

# Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

**Maria da Conceição Matos**

Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de  
Alter do Chão  
mcfmatos@gmail.com

**António J. Neto**

Universidade de Évora  
aneto@uevora.pt

## RESUMO

Este estudo procurou conhecer as mudanças induzidas pelo processo de avaliação externa nas escolas e sua possível influência nos resultados alcançados pelos alunos. Tratou-se de um estudo de caso de perfil qualitativo, suportado em pesquisa documental e na realização de entrevistas em grupo. Foram em concreto entrevistados quatro grupos, três com elementos dos órgãos de gestão e de funcionamento do agrupamento (direção, conselho pedagógico e conselho geral) e outro formado por alunas delegadas de turma dos 2º ciclo e 3º ciclos.

A análise efetuada sugeriu que a avaliação externa trouxe efetivamente mudanças, nomeadamente no registo de evidências, na definição de estratégias de melhoria e na constituição de uma equipa de autoavaliação com a perspetiva de consolidar o processo e a cultura de avaliação.

**Palavras-chave:** *Avaliação externa, autoavaliação (avaliação interna), planos de melhoria, mudanças*

## INTRODUÇÃO

A partir da altura em que a avaliação educacional começa a ter relevância social, passam a surgir “pressões sobre o sistema e sobre as próprias escolas, no sentido de [estas] prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e os resultados que alcançam” (Figueiredo e Góis, 1996, p. 15).

Este trabalho de investigação, enquadrado no desenvolvimento da dissertação de mestrado da primeira autora do presente artigo, pretendeu verificar em que medida a avaliação externa realizada pela Inspeção Geral de Educação em janeiro de 2009 no Agrupamento de Escolas M. poderia ou não ter induzido mudanças significativas na organização pedagógica e funcional da escola.

Como referem Couvaneiro e Reis (2007), torna-se pertinente encontrar um paradigma educativo que ajude a formar um cidadão global, assegurando uma educação para os valores,

para as competências e para o conhecimento. Isso implica políticas educativas que sejam capazes de promover mudanças nas práticas educativas, competindo à avaliação assumir-se como estratégia inovadora nesses processos de mudança (Clímaco (1992). Como salienta Madureira (2004), existe assim a necessidade imperiosa de assegurar uma modernização sustentada do ensino, dada a sua incontornável relevância enquanto fator de mudança. Para Sanches (2005, p. 128), tal “mudança é [todavia] uma acção complicada porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos”.

Mas essa mudança, em particular a mudança da escola, há de sempre ser encarada como um empreendimento local, guiado por um projeto pedagógico e planos de melhoria, em compromisso com as entidades educativas locais e nacionais (Freitas, 2005). A autoavaliação, segundo Bolívar (2003) e Guerra (2003), pode ser o vetor dessa mudança. É nesta linha que Grilo e Machado (2009) consideram ser já perceptível a preocupação das escolas em inscreverem nos seus projetos educativos objetivos e metas preocupados com a melhoria da qualidade educativa.

Segundo MacBeath e outros (2005), a melhoria da qualidade da escola envolve uma dinâmica que ficará valorizada com a abertura da escola ao meio envolvente, isto é, a diferentes perspetivas e a novas visões.

A avaliação externa das escolas, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, poderá fornecer os elementos adequados à construção ou aperfeiçoamento dos planos de melhoria e de desenvolvimento educativo (Azevedo, 2007).

Na opinião de Afonso (2009), o processo avaliativo de uma escola poderá ser assim o motor da organização para o desempenho desejado. Como salientam Figueiredo e Góis (1996), uma organização envolve práticas, saberes e representações que se interligam formando sistemas comunicantes que determinam a cultura organizacional.

Segundo Torres e Palhares (2009), em Portugal existe um movimento que defende uma abordagem científica sobre a cultura organizacional escolar, tendente a escolher um foco crítico e reflexivo que, no domínio das políticas educativas, se considera como técnica de gestão da eficácia escolar.

