



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

FIGUEIREDO, CARLA; LEITE, CARLINDA; FERNANDES, PRECIOSA
Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas
Revista Brasileira de Educação, vol. 23, 2018
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782018230018

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785024>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto

Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas

CARLA FIGUEIREDO

Universidade do Porto, Porto, Portugal

CARLINDA LEITE

Universidade do Porto, Porto, Portugal

PRECIOSA FERNANDES

Universidade do Porto, Porto, Portugal

RESUMO

A avaliação de escolas assumiu, nas últimas décadas, um lugar de destaque nas políticas e práticas educacionais. No entanto, as dimensões que abrange requerem um contínuo aprofundamento do conhecimento sobre tal prática. Este artigo pretende contribuir para esse aprofundamento por meio da produção e apresentação de uma tipologia para a leitura e interpretação dos processos de avaliação de escolas. Para tal, analisou-se a produção científica publicada entre 2002 e 2015 sobre avaliação de escolas. Esse procedimento permitiu identificar quatro eixos fundamentais à compreensão dessa temática que compõem a tipologia, a saber: 1) a avaliação de escolas nas razões que a justificam e influenciam; 2) a avaliação de escolas em suas funções; 3) a avaliação nas modalidades de seu desenvolvimento; 4) a avaliação em seus efeitos possíveis.

PALAVRAS-CHAVE

avaliação de escolas; tipologia da avaliação de escolas; aprofundamento de conhecimento.

A MODEL FOR UNDERSTANDING SCHOOL ASSESSMENTS

ABSTRACT

In the last decades, school assessment has acquired a prominent place in educational policies and practices. However, its dimensions demand further and continuous deepening of knowledge on such practice. This paper aims to contribute to this deepening by developing and presenting a model for understanding and interpreting school assessment processes. This was done through the analysis of scientific literature published between 2002 and 2015 on school assessment. This procedure revealed four main axes that are essential to understand the thematic comprising this model. The axes are: 1) arguments justifying and influencing school assessment; 2) functions attributed to school assessment; 3) school assessment modes; 4) possible effects of school assessment.

KEYWORDS

school assessment; model of school assessments; knowledge deepening.

UN TIPO PARA ENTENDER LA EVALUACIÓN DE LA ESCUELAS

RESUMEN

La evaluación de las escuelas ha ganado un lugar importante en las políticas y prácticas educativas en las últimas décadas. Sin embargo, sus dimensiones requieren profundizar el conocimiento sobre la temática de evaluación de las escuelas. Este artículo contribuye a la profundización a través de la construcción y presentación de una tipología para la lectura e interpretación de los procesos de evaluación de las escuelas. Para eso, se analizó la producción científica publicada entre 2002 y 2015 sobre la evaluación de las escuelas. Este análisis ha revelado cuatro ejes principales, fundamentales para la comprensión de la problemática y que componen la tipología: 1) motivos que justifican e influyen la evaluación de escuelas; 2) las funciones de la evaluación de escuelas; 3) los modos de hacer evaluación de escuelas y 4) los efectos posibles de la evaluación de escuelas.

PALABRAS CLAVE

evaluación de escuelas; tipología de evaluación de escuelas; profundización del conocimiento.

INTRODUÇÃO

A avaliação de escolas constitui um procedimento comum em vários países, justificada como elemento fundamental à governação dos sistemas educativos (Faubert, 2009). Discursos legais e académicos apontam-na como um processo capaz de promover o desenvolvimento dos sistemas educativos e a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que fornece dados necessários à regulação da educação escolar (Commission of the European Communities, 2001; Devos e Verhoeven, 2003; Hofman, Dijkstra e Hofman, 2009; Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006; OECD, 2012, 2013; Sampaio e Leite, 2014; Schildkamp *et al.*, 2012).

