

## AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: O GERENCIAMENTO DA IMAGEM AO SERVIÇO DA LEGITIMAÇÃO

*Helena de Fátima Gonçalves de Castro\**

*José Matias Alves\*\**

**RESUMO:** A finalidade do presente artigo é divulgar os principais resultados do estudo multicaso intitulado “Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento de impressões”, desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa. A investigação teve como objetivo identificar os impactos da avaliação externa e da autoavaliação das escolas, tendo em vista a melhoria das mesmas. Foram escolhidas três escolas bastante diferentes, não obstante a sua proximidade geográfica, nomeadamente no que toca à existência de equipas de autoavaliação e à experiência de autoavaliação e autorregulação. Os resultados da investigação apontam que os impactos produzidos pela avaliação externa e pela autoavaliação se enquadram no plano formal do funcionamento organizacional, dando expressão a objetivos que não se referem, em primeiro lugar, à melhoria das escolas, mas à necessidade de legitimação *statu quo*. Quer a avaliação externa, quer a autoavaliação ocorridas nestas escolas foram interpretadas e vividas pelos atores institucionais entrevistados como oportunidades de gerenciamento da imagem da escola face às pressões internas e externas de que as escolas são continuamente alvo.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação de escolas, respostas estratégicas, hipocrisia, isomorfismo, entropia, inércia, encenação, ritual, imagem.

\* Doutorada em Ciências da Educação pela UCP – FEP – Porto.

\*\* Professor Associado Convidado da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da UCP.

## 1. A SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

A educação pública tem sido submetida às mesmas pressões de *accountability*<sup>1</sup> (Afonso, 2009) que os restantes setores da administração pública, impondo uma perceção social e política de “crise” na educação<sup>2</sup>, assente numa retórica ideológica de intencionalidade mercantilista. A *performance* e a eficácia afiguram-se como a prioridade das políticas públicas de educação (Normand, 2008), não tanto para que se garanta um aumento de qualidade efetiva da educação, mas porque estes indicadores parecem ser a resposta estratégica necessária à manutenção da credibilidade social-institucional do ensino na perspetiva das políticas públicas de educação.

A avaliação de escolas, quer a avaliação externa, quer a autoavaliação, apresenta-se como um aspeto desta estratégia política que por hipótese permitiria o alcance dos objetivos centrados na eficácia do investimento público em educação (Murillo, 2008; Roman 2011). Se consideramos que avaliação educativa é um direito humano (Murillo e Román, 2008), isto tem como consequência que a autoavaliação seja vista como um instrumento fundamental de mudança e melhoria das escolas (Román, 2008, in Murillo e Román, 2008).

Podem identificar-se diferentes finalidades para a avaliação escolar: acreditação, ordenamento, prestação de contas, tomada de decisões sobre incentivos e sanções e melhoria (Ruíz, 2009: 5), mas tais propósitos têm alguma relação com a melhoria efetiva das escolas?

Procurando encontrar evidências de melhoria produzidas em três escolas a partir dos procedimentos de avaliação externa e dos procedimentos de autoavaliação, desenvolvemos um estudo qualitativo-multicaso, triangulando a informação através de entrevistas, análise de documentos e observação naturalista. Fez-se ainda uma abordagem multiparadigmática, para assegurar a credibilidade, auditabilidade e confirmabilidade (Mendizábal, 2006) das interpretações produzidas e das conclusões apresentadas, e conhecer de forma mais profunda a realidade complexa das escolas.

A autoavaliação das escolas aparece no contexto de um quadro normativo que a institui como instrumento decisivo para a organização e gestão escolar<sup>3</sup>, tendo em vista o alargamento do regime de avaliação e prestação

<sup>1</sup> A *accountability*, significa principalmente *prestação de contas*, mas esta aponta para diferentes níveis de responsabilidade profissional, organizacional, política e social, tanto no sentido descendente como ascendente.

<sup>2</sup> Onde tem importância fundamental a publicação do Relatório Coleman, em 1966 (Coleman *et al.*, 1966).

<sup>3</sup> Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho; Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

de contas a todos os serviços públicos e instalar práticas conformes ao princípio ético da transparência na administração pública (Soares, 2008). No entanto, este discurso aparentemente centrado na descentralização, no aumento da autonomia das escolas e na sua responsabilização pela prestação do serviço educativo, tem uma outra face, integrando-se no contexto internacional e das pressões no sentido de se construírem *standards* homogeneizantes, normalizadores e uniformizadores das aprendizagens (Castro, 2012). Tudo isto contradiz o aparente processo de descentralização do poder do Estado, diminuindo o direito à diferença e impedindo a criatividade local. Deste ponto de vista, o Estado exerce não apenas um papel normalizador, mas também regulador e avaliador (Cabrito, 2009: 181). Assim, “ a distância entre os objetivos e os resultados é uma característica endémica das reformas educativas e a desproporção entre os ideais perseguidos e os meios que lhes são destinados assegura o seu fracasso” (Maroto, 2011: 44), levando-nos a questionar sobre a autêntica finalidade destas alterações normativas e do seu enquadramento político-ideológico, e sobre a coerência e articulação entre as medidas políticas e o alcance dos objetivos que elas se propõem. Deste modo, definimos as seguintes questões de investigação:

1. Qual o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria das escolas?
2. Qual o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria das escolas?
3. Que relação existe entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar?
4. Quais os constrangimentos e as oportunidades dos modelos de autoavaliação?

## 2. AS ESCOLAS ENQUANTO ORGANIZAÇÕES

Recorremos a um quadro multiparadigmático que permitisse uma abordagem aprofundada do complexo objeto de estudo escolhido. A mobilização de diferentes elaborações teóricas<sup>4</sup> centrou-se na necessidade de ler a realidade escolar a partir de diferentes níveis de análise: inter, intra e meso-organizacional (Figura1).

---

<sup>4</sup> Segundo Licínio Lima (2011: 15), “o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização”.

Figura 1. Teorias Organizacionais numa perspetiva multiparadigmática



Fonte: Autoria própria.

A Figura 1 permite-nos perceber que as organizações escolares têm de ser vistas segundo pelo menos três vértices funcionais: o burocrático, o político e o anárquico. Cada um deles destaca aspetos essenciais à caracterização das escolas enquanto objeto de estudo: a dimensão formal, legal e normativa; a dimensão conflitual e negocial; a dimensão fragmentária e desarticulada de muitas decisões e ações organizacionais.

Dada a complexidade das relações que as pessoas estabelecem entre si no interior das organizações escolares, estas organizações configuram-se e pensam-se como sistemas, simultaneamente abertos e fechados, lançados num ambiente repleto de pressões e de contingências às quais é necessário responder em tempo útil sob pena de desagregação do sistema. Por outro lado, os atores organizacionais são simultaneamente atores sociais e é a partir das expectativas sociais relativamente à escola e à profissão que respondem às pressões internas e externas que sobre eles atuam, interpretando-as não apenas individualmente, mas também institucionalmente.

### 2.1 As organizações escolares enquanto instituições

As teorias do âmbito neo-institucional concebem as instituições sociais e as sociedades como espaços onde se desenrolam jogos e estratégias de poder em torno da construção do sentido coletivo, a partir de diferentes

problemas (Rocha, 2005). É, por isso, possível, através delas, mobilizar categorias e conceitos capazes de interpretar realidades sociais tão complexas como as escolas.

A instituição não é propriamente uma realidade física e palpável, mas um conjunto de significados apoiados em estruturas, simultaneamente, simbólicas e organizativas relativamente resistentes ao longo do tempo (March e Olsen, 2005). Daí o carácter “ritual e tendencialmente invariante, permanente e estável das estruturas institucionalizadas” (Castro, 2012: 54). Assim, nos dinamismos organizacionais é possível encontrar “expectativas de comportamento, sistemas de gratificação, mecanismos de articulação social, sentidos, identidades (...)” (Martínez Nogueira, 2000: 12).

A Figura 2 apresenta a relação entre os diferentes conceitos por nós mobilizados no quadro teórico do neo-institucionalismo.

Os conceitos de instituição (Lourau, 1993), estrutura (Giddens, 2000), hábito e legitimação simbólica (Berger e Luckmann, 2004) possibilitaram a análise e compreensão dos dados recolhidos articulando “gestos, pensamentos e os seus significados simbólicos (...)” percebidos tanto no aparato formal do “funcionamento escolar” (Castro, 2012), como nas respostas dos atores entrevistados e na observação dos espaços físicos e do ambiente escolar. Os conceitos de entropia (Taylor, 1981), inércia (Hannan e Freeman, 1984) e ação dramática (Goffman, 2004) permitiram uma reflexão sobre a coexistência de processos intercalados

Figura 2. A organização escolar e o seu comportamento institucional



Fonte: Autoria própria.

de institucionalização (Huntington, 1968; Berger e Luckmann, 2004) e desinstitucionalização<sup>5</sup> (Domènech *et al.*, 1999). Finalmente, a leitura de Oliver (1992) possibilitou: conhecer os antecedentes da desinstitucionalização (políticos, sociais e funcionais) e os comportamentos estratégicos das instituições sociais (Oliver, 1991); e relacionar tais comportamentos com um conjunto de estratégias organizacionais orientadas para a redução da complexidade (Luhmann, 2009): os isomorfismos coercitivo, normativo e mimético (Powell e DiMaggio, 1999) e o gerenciamento de impressões, com táticas defensivas ou assertivas, diretas ou indiretas (Mohamed *et al.*, 1999).