Como salienta Carvalho (2006), a cultura de uma escola permite aos seus membros comunicar com eficácia, promovendo a definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e a criação de relações socioprofissionais. A cultura escolar propaga-se pelo processo de

socialização entre grupos distintos, raramente apresentando resultados uniformes, pois nem todos os indivíduos respondem da mesma forma ao mesmo procedimento.

É assim importante que cada organização escolar estabeleça o modelo de cultura pretendido, definindo objetivos comuns de cooperação e de partilha, de forma a proporcionar as condições de intercomunicação aos indivíduos na organização (Morgado, 2004).

A qualidade é intrinsecamente complexa, global e interativa, começando pelos próprios resultados escolares, com tudo o que estes implicam (Góis e Gonçalves, 2005). Segundo Afonso (2002), a qualidade da educação escolar não deve assim ser aferida exclusivamente em função dos resultados dos exames nacionais. Para Azevedo (1994), a qualidade da escola depende, na verdade, da atuação unida e contínua de todos os atores educativos da organização.

Por outro lado, por se ter tornado num meio de controlo técnico e/ou ético-político, a avaliação das escolas passou a ser encarada com alguma desconfiança e até recusa por parte dos professores e de outros atores escolares, em virtude de o seu alvo principal não serem apenas os alunos (Rocha, 1999).

Perspetivando a avaliação das escolas numa vertente mais técnica, Lesne (1984) considera que avaliar é um processo que põe em confronto o que se pretende medir ou ajuizar com a norma ou existente para a situação em apreço, de modo a lhe atribuir um valor ou uma qualidade.

Considerando a diversificação dos conceitos de avaliação, Couvaneiro e Reis (2007) defendem que, além de instrumento de medição, a avaliação das escolas terá nesse sentido de ser um processo de aprendizagem orientado para a mudança de práticas com vista à melhoria contínua da organização.

A avaliação das escolas deverá além disso ser holística e integradora, evidenciando a escola como o objeto a avaliar e destacando a articulação das várias etapas avaliativas e a sua interligação ao Projeto Educativo (Sá, 2009). Por outro lado, esta avaliação não se deverá dissociar de critérios de responsabilização e transparência, devendo antes ser um instrumento essencial para regular e defender o interesse público e as relações interinstitucionais, numa autonomia sustentada em planos de melhoria da organização escolar (Grilo e Machado, 2009).

Considerando que a escola é um sistema complexo, a sua avaliação deverá, em suma, ser contextualizada na própria realidade, isto é, na sua cultura e dinâmica e ainda em subsistemas exteriores (Rocha, 1999). Estando a avaliação de escolas no centro da atualidade educativa, será o aumento da autonomia, a diversidade de opções e a maior exigência dos alunos, dos

pais e da sociedade, que concorrerão para a elaboração e aplicação dos instrumentos, das metodologias e das práticas que podem validar a qualidade do ensino (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008).

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que consagra o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, apresenta, no seu art.º 3º, o sistema de avaliação como um instrumento central de definição das políticas educativas. Contudo, como refere Azevedo (2005), o processo de avaliação das escolas pode estar a ser utilizado de forma excessivamente instrumental, desviando a atenção dos responsáveis do que se considera a essência do debate em educação.

Mas a sociedade aspira a uma educação de qualidade. Esta, como Dias e Melão (2009, p. 194) sublinham, é “um atributo que a maioria das organizações deseja ver associado a tudo aquilo que faz, e as escolas... não fogem à regra”. Para Estêvão (2001), a tentativa de promoção da qualidade pode levar à comparação das escolas e à alteração dos seus objetivos e metas. Quando esta comparação é feita através dos resultados de avaliação externa dos alunos, a mesma impele a vontade de saber o que, em cada escola, serve de explicação para os valores obtidos (Azevedo, 2005).

Na opinião de Dias e Melão (2009), a avaliação deve ser aceite pela comunidade escolar, como um instrumento para que a escola alcance os seus objetivos e nunca ser observada com desconfiança ou encarada como um castigo.