Tendo por base esse mandato, a avaliação das escolas de ensinos fundamental e médio tem tido cada vez mais expressão fazendo conviver processos de uma avaliação externa com outros que recorrem à autoavaliação. O contacto que temos tido com escolas desses níveis de ensino mostra que nem sempre é claro o que se entende e pretende com essa avaliação. Estudos que temos feito (Figueiredo, Leite e Fernandes, 2015; Leite, Morgado e Seabra, 2014) revelaram que alguns professores de escolas nem sempre estão certos quanto ao que deve constituir o foco do processo de avaliação de escolas, sobretudo quando neles se deposita a responsabilidade pela sua execução. Torna-se assim evidente a necessidade de sistematizar o conhecimento sobre avaliação de escolas de modo que possa torná-lo acessível aos vários públicos interessados, facilitando a compreensão da problemática. Partindo dessa conclusão, desenvolveu-se o estudo que este artigo dá conta. O estudo teve como objetivos aprofundar o conhecimento sobre a avaliação de escolas e construir uma tipologia sobre a avaliação das escolas. Partimos para o estudo admitindo que a compreensão efetiva daquilo que é a complexidade da avaliação de escolas engloba o aprofundamento de conceitos e os procedimentos que lhe são inerentes. Ao longo deste texto são apresentados os procedimentos seguidos e os resultados com eles alcançados, que culminam na construção da tipologia sobre a avaliação de escolas.

METODOLOGIA

A metodologia seguida no estudo foi desenhada na intenção de clarificar sentidos da avaliação de escolas que têm sido divulgados por literatura científica publicada entre os anos de 2002 e 2015. Para tal procedeu-se à análise (Blaxter, Hughes e Tight, 2006; Fink, 2014) de artigos científicos publicados em revistas de referência nos anos identificados. A escolha desse período de tempo justifica-se pelo fato de 2002 corresponder a um período de alterações políticas no nível da avaliação das escolas, que se seguiu à publicação da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001 sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário. A intenção de assegurar uma produção de conhecimento atualizado definiu como limite da pesquisa o ano de 2015.

A seleção da literatura científica a analisar foi feita por meio das bases de dados EBSCO, ERIC, EconLit Teacher Reference Center, SciElo, Scopus, que contêm artigos publicados em revistas científicas de referência de língua inglesa e

portuguesa. Como palavras-chave para a pesquisa, foram consideradas, para além da palavra “avaliação”, outras que lhe estão associadas quando a avaliação se refere a escolas, a saber: “avaliação de escolas”, “inspeção de escolas”, “avaliação + escola”, “avaliação institucional”, “inspeção + escola”, “qualidade educacional”, “qualidade + escola”, “melhoria educacional”, “melhoria + escola”, “avaliação externa de escolas”, “autoavaliação de escola”, “prestação de contas + escola”; e também na sua versão em inglês: “school evaluation”, “school inspection”, “evaluation + school”, “institutional evaluation”, “inspection + school”, “educational quality”, “quality + school”, “educational improvement”, “improvement + school”, “school external evaluation”, “school self-evaluation”, “accountability + school”, “quality assurance + school”.

A filtragem dos artigos encontrados por meio das palavras-chave teve como primeiro procedimento a leitura dos títulos e dos resumos, o que permitiu a seleção de 411 artigos. Estes foram posteriormente sujeitos a uma segunda filtragem pela leitura da “introdução” e das “conclusões”. Desse processo resultou a seleção de 342 artigos que foram lidos na íntegra. Essa última leitura levou à seleção de 73 artigos por conterem informações relevantes para a construção de uma tipologia da avaliação das escolas. A Figura 1 representa a sequência de etapas de seleção dos artigos e de sua análise.

A análise dos 73 artigos selecionados permitiu identificar quatro eixos relativos à avaliação das escolas, a saber:

1. razões para a avaliação das escolas;
2. funções da avaliação das escolas;
3. modalidades seguidas na avaliação das escolas;
4. efeitos gerados pela avaliação das escolas.

A análise permitiu ainda identificar, para cada eixo, o conjunto de categorias que constitui a tipologia, que nos pontos seguintes se clarifica e que favorece a compreensão dos contornos gerais de que a avaliação das escolas se reveste (Quadro 1).