Compreendemos, por isso, que o esforço estratégico das escolas, inclusive a organização da hipocrisia (Brunsson, 2006), no sentido de resistir às pressões internas e externas, se derrame nas problemáticas da reputação institucional (Lasbeck, 2007) e da construção e reconstrução da identidade organizacional<sup>6</sup> (Caldas e Wood, 1997).

Os conceitos utilizados tornaram possível a emergência das seguintes categorias interpretativas: Credibilidade, Legitimação, Irrelevância, Necessidade, Uniformização, Operacionalização e Autoconhecimento.

Apercebemo-nos de que a autoavaliação bem como outras formalidades institucionais se ligavam sempre à preocupação com o gerenciamento de impressões e ao conjunto de rituais (Meyer e Rowan, 1999) de legitimação institucional e organizacional, articulados num jogo de forças antagônicas, que era forçoso compreender.

### 3. AVALIAÇÃO E QUALIDADE DAS ESCOLAS

Um dos impactos do mercado global foi a introdução do conceito de qualidade no debate sobre a educação. Nesse contexto, a avaliação institucional é entendida como uma ferramenta de garantia política e pública da melhoria contínua da qualidade.

---

<sup>5</sup> Desinstitucionalização é o conceito “que permite a rutura dos consensos no contexto social relativamente ao sentido atribuído a determinados papéis, organizações e instituições” (Castro, 2012: 62).

<sup>6</sup> Conceito associado à percepção que os indivíduos ou as organizações possuem relativamente a si mesmos. É um conceito que tende a prevalecer nos mapas mentais dos indivíduos enquanto membros das organizações. A destruição ou desarticulação do mesmo pode conduzir a processos lentos de desinstitucionalização, associados à manifestação da incompetência organizacional (Ott e Shafritz, 1994) para se adaptar e resistir num contexto adverso, exigente ou complexo.

## A eficácia: indicador de qualidade educativa

A ESI<sup>7</sup> desenvolveu um conjunto de investigações no sentido de aproveitar o trabalho realizado pelos investigadores que se dedicaram à análise da eficácia escolar e aquele que foi desenvolvido pelos investigadores ligados ao movimento da melhoria das escolas. A partir desses trabalhos podem apontar-se alguns princípios e ações potenciadores da eficácia escolar (Quadro 1).

Quadro 1. Princípios e ações potenciadores da eficácia escolar

PRINCÍPIOS	AÇÕES POTENCIADORAS DE EFICÁCIA
<i>Liderança profissional</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Firmeza e decisão</li><li>• Perspetiva participada</li><li>• Primazia do profissional</li></ul>
<i>Visão e metas partilhadas</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Unidade de decisão ou propósitos</li><li>• Consistência das práticas</li><li>• Colegialidade e colaboração</li></ul>
<i>Ambiente de aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atmosfera ordenada</li><li>• Ambiente de trabalho atrativo</li></ul>
<i>Concentração no ensino e na aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maximização do tempo de aprendizagem</li><li>• Ênfase no domínio académico</li><li>• Foco nas conquistas</li></ul>
<i>Ensino com propósito</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organização eficiente</li><li>• Clareza de propósitos</li><li>• Lições estruturadas</li><li>• Práticas ajustáveis</li></ul>
<i>Expectativas elevadas</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Altas expectativas relativamente a tudo</li><li>• Comunicação dessas expectativas</li><li>• Promoção de mudanças intelectuais</li></ul>
<i>Reforço positivo</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplina clara e efetiva, obtida pelo sentido de pertença e participação</li><li>• <i>Feedback</i> direto e positivo</li></ul>
<i>Monitorização dos progressos</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acompanhamento do desempenho dos alunos</li><li>• Avaliação do desempenho da escola</li></ul>

<sup>7</sup> *Effective School Improvement.*

<i>Direitos e responsabilidades dos alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevar a autoestima dos alunos</li> <li>• Dar aos alunos posições de responsabilidade</li> <li>• Controlar o próprio trabalho</li> </ul>
<i>Parceria casa-escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento parental</li> </ul>
<i>Organização aprendente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola baseada no desenvolvimento do <i>staff</i></li> </ul>

Fonte: Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P., 1995.

Murillo (2007: 41-42) identificou alguns fatores que interferem na qualidade das escolas: antropológico-éticos, socioprofissionais, culturais, políticos e administrativos, mostrando a complexidade e ambiguidade do conceito de “qualidade” quando aplicado ao campo da educação. Deste modo, a avaliação de escolas tem de levar em conta diversas componentes: contexto sociocultural e axiológico, fins gerais da educação, metas da educação, metas institucionais, objetivos do ensino, processos, meios didáticos e organizacionais e resultados mediatos e imediatos (Rodríguez, 2011: 27).

Segundo Coronel (2007), alcança-se a qualificação das escolas mediante as seguintes estratégias de desenvolvimento organizacional:

- 1) Determinação dos fins, da identidade, do crescimento e revitalização da organização;
- 2) Satisfação e desenvolvimento humano dos atores organizacionais;
- 3) Eficiência organizacional.

O mesmo autor definiu diferentes etapas do processo de qualificação das escolas: 1) Preparação, 2) desenvolvimento e 3) institucionalização. A última etapa é aquela em que existe continuidade e estabilização dos processos de desenvolvimento, indicando que a organização escolar está num processo contínuo de qualificação. Estas etapas, aplicadas aos procedimentos de autoavaliação, permitiram elaborar um quadro com os diferentes estádios de implementação dos mecanismos de autoavaliação (Quadro 2):

**Quadro 2. Estádios de desenvolvimento da implementação de procedimentos de autoavaliação nas escolas**

ETAPAS	ESTÁDIOS	INDICADORES
Preparação	<i>Estádio 0</i>	Não existem procedimentos de autoavaliação.
	<i>Estádio 1</i>	Existem esporadicamente procedimentos de autoavaliação, sem consistência nem sistematicidade.
Desenvolvimento	<i>Estádio 2</i>	Iniciam-se procedimentos de autoavaliação com modelos certificados, mas não se chega a produzir um relatório de avaliação em tempo útil.
	<i>Estádio 3</i>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação de forma contínua nos últimos três anos, mas os seus resultados não têm impacto significativo na comunidade escolar.
Institucionalização	<i>Estádio 4</i>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação há mais de três anos, e os seus impactos estão identificados por alguns membros da comunidade escolar.
	<i>Estádio 5</i>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação há mais de três anos, e os seus impactos são identificados por qualquer membro da comunidade escolar.

Fonte: Autoria própria.

### 3.2 Avaliação de escolas: porquê e para quê?

O conceito de avaliação é tão complexo e polissêmico quanto o conceito de qualidade. O seu significado varia em função do contexto, do avaliador e das intencionalidades que dão origem à implementação de metodologias e instrumentos de avaliação. Assim, uma teoria da avaliação “deve ser tanto uma teoria da interação política, como uma teoria do modo de construir o conhecimento” (Poggi, 2008: 41).

Utilizando as diferentes definições de avaliação recolhidas por Moya (1998), podemos afirmar que a avaliação é

*“uma comparação; que a comparação implica critérios, normas e referenciais; que deve ser sistemática; que tem um carácter instrumental ao serviço do controle e da predição; que se pode realizar com o recurso a*

*diferentes fontes de informação; que a seleção das fontes de informação altera os resultados, nomeadamente pelos dados que são recolhidos; que é um processo interpretativo sobre dados e informações recolhidos e não sobre a realidade em si; que é uma tentativa de compreensão de um contexto complexo” (Castro, 2012: 110).*

Considerando-se a possibilidade de uma articulação entre diversos paradigmas avaliativos (Ruíz, 1999), algumas características devem poder encontrar-se nos processos de avaliação: Integralidade e Compreensividade; Cientificidade; Referencialidade; Continuidade; Cooperatividade; Relatividade.