Conforme salientou Guerra (2002), um processo de avaliação não assumido por todos os intervenientes, em particular pelos docentes, cria por norma resistências, promove dramatizações e, ocasionalmente, provoca a distorção dos factos.

Num outro olhar, Grilo e Machado (2009, p. 3548) consideram a existência de “interesses, conflitos e jogos de poder”, aspetos realçados pela ambiguidade inerente às características das escolas, sendo o poder uma variável de regulação de comportamentos e procedimentos. Nesta situação, e ainda na perspetiva de Dias e Melão (2009), as escolas procuram dar a resposta, em vez de se mobilizarem para as mudanças, pelo que se contradizem de duas formas diferentes: no plano da ação, evidenciando a eficácia, e no plano dos discursos, relevando a adequação, na lógica da prestação de contas.

Na perspetiva de Góis e Gonçalves (2005), a melhoria obriga a equacionar, dentro da organização, aspetos fundamentais que facilitem as mudanças, pelo que é essencial neste processo conhecer melhor as formas de autoavaliação.

MacBeath e outros (2005) entendem a avaliação da qualidade das escolas como um meio estratégico para informar os responsáveis políticos da educação e ao mesmo tempo criar as condições para a autonomia das escolas.

A essência da avaliação pode ser eminentemente política, pelo que Afonso (2009) considerou que qualquer dos métodos a utilizar logrará envolver uma apreciação do que especificamente existe como ponto de partida para a condução de qualquer processo de avaliação. Numa organização, a avaliação pode ser considerada como uma tarefa subjetiva, na medida em que a objetividade é variável pela partilha de poder dos diversos intervenientes.

A avaliação da escola, interna ou externa, é, em síntese, um elemento essencial para qualquer sistema educativo, pois permite o diagnóstico da situação real de cada instituição, o reconhecimento de situações problemáticas e a fundamentação dos processos de decisão, isto é, do plano de melhoria a curto ou longo prazo (Figueiredo e Góis, 1996).

Sendo a avaliação interna da escola muito específica quanto ao produto, existe contudo ainda alguma resistência por parte dos professores em se adaptarem às terminologias usadas, especialmente na gestão das organizações, na perspetiva da melhoria contínua e no esforço conjunto de todos os seus atores. A escola tem, no entanto, de prestar contas e trabalhar para a melhoria, conhecendo cabalmente o seu valor, o seu papel e a importância que tem na formação e no futuro da sociedade (Dias e Melão, 2009).

Como processo interno que é, os seus intervenientes olham muitas vezes a avaliação das escolas como algo de menor importância, porquanto o apontam como objetivo fundamental para a preparação da avaliação externa, se baseada na prestação de contas, ficando os alunos que desejem frequentar a escola a conhecê-la por este prisma e nunca numa perspetiva proativa de melhoria (Grilo e Machado, 2009).

Dias e Melão (2009) referem, a propósito, que em Portugal a avaliação externa surge pela necessidade de analisar como se estava a proceder à aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (RAAG), assim como ajuizar da forma como o processo se desenvolvia, tendo como ponto de partida a melhoria da qualidade da educação.

Na opinião de Grilo e Machado (2009), uma avaliação estruturada como uma medida política para a melhoria da qualidade do sistema educativo no seu todo faz-se, em suma, através da efetivação de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilização de todos, visando a melhoria contínua do funcionamento e dos resultados, na procura das condições necessárias para a autonomia.