Dos 73 artigos selecionados, 59 são de língua inglesa e 2 publicados em revistas de língua espanhola. Apenas 12 artigos estão publicados em língua portuguesa e em revistas científicas de Portugal.

O Quadro 2 apresenta a distribuição dos artigos considerados para este texto pelos anos de 2002 a 2015.

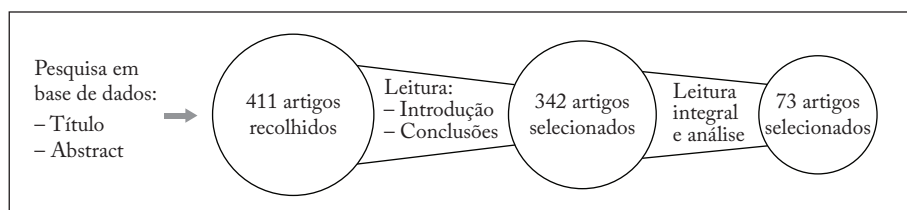


Figura 1 – Etapas de seleção e análise dos artigos.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Elaboração das autoras.

Quadro 1 – Tipologia da produção científica sobre a avaliação de escolas

Razões		Funções	
Desafios sociais	Escola responsável por: – preparação de seus alunos para vida ativa – desenvolvimento de competências e conhecimentos necessários ao mercado de trabalho	Accountability	– controle – prestação de contas – verificação – contrapartida de medidas políticas – informação aos <i>stakeholders</i> – responsabilização das escolas
Mudanças sociais	– produção de conhecimento científico – crescimento social e tecnológico	Melhoria	– identificação de questões centrais – diagnóstico necessidades – identificação de oportunidades de desenvolvimento e melhoria
Exigências do mercado laboral	Necessidade de: – profissionais especializados – profissionais com competências de caráter transversal	“Escondidas”	– standardização das escolas – promoção de “ <i>high-stakes</i> ”
Mudanças na governação das escolas	– descentralização – autonomia das escolas		
Qualidade	– <i>standards</i> – melhoria educacional		
Regulação			
Modalidades		Efeitos	
Externa	– baseada nos resultados escolares — <i>high-stakes</i> – realizada por elementos externos – inspeção	Positivos	– melhoria das escolas – desenvolvimento das escolas – conhecimento sobre o funcionamento das escolas – avaliação para aprendizagem
Interna	– realizada internamente – autoavaliação	Negativos	– pressão/tensão – resistência – desconforto e desconfiança – performatividade – isomorfismo – sobrecarga: falta de tempo e/ou conhecimentos

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração das autoras.

Quadro 2 – Distribuição dos artigos pelos anos de 2002 a 2015

Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Número de artigos	1	9	4	1	4	5	5	10	5	10	7	2	5	5

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração das autoras.

UMA TIPOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Como já referido, a análise dos 73 artigos publicados entre 2002 e 2015 possibilitou a construção da tipologia sobre sentidos da avaliação de escolas, que o Quadro 1 sistematiza:

- a avaliação de escolas nas razões que a justificam — que dá conta das condições que conduziram à criação e implementação da avaliação de escolas e que atribuíram um lugar cativo nos discursos e práticas em educação;
- a avaliação de escolas em suas funções — que contempla as intenções e objetivos que orientam os processos de avaliação de escolas;
- a avaliação de escolas nas modalidades de seu desenvolvimento — que dá conta das formas possíveis de implementação; e ainda
- a avaliação de escolas em seus efeitos — isto é, no impacto que esses processos podem ter nas escolas e nas comunidades escolares.

É em torno desses eixos que apresentamos aqui o conhecimento construído, que proporciona um apoio para a compreensão dessa temática.

A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS NAS RAZÕES QUE A JUSTIFICAM E INFLUENCIAM

De acordo com autores como Coe (2009); Devos e Verhoeven (2003); Gorard (2010); Reezigt e Creemers (2005); Sá (2009); Schildkamp *et al.* (2012); Yeung (2011), entre outros, a avaliação de escolas justifica-se por um conjunto de condicionantes sociais, económicas e políticas.