A avaliação deve, por isso, cumprir certos requisitos (Murillo e Román, 2008: 2-3): ser tecnicamente irrepreensível (validade, fiabilidade, utilidade e credibilidade); direcionar-se para a melhoria; contribuir para a reflexão; ser positiva e não repressora; ser equitativa e justa; ser adequadamente comunicada. Nesta perspetiva, o modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), cuja *checklist* da segunda edição se encontra *online*<sup>8</sup>, aponta os âmbitos a abranger pelos processos de avaliação – o Contexto, as Entradas, o Processo e o Produto – e ainda aponta para se ter em conta, os Acordos Contratuais, a Avaliação do Impacto, a Avaliação da Eficácia, a Sustentabilidade da Avaliação, a Transferibilidade da Avaliação e a Meta-avaliação, pressupondo uma entidade independente para a realização da avaliação interna dos estabelecimentos escolares.

Esta *checklist* possui pontos comuns com os *standards* propostos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), da AEA (*American Evaluation Association*), que aponta cinco padrões de qualidade da avaliação: Utilidade, Exequibilidade, Propriedade/Legitimidade, Exatidão e Meta-avaliação. Estes padrões exprimem a urgência de uma análise sobre a utilização da avaliação, já que “o uso dos resultados da avaliação é um dos supostos chave em que se baseia todo o exercício de uma avaliação” (Horton *et al.*, 2008: 128). No entanto, o que tem resultado da análise sobre a utilização da avaliação é que, paradoxalmente, “o uso direto dos resultados da avaliação no *design* e gestão de uma política é a exceção e não a regra” (Horton *et al.*, 2008: 128), revelando que a avaliação responde a outro tipo de necessidades que não aquelas apontadas pela retórica institucional.

---

<sup>8</sup> Cf. [http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/cippchecklist\\_mar07.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf).

Define-se como avaliação externa aquela que é conduzida por agentes externos à escola e autoavaliação como a modalidade de avaliação interna que é realizada por agentes pertencentes à escola avaliada (Alaíz *et al.*, 2003). Podem destacar-se como entidades que conduzem avaliação externa a IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência) e o Programa AVES (Avaliação do Ensino Secundário).

Todas as escolas objeto da nossa investigação foram avaliadas pela IGEC (a escola A em 2006-2007; a escola B em 2008-2009 e a escola C em 2009-2010). Estas escolas obtiveram, respetivamente, Bom, Suficiente e Bom no domínio referente à Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola. Quisemos saber qual o impacto dessa ação na melhoria dessas escolas.

No Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o relatório de autoavaliação é apresentado como instrumento de gestão e definido como “documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo”, avaliando as atividades realizadas pelas escolas, bem como a sua organização e gestão, “designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo” (art.º 9.º, n.º 2 c)). O mesmo decreto refere que os instrumentos de gestão devem obedecer “a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado” (art.º 9.º – A, n.º 1). As expectativas normativas face ao relatório de autoavaliação são claras, mas é necessário saber se estas expectativas se concretizam na autoavaliação que as escolas investigadas produzem.

Para a elaboração do seu relatório de autoavaliação, as escolas que estudámos utilizaram um modelo certificado internacionalmente, o modelo CAF<sup>9</sup>, ou uma adaptação do mesmo, o modelo QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo-Açores), a fim de garantir a credibilidade da sua imagem externa e interna.

No entanto, da nossa investigação resultou a conclusão de que estes modelos, dada a sua complexidade e as inúmeras exigências técnicas inerentes à sua aplicação, não permitem às escolas atingir o objetivo de uma autoavaliação eficaz em tempo útil, devido também ao seu aparato burocrático. Deste modo, a utilização destes modelos parece não coincidir com o objetivo da melhoria, mas sim dar resposta a outra intencionalidade: a de legitimação do *statu quo*.

---

<sup>9</sup> <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>. Neste momento, existe também a CAF-Educação, na página [http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF\\_Educacao.pdf](http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_Educacao.pdf).

#### 4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A escolha do método de investigação esteve intimamente ligada às questões de investigação. Implicando uma abordagem de tipo qualitativo, as questões de investigação visaram intencionalidades diferentes e complementares: exploratória, descritiva e explanatória (Yin, 2004). A estratégia de investigação que se afigurou mais adequada foi o estudo de caso múltiplo (Yin, 2004; Godoy, 1995; Neyman e Quaranta, 2006) ou de casos coletivos (Stake, 2009), uma vez que permite um conhecimento mais abrangente e mais profundo da complexidade da realidade estudada. Este tipo de investigação possibilita a replicação da análise do fenómeno em mais do que um contexto, tornando viáveis comparações entre resultados, de modo a encontrar semelhanças e contrastes, tornando mais robustos os resultados obtidos e mais completa a leitura do fenómeno (Yin, 2004).

Definiram-se as seguintes técnicas de recolha de dados:

- Entrevistas focalizadas, com enfoque semidirigido, não diretivas, amplas, profundas e respeitando o contexto pessoal (Valles, 2009: 21). O facto de serem entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, permitiu enriquecer o conteúdo e o significado da informação recolhida. Na sua maioria, as entrevistas foram individuais e realizadas nos espaços escolares; algumas foram no formato *focus group* (as dos alunos, a de um grupo de funcionários e de uma equipa de autoavaliação, nestes dois últimos casos, a pedido dos entrevistados) (Cohen e Manion, 1990). Foram realizadas trinta entrevistas, dez em cada escola, tendo sido ouvidos o Diretor (1), o Presidente do Conselho Geral (1), Membros da equipa de autoavaliação (1), professores (3), alunos (1), encarregados de educação (1), assistentes técnicos (1), assistentes operacionais (1). A finalidade das entrevistas foi: recolher informação sobre as características pessoais e/ou profissionais do entrevistado e a sua perceção relativamente à escola e ao ambiente escolar, e encontrar resposta para as questões de investigação (Castro, 2012). Estas entrevistas foram gravadas e transcritas;
- Recolha de documentos: Projeto Educativo, Relatório de Avaliação Externa e Atas do Conselho Pedagógico das três escolas;
- Observação direta e não participante de espaços e comportamentos.

A interpretação dos dados recolhidos fez-se através da análise do conteúdo manifesto nas entrevistas e documentos (Bardin, 2009). Pela análise de conteúdo foi possível estabelecer uma teia de relações significativas

entre categorias, subcategorias e questões de investigação. A partir do estudo da frequência de respostas obtidas foram elaborados quadros e gráficos comparativos. Partindo da análise documental, construíram-se registos de ocorrências e de frequência, e do registo das observações surgiram as notas de campo, entre outros instrumentos.

Tanto a diversidade de dados recolhidos quanto as diferentes técnicas empregues garantiram a triangulação da informação e da interpretação.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A interpretação dos dados permitiu-nos aguçar a percepção da complexidade das escolas enquanto organizações simultaneamente articuladas e desarticuladas. Ressaltam-se aqui os principais resultados.

a) Quanto ao **Projeto Educativo**, este parece ser um instrumento com pouco impacto no quotidiano escolar, do ponto de vista quer pedagógico, quer organizacional. Não foi evidente a articulação entre o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades nas atas de Conselho Pedagógico. Pelo contrário, a referência ao Projeto Educativo em Conselho Pedagógico ocorre apenas no início do ano letivo. Os processos de construção deste instrumento de gestão são marcadamente formais e burocráticos e, portanto, imbuídos de inércia e lentidão. Assim, o PEE aparece como um instrumento meramente técnico e formal, elaborado por um grupo de professores, não envolvendo ativamente outros membros da comunidade escolar e parecendo que estes outros membros também não estão muito interessados em envolver-se. Deste modo, o Projeto Educativo não se constitui como um autêntico instrumento de gestão e cumpre apenas o papel estratégico de fazer o gerenciamento de impressões para a comunidade envolvente. Quanto à estrutura dos Projetos Educativos analisados, esta apresentava uma débil ou inexistente articulação entre valores, objetivos e estratégias definidas, ao mesmo tempo que era portadora de táticas assertivas diretas (escola A) – insinuação e promoção organizacional; defensivas indiretas (escola B) – incapacitação organizacional; assertivas indiretas (escola C) – ostentação (Mohamed *et al.*, 1999). Estes resultados permitiram-nos concluir que quanto maior a vulnerabilidade sentida pela escola, maior a necessidade de fundamentar e de legitimar as suas práticas (Berger e Luckmann, 2004); ao menor grau de institucionalização correspondia uma maior utilização de táticas defensivas, e ao maior o grau de institucionalização correspondia a maior tendência para utilizar táticas assertivas.

b) Relativamente ao Conselho Pedagógico, foram analisadas 55 atas, de dois anos letivos consecutivos, tornando-se possível triangular o registo dos eventos em Conselho Pedagógico com as teorias explicativas utilizadas para a interpretação das entrevistas. Partindo da análise do funcionamento do Conselho Pedagógico, construíram-se as seguintes categorias: monitorização, formalização (Teoria Burocrática), conflito (Teoria Política), uniformização e legitimação (Teoria Neo-institucional).

As alterações no funcionamento do órgão a partir do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, reduziram a sua representatividade e o seu poder de supervisão da avaliação do desempenho docente e aumentaram as suas funções de controle e monitorização (especialmente o isomorfismo coercitivo). Estas alterações vieram acentuar o carácter ritual do funcionamento do órgão, cuja missão é vivenciada como ação de legitimação/credibilização das práticas organizacionais, dando cumprimento aos normativos legais impostos.