## O ESTUDO

### *Problema de Investigação*

O problema que mobilizou a presente investigação emergiu de um tema que se pode considerar atual e relevante, a avaliação das escolas (externa e interna). A partir dele foram derivados objetivos que aspiravam a compreender melhor os processos avaliativos, a entender com maior acuidade o funcionamento da organização escolar, a repensar as decisões políticas e a entender a visão dos outros sobre o problema (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Considerando que as mudanças organizacionais e funcionais são suscetíveis de produzir efeitos nos resultados escolares dos alunos, equacionámos uma pergunta de partida relativa ao processo de avaliação externa das escolas públicas, na expectativa de para ela podermos encontrar possíveis respostas (Quivy e Campenhoudt, 1998). Essa *pergunta de partida* foi a seguinte:

- *Será que o processo de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de M. impulsionou mudanças na sua organização e funcionamento pedagógico?*

A pergunta de partida surgiu após conversa informal com o Diretor do Agrupamento, posterior contacto com os outros elementos da direção e leitura atenta dos diversos documentos internos existentes após a avaliação externa, visando a implementação de processos de melhoria. Estes contactos configuraram a função de uma entrevista preliminar que, na opinião de Bell (1997), é importante para o pesquisador formular uma ideia sobre os elementos a incluir no estudo.

O processo de avaliação externa deste agrupamento decorreu em janeiro de 2009, dando início a um novo projeto de autoavaliação, perspetivado pelo *feedback* apresentado pela equipa de avaliação externa.

A definição de um problema “constitui... a primeira fase na elaboração de um projeto ou na concretização de uma investigação” (Almeida e Freire, 2008, p. 36). O problema definido deverá ser concreto, com condições para ser estudado, relevante e formulado de forma clara e perceptível para outros investigadores e diferentes leitores. Na escolha do problema foram considerados critérios que Tuckman (2000) refere como de praticabilidade, para que o estudo possa ser feito dentro dos limites de tempo previstos como razoáveis, de interesse, pois é um problema que nos preocupa há alguns anos e vai desenvolver capacidades úteis à profissão, de valor teórico, pois pode dar um contributo para a perceção e compreensão do problema nas

escolas, e de valor prático, se for previsível que as conclusões apresentadas possam constituir-se como soluções para outras escolas.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- ✓ Conhecer o ponto de situação antes da avaliação externa para se poder ter um referente para o estudo em questão.
- ✓ Verificar a existência de eventuais alterações/mudanças induzidas pela avaliação externa.
- ✓ Identificar os aspetos que foram mudados/melhorados.
- ✓ Compreender se as mudanças introduzidas poderiam ter influenciado os resultados alcançados pelos alunos.

## ***Metodologia***

Este estudo de caso teve como sede física um agrupamento de escolas de pequena dimensão da região Alentejo. A intenção foi conhecer as representações dos intervenientes internos sobre o processo de avaliação externa e, conseqüentemente, as mudanças que este processo pudesse ter impulsionado na vida da organização. Seguiu-se o caminho de uma investigação de natureza qualitativa, centrada em ações interpretativas e heurísticas de análise de dados. Pensou-se ainda que o estudo beneficiaria com o contacto direto com as pessoas e conseqüente proximidade destas face à situação e aos fenómenos em estudo, enfatizando o processo e compreendendo o caso em estudo de uma forma holística (Tuckman, 2000).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa assenta essencialmente no investigador, o qual é o instrumento-chave do processo, competindo-lhe recolher, descrever e analisar os dados, reunindo toda a informação significativa para obter um resultado final. Existe, dessa maneira, a necessidade de o investigador utilizar procedimentos e instrumentos adequados, fiáveis e consistentes (Guba e Lincoln, 1981).

A natureza evolutiva da investigação qualitativa permitiu que o método decorresse do próprio processo de investigação. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve recorrer a determinados procedimentos de recolha de informação, constituindo a entrevista a técnica dominante para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Para que os intervenientes pudessem falar abertamente, utilizámos entrevistas realizadas em grupo. Para Gui (2003), esta prática, pela interação que torna possível, cria uma pluralidade de ideias a

partir das questões colocadas pelo investigador, o qual assume basicamente o papel de moderador. Nas entrevistas adotou-se, assim, o modelo de entrevista em grupo focal (*focus group*). Este “é tomado como um grupo que se organiza em torno de uma tarefa específica: fornecer informações acerca de um tema anteriormente determinado” (Kind, 2004, p. 126).