Um primeiro aspeto que é possível encontrar na literatura científica prende-se com os desafios sociais que se colocam à educação escolar e que a posicionam num lugar de destaque. A escola é responsável, por um lado, pela preparação dos seus alunos para uma vida ativa, e por outro pela criação de condições para que os alunos adquiram e desenvolvam as competências e conhecimentos necessários à sua integração no mercado de trabalho (Correia, Fidalgo e Fidalgo, 2011; Ozga, 2012). Do mesmo modo, como referem Dupriez e Maroy (2003) e Grek *et al.* (2009), em virtude das constantes mudanças que pautam as sociedades modernas provenientes da produção de conhecimento científico, do crescimento social e tecnológico, originaram pressões sobre a escola no intuito de esta dar resposta às novas necessidades sociais. Também as exigências do mercado laboral contribuem para a justificação dos processos de avaliação de escolas (Brauckmann e Pashiardis, 2010; Grek *et al.*, 2009). Nos argumentos apresentados, e que justificam uma atenção acrescida à qualidade da formação, é considerado, por um lado, que o contexto laboral precisa de profissionais especializados em uma área específica, com conhecimentos aprofundados que lhes permitam ser bem-sucedidos nas funções a desempenhar, por outro lado, que o ritmo evolutivo e competitivo do mercado de trabalho exige, dos seus profissio-

nais, competências de caráter mais transversal. Nas palavras de Brauckmann e Pashiardis (2010, p. 330): “as reformas educativas baseadas na competitividade tornaram-se frequentes em nações pobres ou ricas, à medida que os governos procuraram defender a sua capacidade competitiva através da melhoria da produtividade do mercado de trabalho interno”.¹

É na base dessas ideias que é exigido das escolas que façam um esforço acrescido para acompanhar o desenvolvimento laboral, ao mesmo tempo em que se torna necessário assegurar que esse acompanhamento de fato ocorre. Torna-se assim fundamental assegurar a qualidade do serviço educativo prestado e a sua capacidade para corresponder aos objetivos e funções que o orientam. Essas circunstâncias justificam a criação de mecanismos que possam assegurar os aspetos referidos, tais como processos de avaliação de escolas.

As mudanças ocorridas nas políticas de governação das escolas desde o final dos anos de 1990 são também um dos aspetos centrais que conduziram ao desenvolvimento e implementação da avaliação de escolas, tal como é referido por autores como Brauckmann e Pashiardis (2010), Cheng (2003), Grek *et al.* (2009), Hofman, Dijkstra e Hofman (2009), Honig e Rainey (2012), Mattei (2012), Sá (2009), Schildkamp e Visscher (2010), Sousa e Terrasêca (2015), Yeung (2011). A implementação de medidas de descentralização de poderes estatais para as entidades locais e para as escolas e a consequente autonomia que lhes é conferida pelos governos centrais deram também origem a preocupações com o uso das “novas” competências das escolas, nomeadamente no nível da qualidade do serviço educativo prestado e do uso dos recursos existentes. De acordo com Campbell e Levin (2009), Dupriez e Maroy (2003), Ehren e Visscher (2006), Honig e Rainey (2012), Katsuno e Takei (2008), Ng (2010), Schildkamp e Visscher (2010), Yeung (2011), entre outros, a avaliação de escolas é aqui justificada como contraponto da autonomia conferida às escolas. Gorard (2010, p. 745) sistematiza algumas implicações dessa situação quando refere que é possível encontrar

um conjunto de razões válidas para procurar avaliar a performance de uma escola. Como argumento, é referido que na maioria dos países europeus as escolas são financiadas com dinheiros públicos, pelo que os administradores financeiros querem saber como está a ser usado esse dinheiro. Os decisores políticos poderão ter interesse em saber como esse serviço público [a escola] está a funcionar e qual o impacto das reformas que vão sendo instituídas. Pais e alunos poderão querer informações sobre a qualidade das escolas aquando da escolha da instituição escolar. Diretores e professores poderão querer *feedback* sobre o que está a funcionar bem e o que necessita de intervenções de melhoria em sua escola.