Nas atas do Conselho Pedagógico está patente a difícil articulação e coordenação das atividades institucionais e, ao mesmo tempo, o aumento da formalização, uniformização, tecnicização, especialização e homogeneização procedimentais (isomorfismo normativo), devido às pressões externas. O incremento das pressões externas e internas indica uma redução da coesão interna dos atores organizacionais e o aumento da competição e da fragmentação da estrutura relacional humana (conflito). Tal contexto dificulta ou impede a construção e manutenção da identidade organizacional (Caldas e Wood, 1995). Este fenómeno pode indicar quer processos de desinstitucionalização (morte ou rutura do sistema) (Domènech *et al.*, 1999), quer o esforço de institucionalização (resistência à dissolução do sistema).

c) Afigurou-se importante, no decurso da análise de resultados, dar conhecimento da informação que tínhamos recolhido nas entrevistas sobre o modo como as pessoas se sentiam dentro da escola. Os atores sublinharam com grande ênfase o aspeto relacional. Criámos, então, o conceito de **ecossistema relacional**<sup>10</sup>. Este conceito permitiu considerar o clima organizacional como “ambiente total” (Silva e Martin Bris, 2002: 25) e organizar

---

<sup>10</sup> Foi definido como ecossistema relacional “o conjunto das relações e interações entre os indivíduos de uma organização bem como as perceções individuais dos atores face a essas relações interpessoais e institucionais, sejam elas direcionadas para o interior ou para o exterior da escola” (Castro, 2012: 196), procurando articular este conceito com o de clima organizacional (Keller e Aguiar, s.d.: 95).

os dados a partir das pressões internas e externas sentidas pelas pessoas nas escolas, dando origem ao Quadro 3. Identificamos três âmbitos dessas pressões: políticas, sociais e instrumentais, com apoio da teoria já desenvolvida por Machado-da-Silva e Graeff (2008). Apercebemo-nos de que, do ponto de vista externo, os atores parecem sentir um impacto mais forte das pressões sociais, ao mesmo tempo que são unânimes em identificar qual a principal fonte de pressão política externa: os documentos normativos, apontando a intervenção legislativa do Ministério da Educação como elemento perturbador. Do ponto de vista interno, os atores manifestam um aumento substancial do conjunto das pressões políticas, revelando o carácter eminentemente político das relações humanas na escola, ao mesmo tempo que se ressentem das pressões sociais, que continuam a ter muita importância nas relações entre as pessoas no interior das organizações escolares.

A caracterização do ambiente relacional permite, de algum modo, compreender, quer os fenómenos de desinstitucionalização e desarticulação, quer os esforços organizacionais no sentido de manter a legitimidade e a credibilidade estrutural, funcional e simbólica das escolas estudadas, lutando, assim, contra o desmoronamento identitário da “escola” enquanto instituição. Um dos atores afirma: “Gosto de estar aqui na escola. Ultimamente, já não tanto. Acho que a escola já perdeu o encanto” (Castro, 2012: 203).

Quadro 3. Pressões do ecossistema relacional das escolas

PRESSÕES	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
<i>Pressões Externas (domínio ambiental)</i>	<b>Políticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alterações normativas</li> </ul>	<b>Políticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alterações normativas</li> </ul>	<b>Políticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alterações normativas</li> </ul>
	<b>Sociais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de atores externos</li> <li>• Descredibilização da classe docente</li> <li>• Desinteresse social pela aprendizagem</li> <li>• Alunos desmotivados</li> </ul>	<b>Sociais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distanciamento dos pais/ encarregados de educação</li> <li>• Confusão</li> <li>• Animosidade</li> <li>• Conflitos</li> </ul>	<b>Sociais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distanciamento dos pais/ encarregados de educação</li> <li>• Descredibilização da classe docente</li> <li>• Confusão</li> <li>• Instabilidade</li> </ul>
	<b>Instrumentais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura de prestação de contas</li> <li>• Incerteza</li> </ul>	<b>Instrumentais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da violência escolar</li> <li>• Incerteza</li> </ul>	<b>Instrumentais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da burocracia</li> </ul>

<i>Pressões Internas (domínio organizacional)</i>	<b>Políticas</b>	<b>Políticas</b>	<b>Políticas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transição política</li> <li>• Concentração de poderes no diretor</li> <li>• Liderança centrada na tarefa</li> <li>• Luta e jogos de poder</li> <li>• Atritos, antipatia, “bocas”</li> <li>• Alianças, disputas, marcação do território</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transição política</li> <li>• Receio de conflitos</li> <li>• Lutas e resistências</li> <li>• História de má gestão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficit de participação</li> <li>• Excesso de trabalho não reconhecido</li> <li>• Motivações pessoais</li> <li>• Lutas e jogos de poder</li> <li>• Conflitos</li> <li>• Pessoas mais competitivas</li> <li>• Competição pouco saudável</li> </ul>
	<b>Sociais</b>	<b>Sociais</b>	<b>Sociais</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de comunicação</li> <li>• Falta de cooperação</li> <li>• Desarticulação</li> <li>• Degradação do sentido de pertença</li> <li>• Dificuldade em trabalhar em equipa</li> <li>• Individualismo</li> <li>• Isolamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitações no espírito de colaboração e partilha</li> <li>• Dificuldades de adaptação</li> <li>• Dificuldade em trabalhar em equipa</li> <li>• Individualismo</li> <li>• Isolamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mal-estar</li> <li>• Revolta</li> <li>• Degradação das relações interpessoais</li> <li>• Pessoas mais reativas</li> <li>• Desmotivação</li> <li>• Desinteresse</li> <li>• Alheamento</li> <li>• Dificuldade de construir a própria identidade funcional dentro da organização</li> <li>• Dificuldade de trabalhar em grupo</li> <li>• Fraca cultura de partilha</li> <li>• Infelicidade/tristeza</li> </ul>
<b>Instrumentais</b>	<b>Instrumentais</b>	<b>Instrumentais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da burocracia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da burocracia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da burocracia</li> <li>• Autoavaliação</li> </ul>	

Fonte: Adaptado de Machado-da-Silva e Graeff, 2008.

d) Quanto à primeira questão de investigação (impacto da avaliação externa na melhoria das escolas), as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: imposição, penalização, formalização, monitorização, uniformização, comparação, parcialidade, irrelevância, credibilidade. O Quadro 4 resume e organiza as respostas encontradas em função das estratégias institucionais que lhes correspondem. Verificou-se que muitos dos atores institucionais, nomeadamente, encarregados de educação e alunos, não deram conta ou já não se lembravam da ocorrência de uma avaliação externa da escola; e que as perceções sobre a avaliação externa continuam a ser predominantemente negativas. O carácter cerimonial e ritual da avaliação externa desencadeado pelos atores institucionais internos (lideranças de topo e professores) e externos (avaliadores da IGEC) permite entender os procedimentos de avaliação externa como uma imposição e uma obrigação, mais do que como uma ajuda à melhoria das escolas. Alguns atores afirmam que os inspetores já se dirigiram para a escola com uma ideia feita. Por outro lado, o plano de melhoria elaborado a partir do relatório de avaliação externa não teve consistência para garantir a melhoria efetiva. Este documento serviu apenas para fazer o gerenciamento da imagem, já que parece não ter sido concretizado em qualquer das escolas observadas.

Quadro 4. Estratégias institucionais e categorias de análise na Questão 1

CATEGORIAS	ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS	EXPLICITAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Imposição</i></li> <li>• <i>Penalização</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo Coercitivo</i></li> </ul>	Relacionam-se com a necessidade de conformidade legal e exprimem os impactos externos sobre o funcionamento interno.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Formalização</i></li> <li>• <i>Monitorização</i></li> <li>• <i>Uniformização</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo Normativo</i></li> <li>• <i>Estratégias de Concordância, Compromisso, Evitamento e Oposição</i></li> </ul>	Relacionam-se com a necessidade de generalização de práticas e homegeneização das estruturas funcionais e procedimentais (hierárquicas e relacionais).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comparação</i></li> <li>• <i>Parcialidade</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo Mimético</i></li> <li>• <i>Táticas de Gerenciamento de Impressões</i></li> <li>• <i>Estratégias de Evitamento</i></li> </ul>	Relacionam-se com a busca de legitimação e reforço do controle simbólico sobre a identidade organizacional.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Irrelevância</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estratégias de Compromisso, Evitamento e Oposição</i></li> <li>• <i>Táticas de Gerenciamento de Impressões</i></li> </ul>	<p>Relacionam-se com as expressões de resistência interna às pressões externas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Credibilidade</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Táticas de Gerenciamento de Impressões</i></li> <li>• <i>Estratégia de Compromisso</i></li> </ul>	<p>Relacionam-se com um tipo de comportamento estratégico que visa a proteção e o reforço da imagem pública da organização escolar.</p>

Fontes: Oliver, 1991; Mohamed *et al.*, 1999; Powel e DiMaggio, 1999.