As entrevistas foram também semiestruturadas, em que cada palavra dos protagonistas assumiu particular importância para a investigação, valorizando as suas experiências e o modo como as interpretaram e as estruturaram (Bogdan e Biklen, 1994).

Sendo a entrevista “um óptimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm da realidade” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 62), os elementos de base da análise são registados, transcritos, organizados, divididos em unidades manipuláveis, sujeitos a sínteses e a descobertas de aspetos importantes, isto é, sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 2009).

### ***Recolha de Dados***

Para além dos que advieram de uma intensiva pesquisa documental, incidente, nomeadamente, sobre os documentos estruturantes do agrupamento e outros documentos de algum modo relacionados com a avaliação externa, os dados mais relevantes para o estudo foram recolhidos através de entrevistas em grupo focal, técnica que potencia a emergência de uma pluralidade de ideias, favorecida pela proximidade dos atores, facilitando a interação e enriquecendo as respostas obtidas (Gui, 2003).

Ao constituir os grupos de entrevistados tivemos em conta a representatividade dos sujeitos na comunidade escolar, procurando que fossem aqueles que, pelas funções que tinham no agrupamento, estariam mais envolvidos nas tarefas pedagógicas e organizacionais e aqueles que mais poderiam sentir as mudanças (Almeida e Freire, 2008).

As entrevistas de grupo, embora úteis, podem, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresentar, todavia, alguns problemas. Alguns dos indivíduos podem, nomeadamente, tentar controlar a entrevista, dominando a conversa. Na reconstrução da entrevista, quando gravada, pode haver dificuldade em reconhecer quem fala, quando várias pessoas falarem ao mesmo tempo.

Durante as entrevistas procurámos colocar os participantes à vontade, para se conseguir uma riqueza de dados, com transcrições em detalhe, revelando a perspectiva dos intervenientes sobre o tema (Bogdan e Biklen, 1994).



Os grupos focais conseguem produzir dados que não se obteriam de outra forma, devido à interação entre os participantes, principalmente, como era o caso, quando os grupos são constituídos por elementos que já possuem naturais cumplicidades (Kind, 2004).

Constituíram-se quatro grupos de entrevistados, num total de dezoito participantes: o grupo da direção do agrupamento; o grupo do conselho pedagógico, com quatro elementos; o grupo do conselho geral; e o grupo constituído por 6 alunas delegadas das turmas do 2º e do 3º ciclo do ensino básico.

Apesar do conhecimento pessoal que a investigadora detinha da grande maioria dos protagonistas, fez para todos os painéis uma introdução, com a duração de 10 minutos e o propósito de tranquilizar e enquadrar os entrevistados nos objetivos do estudo e dar-se a conhecer melhor, no desempenho do papel de moderadora do grupo.

A entrevista teve, para cada grupo, uma duração média de 60 minutos. Durante a entrevista, sentimos a necessidade de que o debate se desenvolvesse de uma forma espontânea e de prestar atenção aos prováveis desvios ao tema.

### ***Análise de Dados***

Após as entrevistas, procedemos à produção dos respetivos protocolos, com a transcrição dos registos áudio obtidos. Passámos a seguir à análise de conteúdo do material escrito assim coligido, a qual, de acordo com Bardin (2009), se pode efetivar mediante um conjunto de técnicas que utilizam métodos de descrição do teor das mensagens. Descodificámos a informação permitindo descrever resumidamente as características do texto, passando posteriormente à fase de interpretação de resultados. Obtivemos assim um impressionante *corpus* de dados empíricos, que são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar e que são os elementos que formam a base de análise” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149).

A análise de conteúdo assentou especificamente num conjunto de regras: a *homogeneidade*, que implica não misturar os assuntos; a *exaustividade*, que pressupõe ir ao fundo das questões do texto; a *exclusividade*, que implica assegurar que cada elemento não faça parte de duas categorias; a *objetividade*, em que diferentes codificadores deverão chegar a resultados idênticos; e a *adequação* ao tema e aos objetivos de investigação (Bardin, 2009).