Também central para a justificação da implementação de processos de avaliação de escolas é a procura de qualidade da educação (Gaertner, Wurster

1 Todas as citações de autores de língua não portuguesa são traduções livres das autoras.

e Pant, 2014; Gustafsson *et al.*, 2015; Sá, 2009;). Como é afirmado por Ehren e Visscher (2006, p. 53), “um pouco por todo o mundo as escolas são alvo de inspeção, assumindo-se que esta [a inspeção] contribui positivamente para a qualidade das escolas e dos sistemas educativos”.

A procura de maior qualidade das escolas prende-se também com a competitividade entre os estados-membro, resultante do estabelecimento de *standards* de qualidade e de objetivos comuns a serem alcançados pelos sistemas educativos (Figueroa, 2008; Grek *et al.*, 2009). A avaliação de escolas é assim justificada como meio para assegurar o cumprimento dos parâmetros de qualidade e eficácia, por meio da aferição do trabalho desenvolvido e de seus frutos, por contraponto com os objetivos traçados (Dupriez e Maroy, 2003). Outro argumento que tem sido transmitido em relação à avaliação de escolas e que corresponde a alternativas defendidas por alguns investigadores passa por encontrar mecanismos que permitam a produção de conhecimento sobre os contextos, que por sua vez possa constituir a base para a ação (Angelides, Leigh e Gibbs, 2004).

Mais ainda, a produção científica, proveniente da investigação, tem vindo a defender a avaliação enquanto estratégia útil para a regulação e desenvolvimento das entidades, instituições e serviços, justificando a sua presença nos discursos políticos e científicos (Afonso, A., 2009; Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009; Hofman, Dijkstra e Hofman, 2009; Plowright, 2007; Reezigt e Creemers, 2005; Sá, 2009; Sun, Creemers e Hong, 2007).

Em síntese, a avaliação de escolas é justificada no quadro de um contexto socioeconómico e político que atribui às instituições de ensino a função de colmatar as necessidades sociais e laborais, reconhecendo a avaliação de escolas como um meio de regulação dos modos de governação escolar, e ainda de dar resposta às exigências de promoção de maior qualidade do serviço educativo prestado.

No entanto, o contacto que temos tido em Portugal, quer com escolas avaliadas, quer com o processo de avaliação seguido, leva-nos a questionar, tal como a literatura também o faz, se não se encontram motivos menos altruístas para a avaliação de escolas. A produção científica aponta para aquilo que internacionalmente se designa de “*high stakes accountability*”, que em uma tradução simplista pode ser entendida como uma prestação de contas para resultados académicos elevados (Richards, 2004). Essa perspetiva da avaliação das instituições escolares traz de volta à discussão a lógica da performatividade, já muito criticada e discutida por investigações e por debates teóricos e práticos em educação (Ball, 2003, 2004).

É ainda interessante notar que esses argumentos que justificam e influenciam a construção e implementação da avaliação das escolas atravessam artigos de quase todos os anos considerados neste texto e nas duas línguas principais da literatura analisada. Tal leva-nos a concluir que essas circunstâncias continuam a povoar as políticas educativas e a estar na base dos processos de avaliação de escolas em diferentes países e diferentes momentos, como aliás é possível verificar em orientações europeias para a avaliação de escolas (European Parliament and Council, 2001; Commission of the European Communities, 2006; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM SUAS FUNÇÕES

A análise realizada nos artigos da literatura científica selecionada revela que as funções atribuídas à avaliação de escolas vão no sentido de dar respostas às situações e condições que conduziram à sua implementação. Isto é, a avaliação de escolas surge na literatura com uma dupla função: entre a ideia de promover a melhoria das escolas e dos processos educativos e a *accountability* do trabalho desenvolvido, da utilização dos recursos e do funcionamento das escolas. Importa, no entanto, referir que as funções apresentadas não são mutuamente exclusivas nem constituem dois polos opostos. Pelo contrário, essas funções estão fortemente interligadas, podendo até assumir-se como um ciclo contínuo, tal como se esclarece nos subpontos seguintes.