As fontes indicadas no Quadro 4 permitem entender o processo de triangulação na análise dos dados recolhidos. As categorias, ligadas às teorias explicativas selecionadas (burocrática, política e neo-institucional), foram posteriormente reorganizadas em função das estratégias institucionais, de acordo com abordagens desenvolvidas no seio das teorias neo-institucionais. Assim, consideramos como “estratégias institucionais” todas as respostas que, enquadradas nas categorias, indicavam um posicionamento claro dos atores organizacionais relativamente ao significado produzido acerca da escola, quer a partir das respostas dadas, quer a partir de comportamentos descritos pelos próprios. Mobilizamos três teorias sobre conceito de “estratégias institucionais”, pois a complexidade do objeto não se conseguia explicar apenas a partir de uma única teoria. Sendo assim, encontrámos mais do que uma intencionalidade na maioria das respostas obtidas. Por um lado, destacam-se o conceito de isomorfismo e os seus diferentes tipos, desenvolvidos por Powel e DiMaggio (1999); por outro lado o conceito de respostas estratégicas desenvolvido por Oliver (1991), mostrando a graduação possível dos posicionamentos dos atores (e das organizações como um todo) face à interpretação que fazem quer da situação interna, quer da situação externa das organizações em causa; e finalmente, o conceito de gerenciamento de impressões, desenvolvido por diversos autores (Mohamed *et al.*, 1999) e que aponta para diferentes táticas organizacionais que resultam de uma leitura das contingências do contexto organizacional, mas também de uma intencionalidade comunicativa face ao ambiente externo. O Quadro 5 permite ver as funções dessas estratégias nas diferentes escolas observadas.

Quadro 5. Estratégias Institucionais face à Avaliação Externa

CATEGORIAS	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Imposição Penalização	<i>Isomorfismo coercitivo</i>	<i>Isomorfismo coercitivo</i>	<i>Isomorfismo coercitivo</i>
Formalização Monitorização Uniformização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo normativo</i></li> <li>• <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i></li> <li>• <i>Estratégia de evitamento (escape)</i></li> <li>• <i>Tática assertiva direta (insinuação)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo normativo</i></li> <li>• <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i></li> <li>• <i>Tática assertiva direta (súplica)</i></li> <li>• <i>Estratégia de concordância (conformidade)</i></li> <li>• <i>Estratégia de compromisso (balanceamento)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo normativo</i></li> <li>• <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i></li> <li>• <i>Estratégia de oposição-desafio</i></li> </ul>
Comparação Parcialidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo mimético</i></li> <li>• <i>Tática assertiva direta (insinuação)</i></li> <li>• <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i></li> <li>• <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo mimético</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Isomorfismo mimético</i></li> <li>• <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i></li> </ul>
Irrelevância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i></li> <li>• <i>Estratégia de oposição (-desafio)</i></li> <li>• <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i></li> <li>• <i>Estratégia de oposição (ataque)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i></li> <li>• <i>Estratégia de compromisso (balanceamento)</i></li> <li>• <i>Estratégia de evitamento (escape)</i></li> <li>• <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i></li> <li>• <i>Estratégia de oposição (desafio)</i></li> <li>• <i>Tática defensiva indireta (estimulação)</i></li> <li>• <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i></li> </ul>

Credibilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tática assertiva direta (insinuação)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tática defensiva direta (explicações)</i></li> <li>• <i>Estratégia de compromisso (balanceamento)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tática defensiva direta (explicações)</i></li> </ul>
Considerações sobre os resultados globais da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tática defensiva indireta (estimulação)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estratégia de concordância (conformidade)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estratégia de oposição (ataque)</i></li> <li>• <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i></li> </ul>

Fontes: Oliver, 1991; Mohamed *et al.*, 1999; Powel e DiMaggio, 1999.

Um dos impactos importantes referidos nas entrevistas é a garantia institucional de que a escola tem qualidade, explicitada por um olhar externo. Este olhar externo parece, assim, ter a intenção de legitimar o *statu quo* e não tanto avaliar e/ou melhorar efetivamente a escola. A ação inspetiva não é, portanto, experimentada ou interpretada pela maioria dos atores como uma ação promotora de melhoria. Outro dos impactos referenciado nas entrevistas é a introdução da autoavaliação nos procedimentos internos das escolas, mas este conjunto de procedimentos parece não ser outra coisa senão mais uma formalidade a acrescentar a tantas outras que as escolas já têm, conduzindo à produção de novos documentos e instrumentos de gestão que, na prática, não exercem qualquer influência na melhoria do funcionamento das escolas ou da qualidade do ensino, como se poderá ver nas respostas obtidas à segunda questão de investigação. Um outro aspeto destacado pelas lideranças foi que a avaliação externa possibilitou às escolas fazerem a comparação com outras escolas. Mas este é mais um indicador da preocupação das escolas com a sua credibilização institucional e pública. A preocupação com a imagem e a tentativa de diminuir os impactos negativos do relatório de avaliação externa estão patentes na categoria Irrelevância, que cumpre diversas finalidades, sendo uma delas a resistência e defesa e outra a redução da complexidade, depreciando, descredibilizando ou opondo-se claramente a algumas das afirmações presentes no relatório de avaliação externa.

Destes resultados concluiu-se que a articulação entre os atores, os procedimentos formais e a melhoria mantém-se frágil, dada a fraca divulgação dos documentos, a deficiente consciência de direitos e deveres por parte dos atores institucionais e a incipiente cultura de aprendizagem organizacional.

e) Relativamente à **segunda questão de investigação** (impacto da autoavaliação na melhoria das escolas), as respostas agruparam-se nas categorias formalização, monitorização, participação, resistências, necessidade, irrelevância e uniformização. O Quadro 6 apresenta os resultados das entrevistas, mostrando a imagem que os atores institucionais têm dos processos de autoavaliação (presente nos itens Objetivos, Natureza, Âmbitos, Pontos-chave e Funções) e do contexto em que ela se realiza (Fatores e Condicionantes, Resistências e Obstáculos) e a diferença entre os resultados esperados e resultados reais.

**Quadro 6. Caracterização dos Processos de Autoavaliação na perspetiva das escolas**

ASPETOS CARACTERIZADORES DA AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o conhecimento sobre a escola</li> <li>• Conhecer as perceções dos atores institucionais</li> <li>• Construir dispositivos, matrizes, instrumentos de avaliação</li> <li>• Obter melhorias nos instrumentos de gestão e no funcionamento global da escola</li> <li>• Promover a reflexão interna</li> <li>• Articular documentos e práticas institucionais</li> <li>• Alterar rotinas</li> <li>• Promover a mudança de metodologias e práticas de ensino</li> <li>• Reconstituir a identidade organizacional</li> </ul>
<i>Natureza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo contínuo e coerente de acompanhamento</li> </ul>
<i>Âmbitos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções das estruturas organizacionais</li> <li>• Articulação entre pessoas</li> <li>• Articulação entre processos</li> <li>• Resultados</li> <li>• Funcionamento global</li> <li>• Satisfação dos diferentes atores</li> </ul>

<b>Pontos-chave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções das estruturas de gestão de topo</li> <li>• Funções das estruturas de gestão intermédias</li> <li>• Funções das estruturas administrativas</li> <li>• Funções de outras estruturas</li> <li>• Resultados dos alunos</li> <li>• Participação dos atores na construção dos instrumentos de gestão</li> </ul>
<b>Funções de Monitorização e Formalização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer um ponto de situação</li> <li>• Deixar registos do percurso realizado</li> <li>• Rever e reajustar os instrumentos de gestão</li> <li>• Evitar a arbitrariedade</li> <li>• Cumprir critérios formalmente estabelecidos</li> <li>• Credibilizar as práticas, funções e estruturas</li> </ul>
<b>Fatores e Condicionantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De natureza organizativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* reuniões</li> <li>* calendarização do processo</li> <li>* concretização</li> <li>* planos e ações de melhoria</li> </ul> </li> <li>• <b>De natureza processual:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* construção de instrumentos de aferição</li> <li>* consulta e produção de documentos</li> <li>* elaboração, resposta e análise de inquéritos</li> <li>* tratamento da informação recolhida</li> </ul> </li> <li>• <b>De natureza política:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* participação/envolvimento dos atores (seleção, nomeação, voluntariado, solicitação, audição)</li> <li>* vontade das lideranças de topo</li> </ul> </li> </ul>
<b>Resistências e Obstáculos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos (rotina, individualismo, falta de cooperação)</li> <li>• Conflito de interesses</li> <li>• Ansiedade e receio</li> <li>• Falta de tempo</li> <li>• Atitudes de desconhecimento, ceticismo, desinteresse, esquecimento e ações inconsequentes</li> <li>• Descontinuidade, lentidão, inacabamento e ineficácia dos processos</li> </ul>
<b>Resultados Esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento</li> <li>• Mudanças de perceção apoiadas em dados objetivos</li> <li>• Relatório que conduz a planos e ações de melhoria</li> <li>• Correção dos instrumentos de gestão</li> <li>• Incremento do trabalho cooperativo</li> </ul>
<b>Resultados Reais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alterações formais dos documentos de gestão</li> <li>• Controle e formalização de alguns procedimentos</li> <li>• Mudanças de perceção sem consequências práticas na mudança de atitudes e ações</li> <li>• Relatório praticamente desconhecido</li> </ul>

Fonte: Autoria própria.

