (ES1E2). Na escola AG2 ainda que face aos resultados da autoavaliação não tivesse sido elaborado um plano de melhoria, os docentes foram confrontados, numa lógica de responsabilização, com os “desvios” da avaliação obtida face às metas definidas. Esta situação levou à modificação de algumas práticas “as pessoas naturalmente já têm mais cuidado com o trabalho que fazem porque (...) depois as pessoas são responsabilizadas”(AG2E4), conseqüentemente, “os professores mudaram as suas práticas têm mais cuidado e tentam que se atinjam os objetivos do projeto de intervenção do diretor” (AG2E5). Essa pressão 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 para a obtenção de melhores resultados. E por outro lado, aumentaram as tensões e o questionamento por parte de alguns docentes acerca da centralidade dos processos de autoavaliação 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 “acho que ao chegarmos ao fim do mandato do diretor deveria haver uma grande reflexão, nomeadamente ao nível do sucesso e insucesso, (...) se ele é real ou se é artificial” (AG2E4). Estes aspetos são indicadores de que a autoavaliação da escola ao ter o seu



foco no cálculo das *performances* em termos de resultados escolares está ao serviço da direção da escola como forma de legitimação e credibilização institucional. Assim parece evidenciar-se que mais do que contribuir para a melhoria contínua, a autoavaliação traduz-se no cumprimento de um ritual legitimador (caso das escolas AG1, AG3 e ES2) ou num “gerencialismo” da imagem pública (caso das escolas AG2 e ES1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que, face à complexidade da escola como organização, as “lógicas de ação” presentes nos diversos processos de autoavaliação embora pautem pelo predomínio de uma “lógica de mudança burocrática”, orientada por um referencial normativo, definido de “cima para baixo” pelo poder político, seguem sobretudo, no *plano da ação organizacional* (Lima, 2001), propriamente dita, o predomínio de uma lógica ambígua, política e institucional mais consentânea com os objetivos e expectativas dos próprios atores educativos. Num contexto em que as intenções e os objetivos são, por vezes, inconsistentes e não consensuais, as tecnologias pouco claras e frequentemente mal dominadas, a pressão exercida sobre as escolas faz com que a autoavaliação, ao ser um instrumento que permite avaliar a eficácia e traduzir a qualidade da ação educativa, expresse uma imagem de credibilidade da organização que lhe permite assegurar a legitimidade e desta forma garantir recursos e “clientes”. Assim, mais do que desenvolver processos que partam do compromisso e do envolvimento de todos em ordem à melhoria contínua, as escolas procuram sobretudo dar resposta às normas e às expectativas da sociedade. Numa lógica de “*avaliar para o relatório*” ou de “*avaliar para o mercado*” (Costa & Ventura, 2005) cumprem-se os critérios formais de controlo da eficácia e de monitorização do desempenho organizacional, relegando para um plano secundário o foco dos processos de melhoria: o ensino e a aprendizagem (Elmore, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educativa*, 21 (46), 343-362.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª 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.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola* (2ª ed.). Porto: Asa.



- Costa, J. A. & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e educação – Investigação e práticas*, 7, 148-161.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (pp. 104-125). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escolas: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E.A. Machado (Eds.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 41- 72) Santo Tirso: De Facto Editores.
- Friedberg, E. (1988). L'Analyse Sociologique des Organisations. *Pour*, nº 28.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Leite, C., Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, 4 (1), pp. 21-45.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Nóvoa, A. (Coord.), (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *The Academy of Management Review*, 16 (1), 145-179.
- Rodrigues, P. & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico conceptual*. (pp. 183-211). Porto: Porto Editora.
- Sá, V. (2009a). A (auto)avaliação das escolas: virtudes e efeitos colaterais. *Ensaio*, 17 (62), 87-108.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. In B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp.265-298). Madrid: Síntesis.



Simões, G.M.J. (2007). A Autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 04, pp.39-48. Recuperado em 20 de Novembro, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-04-GSim.pdf>

Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação. políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso- planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.