A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE ACCOUNTABILITY

Uma primeira função associada à avaliação de escolas está intimamente relacionada com a *accountability* (Afonso, A., 2009; Gaertner, Wurster e Pant, 2014; West, Mattei e Roberts, 2011), particularmente em sua relação com o controlo e a prestação de contas. Essa função é veiculada por autores que defendem que a avaliação de escolas assume a prestação de contas uma vez que vem dar resposta à lógica racionalista e economicista socialmente estabelecida (Afonso, N., 2009; Ehren e Swanborn, 2012; West, Mattei e Roberts, 2011; Wrigley, 2003), trazendo para debate questões relacionadas com a eficácia e a eficiência dos serviços prestados, bem como a necessidade de aferição do cumprimento de *standards* (Biesta, 2004; Blok, Slegers e Karsten, 2008; Dupriez e Maroy, 2003; Figueroa, 2008; Grek *et al.*, 2009). Em um sentido mais rigoroso da prestação de contas, é preciso não esquecer que a educação é ainda um bem público, financiado pelos Estados, e, como tal, é necessário assegurar o bom uso do investimento feito. Nesse sentido, a avaliação de escolas pode assumir a função de verificação do bom uso dos recursos financeiros atribuídos às escolas (Correia, 2010; Katsuno e Takei, 2008).

Outros autores referem-se à prestação de contas quando a avaliação se assume como contrapartida de medidas políticas ou de informante privilegiada para os *stakeholders* (Biesta, 2004; Campbell e Levin, 2009; Gorard, 2010; Grek *et al.*, 2009; Honig e Rainey, 2012; Ng, 2010; Yeung, 2011). Ou seja, quando a avaliação de escolas fornece dados sobre se as escolas fazem bom uso das condições e ferramentas que lhes são atribuídas e quando se constitui como *informante-chave* para a tomada de decisão política.

Importa aqui referir que alguns autores consideram que a avaliação de escolas, em sua função de prestação de contas, se associa ao exercício de controlo, na medida em que as coloca em uma posição de pressão e tensão (West, Mattei e Roberts, 2011). Outros autores ainda vão mais longe em suas considerações sobre as práticas de *accountability* para a associarem a conceitos como performatividade e standardização (Lissovoy e McLaren, 2003; Richards, 2004).

No entanto, o conceito de *accountability* não se esgota na prestação de contas. Alguns autores como Almerindo Afonso (2009) conferem à *accountability* maior profundidade, associando a esse processo uma “nova” valência de responsabilização

das escolas avaliadas. A *accountability* constitui-se em um processo pelo qual as escolas se responsabilizam pelo trabalho desenvolvido e se comprometem na resolução dos problemas identificados ou na manutenção do bom nível atingido. Essa ideia é partilhada por de la Vega Rodríguez em um texto em que relaciona o conceito de *accountability* com a melhoria das escolas. Esse autor refere-se ao processo, recorrendo a Möller (2009) e CLAD (2000), como “um mecanismo que inclui duas componentes: responder ou responsabilizar-se pelas próprias ações e prestar contas sobre o que acontece na sua área de atuação” (de la Vega Rodríguez, 2015, p. 277).

Nesse sentido, a avaliação de escolas torna-se um meio de produção de conhecimento sobre o serviço educativo, que permite identificar aspectos-chave (positivos e/ou negativos) e pode assumir-se como base para a sua resolução. Assim, e em outro extremo, a avaliação de escolas pode ser situada como ferramenta para a melhoria e para a inovação, na medida em que o ato de avaliar ocorre com objetivos definidos, entre eles, alcançar a melhoria da qualidade (Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009; Ehren e Swanborn, 2012). É nessa componente de *accountability* que se encontram as pontes de ligação com aquela que parece ser a principal função dos processos de avaliação de escolas: a promoção da melhoria e da qualidade das escolas.