Do Quadro 6 destaca-se a diferença entre resultados esperados e resultados reais. Ainda que um dos resultados reais possa ser uma alteração de percepção em relação à escola, essa mudança não produz melhorias, pois não parece haver a intenção de fazer mudanças. Por isso, o relatório de autoavaliação é praticamente desconhecido dos atores, bem como o plano de melhoria que deveria dele decorrer. Assim, as conclusões relativas a esta questão são semelhantes às da primeira questão de investigação. As preocupações das escolas concentram-se na qualidade técnica dos procedimentos e na participação dos interessados e, mais uma vez, apontam para a necessidade de legitimar e credibilizar os procedimentos institucionais de autoavaliação e a sua organização. Continua a encontrar-se um distanciamento entre a retórica institucional (dimensão formal do funcionamento das escolas) e as ações de melhoria efetivas, e verifica-se, também, a improvisação, como expressão da anarquia, pela incongruência entre resultados da autoavaliação e mudança organizacional efetivamente produzida.

f) No que diz respeito à **terceira questão de investigação** (relação entre avaliação externa e autoavaliação), as respostas às entrevistas foram agrupadas nas categorias seguintes: imposição, monitorização, formalização, mudança, participação, autoconhecimento, legitimação. O Quadro 7 resume os pontos em comum que foi possível encontrar entre a avaliação externa e a autoavaliação.

Quadro 7. Relação entre autoavaliação e avaliação externa nas entrevistas

RELAÇÃO ENTRE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA	
Origem da Autoavaliação	Exógena – Sugestão, Imposição da IGE
	Endógena – Necessidade de salvaguardar a imagem da escola antecipando dificuldades
Vantagens da autoavaliação sobre a avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cruzamento do olhar externo com o olhar interno</li> <li>• Aferição e comparação de pontos fortes e fracos</li> <li>• Produção de conhecimento contextualizado</li> <li>• Maior continuidade</li> <li>• Maior possibilidade de ser eficaz</li> <li>• Produção de autoconhecimento organizacional</li> <li>• Possibilidade de autocritica e reflexão</li> <li>• Possibilidade de predispor para a mudança</li> <li>• Possibilidade de entrosamento de opiniões</li> </ul>

Condições de  
legitimação da  
autoavaliação

- Adequação entre resultados internos e externos
- Perfeição técnica dos procedimentos de avaliação
- Capacidade de resposta às exigências da avaliação externa
- Continuidade dos procedimentos ao longo do tempo
- Adesão a programas de avaliação externa (por exemplo, o Programa AVES)
- Responsividade do modelo de autoavaliação utilizado

Fonte: Autoria própria.

Há a destacar que só as lideranças e alguns professores estabeleceram uma relação entre os dois procedimentos. Estes atores, em primeiro lugar, consideram que existe um desfasamento entre a imagem produzida pela autoavaliação e aquela que aparece expressa no relatório de avaliação externa, quer pela positiva, quer pela negativa. Afirma-se como aspeto negativo da avaliação externa, o facto de esta se centrar de forma excessiva nos resultados académicos. Um dos aspetos positivos da avaliação externa foi a implementação de procedimentos de autoavaliação e a criação das equipas de autoavaliação, ainda que a continuidade entre uma avaliação e outra não seja consistente. A autoavaliação é percecionada e pensada como uma estratégia de antecipação à avaliação externa, isto é, como estratégia de reforço da legitimação do funcionamento organizacional. No entanto, os obstáculos produzidos pelas perceções dos atores institucionais, como a indiferença e a desconfiança em relação aos diferentes procedimentos de avaliação, dificultam quer a consistência, quer a inovação e a mudança que seriam de esperar relativamente aos procedimentos de avaliação institucional, gerando hipocrisia (Brunsson, 2006). Tal contexto mental nas organizações pode, por isso, ser bastante negativo, na medida em que conduz, em última instância, à “incompetência organizacional”<sup>11</sup> (Ott e Shafritz, 1994), indicador da incongruência entre as políticas internas das escolas e as políticas educativas conduzidas pelo Ministério da Educação. Este indicador aponta para a possibilidade de falência do próprio sistema educativo.

g) No que toca à **quarta questão de investigação** (oportunidades e constrangimentos dos modelos de autoavaliação), as respostas obtidas agruparam-se no seguinte conjunto de categorias: formalização, monitorização,

<sup>11</sup> Conceito que se relaciona com a construção de padrões de pensamento, decisão e ação, no interior das culturas organizacionais, que não resultam (nem possibilitam) de uma predisposição para a aprendizagem face às pressões externas ou internas; tal contexto mental impede a adaptação das organizações e coloca em risco a sua sobrevivência (Castro, 2012: 267).

resistências, operacionalização, legitimação e uniformização. A partir da análise dessas respostas elaborou-se o Quadro 8, resumindo as percepções dos diferentes atores em cada escola.

Quadro 8. Vantagens e desvantagens dos modelos de autoavaliação

ESCOLAS	VANTAGENS	DESVANTAGENS
<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove a melhoria</li> <li>• Permite uma abrangência global</li> <li>• Possibilita uma leitura fidedigna</li> <li>• Dá um carácter institucional à autoavaliação</li> <li>• Pode ser adaptado à realidade de cada escola</li> <li>• Possibilita a monitorização de resultados</li> <li>• Pode ser reformulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exige formação específica</li> <li>• Depende da sinceridade nas respostas</li> <li>• Burocrático</li> <li>• Distanciamento entre os planos de melhoria e o que realmente se concretiza</li> <li>• Risco de descontextualização das questões</li> <li>• Excesso de formalização</li> <li>• Possui aspetos irrelevantes para a vida da escola</li> <li>• Complexidade dos procedimentos</li> </ul>
<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite fazer mais, comparar, perceber</li> <li>• Possibilita uma leitura fidedigna da realidade</li> <li>• Funciona como instrumento de avaliação formativa da escola</li> <li>• Promove um maior conhecimento</li> <li>• Abre a propostas de melhoria e correção</li> <li>• A experiência anterior facilita a sua aplicação</li> <li>• Ajuda ao estabelecimento de metas e à tomada de decisões</li> <li>• Permite conhecer os resultados da ação desenvolvida na escola</li> <li>• A diversidade de opções de resposta permite caracterizar a escola o mais próximo possível da realidade</li> <li>• Maior rigor, objetividade, superando uma visão apoiada apenas em impressões</li> <li>• Superação das ideias preconcebidas</li> <li>• Minúcia do conhecimento obtido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exige formação específica</li> <li>• Está dependente da predisposição para responder com sinceridade</li> <li>• Complexidade dos procedimentos</li> <li>• Excesso de formalização</li> <li>• Modelo “frio”, apoiado apenas em evidências</li> <li>• Muito extenso e repetitivo</li> <li>• Trabalho penoso</li> <li>• Carece de simplificação</li> <li>• Demasiado pormenorizado e com aspetos irrelevantes</li> <li>• Exige coesão da equipa</li> <li>• Confuso para alguns públicos-alvo</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><i>Escola C</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptabilidade do modelo</li> <li>• Possibilidade de reformulação das questões</li> <li>• Modelo muito abrangente</li> <li>• Permite maior consistência na medição de aspetos que não são fáceis de medir</li> <li>• Desperta para a avaliação</li> <li>• Suscita a colaboração logo que é percebido o interesse do processo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possui aspetos irrelevantes para a vida da escola</li> <li>• É um modelo altamente exigente em termos técnicos, exigindo uma equipa especializada</li> <li>• Ocupa muito tempo</li> <li>• É muito trabalhoso</li> <li>• Excesso de formalização</li> <li>• Exige estudo</li> <li>• Exige que a escola compatibilize os horários dos membros da equipa para poderem reunir e trabalhar</li> <li>• É um modelo indiferente face ao contexto</li> <li>• Muito extenso e repetitivo</li> <li>• Confuso para alguns públicos</li> <li>• O seu sucesso depende da formalização do processo</li> </ul>
--	--	--

Fonte: Autoria própria.

Destaca-se o facto de o comportamento burocrático e formal das organizações escolares, patente na utilização da CAF ou de outros procedimentos de autoavaliação, estar ao serviço da legitimação/credibilização institucional.