Iniciámos a análise de conteúdo com a seleção dos aspetos pertinentes e relevantes do discurso dos entrevistados, identificando as unidades de registo de cada entrevista. Procedemos à análise categorial das entrevistas, isto é, à organização da codificação que corresponde à transformação dos dados por recorte, agregação e enumeração para posteriormente culminar numa classificação e anexação em categorias (Bardin, 2009).

Numa primeira fase definimos *à priori* a matriz de categorização a partir do guião das entrevistas. Após estarmos na posse das informações colhidas pelas entrevistas e já sistematizadas com a codificação dos dados, a categorização foi sendo reajustada ao longo do processo, isto é, *à posteriori*, sendo melhorada com os dados das entrevistas. A versão final da matriz de categorização, uma vez introduzidas as adaptações que se nos afiguraram pertinentes, foi construída com categorias, subcategorias e indicadores. As categorias identificadas foram *avaliação externa, melhoria educativa, atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento, mecanismos de autoavaliação e formas de divulgação do relatório de avaliação externa*.

## **PRINCIPAIS RESULTADOS**

Antes da avaliação externa a situação no agrupamento sede do estudo era assim configurada:

1. O agrupamento, aparentemente, não tinha rotinas consolidadas relativas à avaliação interna, pois a mesma não era considerada prioritária, fazendo-se apenas o estudo dos resultados académicos. O processo era incipiente, devido, inclusivamente, aos fracos conhecimentos científicos na área da avaliação organizacional que os professores patenteavam.
2. O projeto educativo tinha sido construído com base em inquéritos à comunidade e era do conhecimento dos entrevistados, à exceção do grupo das alunas.
3. As atas e outros documentos internos mostravam genericamente ser pouco esclarecedores dos temas tratados nas reuniões, muitas vezes referindo unicamente o ponto da ordem de trabalhos.
4. O agrupamento, por norma, não divulgava para o exterior as inúmeras atividades que desenvolvia.
5. O envolvimento dos pais e encarregados de educação era escasso e pouco eficaz.
6. As estratégias para melhorar o sucesso educativo eram operacionalizadas sem que fossem contextualizadas nos diversos órgãos e aparentemente sem a devida articulação curricular.

7. O acompanhamento da atividade letiva não estava suportado em registos, nem em evidências concretas.

Após a avaliação externa, pudemos constatar a existência de sinais das seguintes mudanças:

1. A assunção de novos termos técnicos pelos diferentes atores como a noção de melhoria, de crescimento, de avaliação fundamentada em evidências, de uma avaliação que valoriza o papel dos agentes externos e de uma aferição da qualidade da escola.
2. A preocupação em registar as evidências como forma de comprovar as diversas mudanças e atividades em curso.
3. A utilização de estratégias diversificadas para melhorar o sucesso à disciplina de matemática.
4. A mobilização dos pais e encarregados de educação em várias atividades, incluindo em ações com o objetivo de melhorar o sucesso.
5. A reconstituição da equipa de autoavaliação como forma de encarar as recomendações constantes do relatório de avaliação externa e as novas metodologias e os instrumentos utilizados por esta equipa.
6. A maior preocupação em divulgar as atividades desenvolvidas pela escola.
7. A mudança estratégica relativamente ao acompanhamento das atividades letivas, através dos registos das tarefas que desenvolvem.
8. A melhoria aparente das expectativas escolares dos diversos intervenientes, especialmente pela oferta formativa diversificada que o agrupamento procurou oferecer.
9. A valorização da perspetiva da identidade do agrupamento, enquanto organização relativamente pequena.