Os modelos de autoavaliação, especialmente a CAF e o QUALIS, que esteve na base dos procedimentos de autoavaliação das escolas estudadas, revelam diversos constrangimentos (complexidade, extensão, irrelevância de algumas perguntas, confusão, incompreensibilidade...).

As expectativas positivas mais relevantes suscitadas pelos procedimentos de autoavaliação são o conhecimento da escola e dos seus resultados e a coordenação das decisões. No entanto, a lentidão que marca a implementação desses modelos acaba por resultar numa má relação entre o custo (excesso de trabalho, tempo gasto, papel) e o benefício (quantidade de conhecimento gerado).

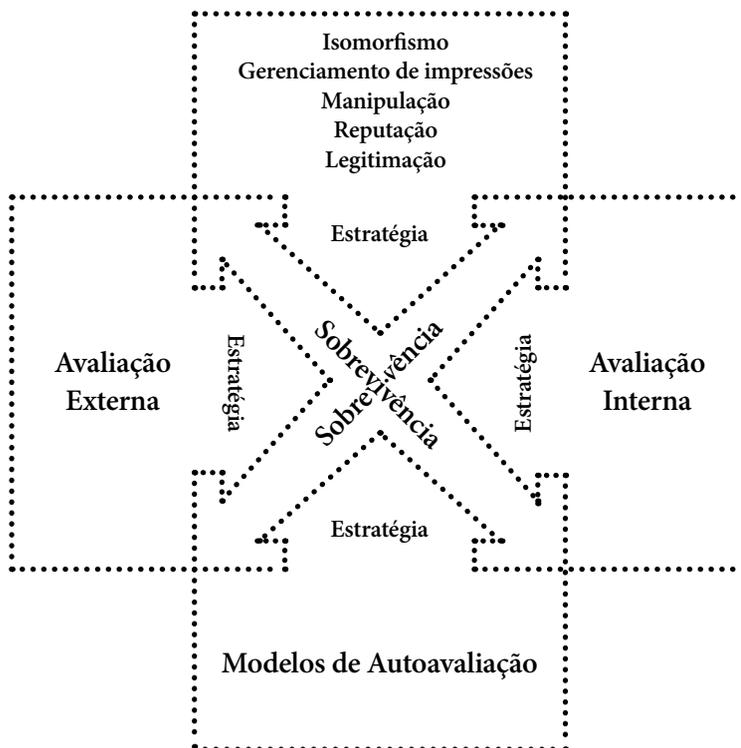
Não foi possível concluir se a implementação destes modelos melhorou ou facilitou a capacidade das escolas observadas no que respeita à melhoria contínua, mesmo na escola com práticas de autoavaliação mais continuadas.

No entanto, confirmou-se que a adesão das pessoas à implementação dos procedimentos de autoavaliação é uma condição fundamental para o seu sucesso e que a mesma exige um aumento da capacidade de comunicação

interna nas escolas. Ao mesmo tempo, a fragmentação dos documentos escolares parece ser um obstáculo importante à realização da recolha e análise da informação disponível para que se proceda à autoavaliação.

Os fatores determinantes para a adoção do modelo CAF/QUALIS, identificados pelos atores diretamente envolvidos nos procedimentos de autoavaliação são: burocráticos (formalização e exigências técnicas do modelo), políticos (adesão e qualidade da participação) e institucionais (legitimação, credibilização dos procedimentos e resultados). Assim, pode concluir-se que a principal função da avaliação institucional, externa ou interna, bem como dos modelos de autoavaliação utilizados é garantir a sobrevivência face à multiplicidade de pressões de que as organizações escolares são alvo. Autoavaliação, avaliação externa e modelos/procedimentos de autoavaliação enquadram-se no conjunto das outras estratégias organizacionais de gerenciamento de impressões, tendo em vista a reputação das organizações escolares e a legitimação pública do seu funcionamento (Figura 3).

Figura 3. Função principal da avaliação institucional nas escolas

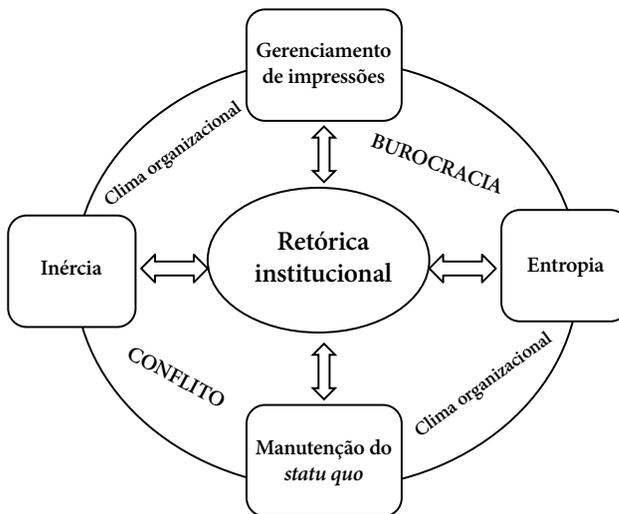


Fonte: Autoria própria.

## CONCLUSÕES

Os resultados da nossa investigação indicam a existência de dinamismos complexos que interagem na retórica institucional, que denominamos aqui como fatores de resistência<sup>12</sup>, dado que na sua maioria parecem exercer uma forte oposição quer à introdução dos procedimentos de avaliação, quer à definição de planos de melhoria e à sua implementação ou execução (Figura 4).

Figura 4. Interações dos fatores de resistência institucional



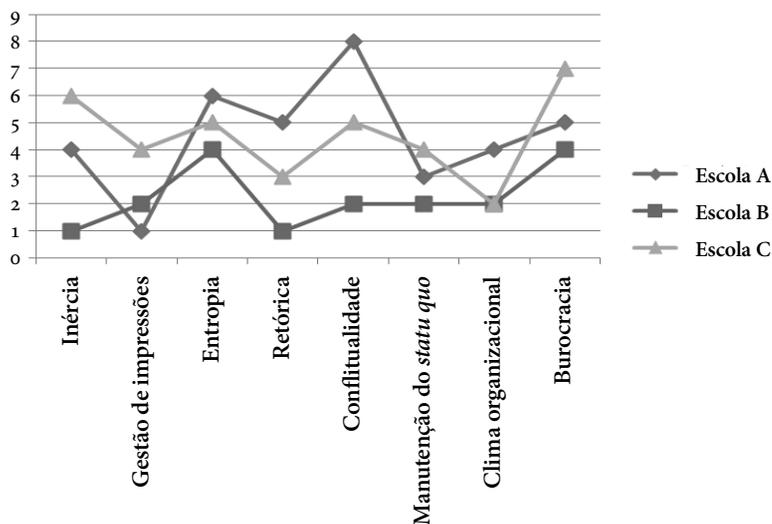
Fonte: Autoria própria.

Estes diferentes dinamismos existem em todas as escolas objeto da nossa investigação, ainda que articulados de forma diferenciada tendo em conta os diversos contextos (Gráfico 1).

Tais fatores articulam-se tendo em vista dar sentido às ambiguidades, à entropia e à inércia, através de mecanismos formais e burocráticos, estratégias de gerenciamento de impressões e diferentes táticas que possibilitem às escolas reduzir a complexidade do ambiente, responder às pressões externas e internas e manter o *statu quo*. O clima organizacional

<sup>12</sup> É importante perceber aqui a resistência, não apenas em sentido negativo, mas também em sentido positivo, como estratégia de sobrevivência da organização no seio de uma crescente complexidade.

Gráfico 1. Impacto comparativo dos fatores de resistência em cada escola



das escolas estudadas testemunha o conflito permanente entre o macro e o microsistema, os interesses individuais e os interesses institucionais e entre a necessidade de institucionalizar e legitimar, por um lado, e as forças de desagregação e desinstitucionalização, por outro.

Destaca-se como essencial das nossas conclusões e tarefa para a reflexão futura o seguinte:

*“nas escolas objeto do nosso estudo convivem a ansiedade, a desmotivação, o receio da penalização com a ritualização, a encenação, a inconseqüência, a desarticulação e a ausência de um sentido reflexivo das práticas pedagógicas e organizacionais. Esta convivência pacífica entre articulação e desarticulação permite, paradoxalmente, que a escola, enquanto organização, assegure a funcionalidade das suas tarefas fundamentais e remeta para o plano do gerenciamento da imagem todos os aspectos considerados menos relevantes pelos atores em palco no cotidiano escolar” (Castro, 2012: 308).*

O sentimento gradual de uma perda do sentido da ação coerente na escola parece emergir de uma experiência de submersão por normativos, tantas vezes incongruentes, quer entre si, quer com os objetivos que

supostamente perseguem. Os atores institucionais, colocados entre uma ideal autonomia pedagógica e organizacional (que deveria potenciar a criatividade e a inovação), e uma desautorização sucessiva da sua inteligência, conhecimentos e capacidades, entram numa letargia defensiva povoada de medos e receios, que os impedem de pôr em ação o seu poder de criar uma realidade educativa que interesse a todos.

Replicar este estudo em outros estabelecimentos/contextos escolares a nível nacional poderia dar-nos uma perceção da real dimensão do problema, sobretudo no que toca às dificuldades que as escolas enfrentam no momento atual, e deveria, necessariamente, levar a repensar as políticas públicas de educação, se se deseja a melhoria da educação em Portugal.

## Bibliografia

- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação – Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, 57-70. De <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>.
- Alaiz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (Eds.). (2003). *Auto-avaliação de escolas – Pensar e praticar* (1.ª ed.). Porto: Asa Editores, S.A.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (2.ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – Os grupos em acção: Dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê? *Cadernos CEDES, Campinas*, 29, n.º 78, 178-200. De <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>.
- Caldas, M. P. & Wood, T. (1997). Identidade organizacional. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 37, n.º 1, 6-17. De [http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901997000100002.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901997000100002.pdf).
- Castro, Helena de Fátima Gonçalves de. (2012). *Avaliação de escolas: Entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem – Um estudo multicaso*. Não publicado, Doutorado, Universidade Católica, Porto (as páginas são da versão revista e atualizada).
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C. J.; McPartland, J.; Mood, A. M.; Weinfeld, F. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. De <http://eric.ed.gov/PDFS/ED012275.pdf>.

- Coronel, J. M. (2007). Estratégias para a qualificação da escolas. In F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Eds.), *A qualificação da escola* (pp. 45-71). São Paulo, Brasil: Artmed.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (2008). De [http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto\\_lei\\_75\\_2008.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto_lei_75_2008.pdf).
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, (2012).
- DGAEP (Direção-Geral da Administração e do Emprego Público). (2007). *CAF 2006 (Estrutura comum de avaliação – Versão portuguesa completa)*. Lisboa: DGAEP.
- DGAEP (Direção-Geral da Administração e do Emprego Público). (2012). *CAF (Estrutura comum de avaliação)*. Consultado em 02/05, 2013. De <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>.
- Domènech, M.; Tirado, J. F.; Traveset, S. & Vitores, A. (1999). La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones. *Educación Social*, 12, 20-32. De <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/171002/241807>.
- Fundação Manuel Leão. (2010). *Programa AVES – Referencial genérico*. Vila Nova de Gaia: De [http://www.fmleao.pt/ficheiros/Referencial%20gen%C3%A9rico\\_10.pdf](http://www.fmleao.pt/ficheiros/Referencial%20gen%C3%A9rico_10.pdf).
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa – Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35, n.º 3, 20-29. De [http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy2.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf).
- Goffman, E. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales* (1.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49, n.º 2, 149-164.
- Horton, D.; Alexaki, A.; Bennett-Lartey, S.; Brice, K. N.; Campilan, D. M.; Carden, F. et al. (2008). *Evaluación del desarrollo de capacidades*. Cali, Colombia: CIAT (Centro Internacional de Agricultura Tropical). De [http://webapp.ciat.cgiar.org/es/descargar/edc/texto\\_completo.pdf](http://webapp.ciat.cgiar.org/es/descargar/edc/texto_completo.pdf).
- Huntington, S. P. (1968). *Political Order in Changing Societies*. New Haven: Yale: University Press. De [http://projects.iq.harvard.edu/gov2126/files/huntington\\_political\\_order\\_changing\\_soc.pdf](http://projects.iq.harvard.edu/gov2126/files/huntington_political_order_changing_soc.pdf).
- Keller, E. & Aguiar, M. A. F. (s.d.). Análise crítica teórica da evolução do conceito de clima organizacional. *Terra e Cultura, Ano XX, n.º 39*, 91-113.
- Lasbeck, L. C. A. (2007). Imagem e reputação na gestão da identidade organizacional. *Organicom, n.º 7*, 83-97.
- Lei 31/2002 De 20/12, (2002). De [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei\\_31\\_2002.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei_31_2002.pdf).
- Lima, L. (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

- Luhmann, N. (2009). *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Machado-da-Silva, C. L. & Graeff, J. F. (2008). Desenvolvimento e institucionalização de práticas em espaços sócio-territoriais: A região dos campos gerais. *O&S*, 15, n.º 45, 233-252.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (2005). In <http://www.arena.uio.no> (Ed.), *Elaborating the "new institutionalism"*. University of Oslo: ARENA– Centre for European Studies. De <http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/olsen2.pdf>.
- Maroto, José Luís San Fabián (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60. De [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf).
- Martínez Nogueira, R. (2000). *La evaluación de la gestión universitaria*. Argentina: CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed., pp. 65-106). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1999). Las organizaciones institucionalizadas: La estructura formal como mito y ceremonia. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1.ª ed., pp. 79-103). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mohamed, A. A.; Gardner, W. & Paolillo, J. G. H. (1999). A taxonomy of organizational impression management tactics. *Advances in Competitiveness Research*, 7, 18 pag. De <http://www.freepatentsonline.com/article/Advances-in-Competitiveness-Research/78630790.html>.
- Moya, J. J. M. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Murillo, F. J. (2007). A qualificação da escola: Conceito e caracterização. In F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Eds.), *A qualificação da escola – Um novo enfoque* (pp. 15-43). Porto Alegre: Artmed.
- Murillo, J. & Román, M. (2008). La evaluación educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, n.º 1, 2-5. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/editorial.pdf>.
- Murillo, P. (2008). OGE. *Organización y Gestión Educativa*. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 1, 13-17. De <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/4a.pdf>.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed., pp. 213-237). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Normand, R. (2008). Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona dDe Educação*, 12, 49-76. De <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a04.pdf>.

- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16, n.º 1, 145-179. De <http://glennschool.osu.edu/faculty/brown/home/Org%20Theory/Readings/Oliver1991.pdf>.
- Oliver, C. (1992). The antecedents of deinstitutionalization. *Organization Studies*, 13, n.º 4, 563-588.
- Ott, J. S. & Shafritz, J. M. (1994). Toward a definition of organizational incompetence: A neglected variable in organization theory. *Public Administration Review*, 54, n.º 4, 370-377.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *RIEE (Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa)*, 1, n.º 1, 37-44. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf>.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (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* (1.ª ed., pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rocha, C. V. (2005). Neo-institucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas. *Civitas*, 5, 11-28.
- Rodríguez, B. G. (2011). *Un modelo de evaluación (autorregulación) para centros docentes (ebook)*. Madrid: Vision Libros.
- Román, M. (2007). *Un sistema educativo com dos cabezas: ¿Quién responde por las escuelas publicas en Chile?*. Buenos Aires: AIQUE EDUCACIO.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 55, 107-136. De <http://www.rieoei.org/rie55a04.pdf>.
- Ruiz, J. M. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos* (3.ª ed.). Madrid: Narcea.
- Ruiz, G. (2009). ¿Cuál es el sentido de la evaluación de centros escolares? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 2, n.º 2, 4-8. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>.
- Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. *Paper* presentado no *International Seminar for Ofsted*, London. pp. 1-71. De [http://highreliability.co.uk/Files/Downloads/School\\_effectiveness/PSJHPM1995.pdf](http://highreliability.co.uk/Files/Downloads/School_effectiveness/PSJHPM1995.pdf).
- Silva, J. M. & Martin Bris, M. (2002). Clima de trabalho: Uma proposta de análise da organização escolar. *Educação: Teoria e Prática*, 10, n.º 18 e n.º 19, 24-30.
- Soares, L. M. P. (2008). *A ética na administração pública*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Lisboa: FCG.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *Cipp evaluation model checklist*. Consultado em 01/11, 2011. De [http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/cippchecklist\\_mar07.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf).

- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, R. G. (1981). Organizational Entropy. *College Student Journal*, 15, 162-169.
- Valles, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas* (1.ª ed.). Madrid: CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.ª ed.). São Paulo: Bookman.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to convey the main results of the multi case study entitled “Evaluation of schools: from the ritual of legitimacy and impression management”, developed under the PhD in Educational Sciences from the Catholic University. The research aimed to identify the impacts of the external evaluation and self-evaluation of schools in order to improve them. Were chosen three very different schools despite their geographical proximity, particularly with regard to the existence of self-assessment teams and the experience of self-assessment and self-regulation. Research results indicate that the impacts produced by the external evaluation and self-evaluation by fall in formal organizational functioning, giving expression to goals that do not refer, first, to the improvement of schools, but the need to legitimize the *status quo*. Whether external evaluation or self-assessment occurred in these schools were interpreted and experienced by institutional actors interviewed as opportunities for image management school in the face of internal and external pressures that schools are continually target.

**KEYWORDS:** school assessment, strategic responses, hypocrisy, isomorphism, entropy, inertia, staging, ritual, image.