Como mudanças mais marcantes foram identificadas as seguintes:

1. A introdução de novas estratégias de ensino de matemática, diversificando e organizando as atividades letivas de uma outra forma.
2. A introdução na cultura escolar de prémios de mérito.
3. A constituição da equipa de autoavaliação, com o envolvimento de diversos atores e distintas sensibilidades e a elaboração e aplicação de questionários de satisfação dos serviços, com o respetivo tratamento dos dados e a elaboração do relatório final.
4. O registo efetivo de todas as iniciativas para que no futuro detenham as evidências que demonstrem cabalmente o que está a ser feito na escola.

5. A valorização das características do agrupamento, conducentes à sua identidade.

Quanto à questão de saber se as mudanças introduzidas haviam influenciado positivamente os resultados alcançados pelos alunos, foi perceptível que os responsáveis do agrupamento, ao implementarem mudanças, tinham em mente a influência que as mesmas podem ter, no presente e no futuro, no sucesso académico e escolar dos alunos.

## **CONCLUSÕES**

Este estudo empírico contribuiu para depreender como a avaliação externa pode influenciar o desenvolvimento de medidas de melhoria educativa nas escolas, passando por uma efetiva mudança de paradigma.

Isto é tanto mais pertinente quanto é certo que, como refere Rocha (1999), a avaliação de escolas mexe em poderes instituídos, intrometendo-se nas motivações e nos interesses preestabelecidos e provocando alguns conflitos e até oposição a algumas medidas a tomar. A situação antes descrita foi visível durante as entrevistas, nomeadamente quando abordámos os assuntos relativos às atividades experimentais e ao acompanhamento das atividades letivas.

Relativamente à atividade experimental, continua a existir um mal-estar nos professores, que lhes provoca uma evidente insatisfação. Esta situação colocou-se devido à falta de esclarecimento de alguns participantes no processo (alunos) que entenderam de uma forma diferente a atividade experimental.

Na perspetiva de Rocha (1999), os protagonistas desenvolvem mecanismos de defesa procurando dar uma imagem distorcida da realidade aos avaliadores. Neste caso, subentendemos que, de facto, poderá ter existido por parte de alguns atores entendimentos diferentes sobre o significado da atividade experimental. De acordo com Valadares e Graça (1998), o processo educativo deverá saber lidar com estas eventualidades, potenciando a autonomia de cada elemento e desenvolvendo a sua capacidade crítica e de decisão, pelo que se poderá considerar que esta questão do ensino experimental deverá ser analisada e debatida com todos os intervenientes.

Percebemos que a autoregulação era uma vertente que não merecia a devida atenção por parte dos diferentes atores antes do processo de avaliação externa, referindo inclusivamente que não sentiam a falta deste elemento regulador.

Podemos conjecturar que o teor do relatório de avaliação externa revelou juízos de valor sobre a organização e funcionamento do agrupamento que foram importantes para a reflexão interna, impulsionando o apoio às mudanças efetivamente concretizadas (Afonso, 2009).

Embora tendo registado mudanças, não conseguimos, todavia, verificar grandes melhorias nos resultados académicos. Contudo, Thurler (1994) refere que a avaliação enfatiza primeiramente as atividades/estratégias, relegando para mais tarde a melhoria dos resultados.

Um aspeto bastante marcante que este estudo permitiu detetar tem a ver com a forte identidade do agrupamento, enquanto organização de pequena dimensão, onde as relações se baseiam essencialmente, na proximidade e na confiança e em que as lideranças são entendidas numa ótica de inter-relações imediatas.

Segundo Góis e Gonçalves (2005), a cultura de uma escola é fundamental para o sucesso pretendido visando a melhoria educativa, pois poderá constituir-se como um elemento facilitador ou inibidor do processo. Não existe uma fórmula mágica para a melhoria educativa, mas ela há de sempre implicar a conjugação do trabalho colaborativo com um entendimento alargado e amplamente discutido sobre os valores e a missão da organização. A cultura interna de uma escola, de acordo com Nóvoa (1999, p. 4), será um “conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização”.

Na perspetiva de Barroso (2004), podemos dizer que este agrupamento tem características únicas no que respeita ao ato de educar e à interação entre os diversos atores do processo educativo.

Julgamos, por fim, que fomos tão fiéis quanto possível na descrição da situação encontrada explanando os aspetos e fatores que considerámos relevantes para o esclarecimento cabal da pergunta de partida. Cremos que encontrámos algumas respostas à questão enunciada, pois, apesar de alguma descredibilidade relativamente à influência da avaliação externa nas mudanças necessárias às escolas, elas aconteceram. São modificações de procedimentos que, para produzirem efeitos práticos na melhoria dos resultados académicos, têm muitas vezes de se prolongar no tempo.

Este trabalho de investigação deixa contudo em aberto questões que consideramos pertinentes e que continuam sem respostas. Entre elas importa destacar as seguintes:

- ✓ As escolas estarão já devidamente preparadas para dinamizarem os seus próprios processos de autoavaliação?
- ✓ O impacto da avaliação externa junto dos diferentes atores terá influência direta no desenho e no desenvolvimento de planos de melhoria?

- ✓ Quem avalia efetivamente se os planos de melhoria obtêm os resultados esperados?
- ✓ Melhoramos o funcionamento e a organização de uma escola, mas como podemos chegar ao mesmo tempo à melhoria dos resultados escolares?
- ✓ As lideranças de uma escola influenciam os processos de avaliação externa e interna?
- ✓ A liderança do diretor tem ascendência direta nas lideranças intermédias?

É nossa percepção de que os estudos empíricos devem continuar a contribuir para que as escolas possam contextualizar a sua própria organização e funcionamento, ajudando na reflexão interna e proporcionando sugestões de trabalho válidas para os processos de mudança.

Pensamos ter fornecido à escola informação útil para um melhor conhecimento do caminho a traçar na autoavaliação e no seu plano de melhoria. Podemos também admitir que este estudo contém informações relevantes e oportunas para serem refletidas pela comunidade educativa, de modo a concorrer para a alteração do percurso necessário à melhoria educativa, seja deste ou de outros agrupamentos.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação de escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação das organizações educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade .
- Afonso, N. (Maio/Agosto de 2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta:avaliação*, 150-169.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.
- Azevedo, J. M. (2007). *Avaliação externa das escolas em Portugal. As escolas face aos novos desafios*. Lisboa: Parque das Nações.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e prática de avaliação de escolas*. Lisboa: GEP/ME.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (Abril/Junho de 2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 56-67.
- Couvaneiro, C. S. e Reis, M. A. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, N. F., & Melão, N. F. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, 193-214.
- Estêvão, C. V. (2001). *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização*. Obtido em 20 de Março de 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/549/1/CarlosEstevao2.pdf>
- Figueiredo, C. C. e Góis, E. (1996). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, L. C. (Outubro de 2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26.
- Góis, E. e Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Grilo, V. e Machado, J. (2009). Avaliação das escolas e actores locais: responder ou melhorar? *X Congresso internacional galego português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Guba, E. G. e Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Gui, R. T. (Junho de 2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjectividade e construção de sentido. *Revista Psicologia*, 3 (1).
- Kind, L. (Junho de 2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, pp. 124-136.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. e Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Lisboa: ASA Editores.
- Madureira, C. (2004). *Avaliar as escolas para modernizar os sistemas de ensino no contexto da reforma educativa*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, pp. 49-65.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Nóvoa, A. (1999). *Departamento de Ciências de Educação/ Universidade de Aveiro*. Obtido em 26 de Agosto de 2010, de <http://www2.dce.ua.pt>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: ASA Editores II.
- Sá, V. (Janeiro/Março de 2009). A (auto) avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 17.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Thurler, M. G. (1994). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In M. Charrra, *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie* (pp. 203-224). Paris/Bruxelles: De Boeck.
- Torres, L. e Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e escola democrática. *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 123-142). Lisboa: ISCTE: Secção da Sociologia de Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.