No que a esse aspecto diz respeito, importa ainda referir que autores como Hall e Noyes (2009) e Yeung (2011), entre outros, encontram na avaliação de escolas a função de promover aquilo que se designa de “*high-stakes accountability*”. Consideram que essa função advém da já referida competitividade e mercantilização da educação escolar e surge da procura dos melhores resultados escolares, vistos como prova da qualidade do ensino. Essa situação, e como tem sido alertado pela investigação (Afonso, 2013; Ehren e Swanborn, 2012), tem como perigo reduzir a qualidade escolar a um valor numérico dependente da performance dos alunos em avaliações externas — exames.

A AVALIAÇÃO COMO PROMOTORA DA MELHORIA E DA QUALIDADE

Se por um lado a *accountability* constitui a primeira função assumida pela avaliação de escolas, por outro a literatura enfatiza como a sua principal função promover a melhoria e a qualidade das escolas e dos sistemas educativos. São vários os autores que se referem à avaliação de escolas como sendo um instrumento promotor do desenvolvimento das escolas e, conseqüentemente, da sua melhoria (Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009; Correia, 2010; Ehren e Visscher, 2008; Gaertner, Wurster e Pant, 2014; Lindahl e Beach, 2013; Schildkamp *et al.*, 2012), existindo para isso vários modelos que têm sido desenvolvidos e implementados com base nessa crença.

A função da avaliação de escolas enquanto promotora da melhoria está presente nos discursos que sustentam a importância da recolha de informação útil sobre o funcionamento das escolas de modo que possibilite a tomada de consciência de situações e processos. A crença desse sentido de avaliação de escolas é de que ela tem o potencial de identificar questões centrais a partir das quais pode ser pensada a melhoria educacional (Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009; Reezigt e Creemers, 2005). Essas questões podem corresponder quer a aspectos positivos a serem encorajados e fortalecidos, quer a aspectos mais problemáticos e cuja resolução é necessária.

No quadro desse sentido, a avaliação de escolas identifica dificuldades e falhas no trabalho realizado, problemas no funcionamento e gestão da escola avaliada, resultados que não foram alcançados ou não corresponderam, total ou parcialmente, às expectativas, bem como diagnóstica necessidades, promovendo oportunidades de desenvolvimento e de melhoria (Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009).

A literatura concebe, ainda, a avaliação de escolas pela recolha e produção de informação útil, como um processo que possibilita uma intervenção contextualizada e que vai ao encontro das reais condições vividas nas escolas, bem como ao encontro dos objetivos e pressões externas. É nesse contexto que se fundamenta o argumento de que a avaliação das escolas pode constituir um fator determinante e essencial ao desenvolvimento dos sistemas educativos (Hofman, Dijkstra e Hofman, 2009; Ryan e Telfer, 2011).

A produção científica apresenta, assim, a avaliação de escolas com funções no nível do desenvolvimento das entidades, das instituições e dos serviços (Campbell e Levin, 2009; Coe, 2009; Hofman, Dijkstra e Hofman, 2009; Plowright, 2007; Reezigt e Creemers, 2005; Sun, Creemers e Hong, 2007).

Um olhar pelas datas de publicação dos artigos referenciados nesta secção revela um aspeto a considerar com particular atenção. A avaliação na sua função de *accountability* surge em artigos de vários anos, desde 2003 até ao período mais recente de 2015, o que parece indicar ser uma questão constante a responder por meio da avaliação de escolas. No que a função de melhoria diz respeito, a maior parte da produção científica data da segunda metade do período considerado neste estudo, isto é, a partir de 2007. Tal fato parece indicar que as pressões no sentido de maior qualidade e melhoria do serviço educativo têm ganhado força, traduzindo-se em uma orientação e em uma função central da avaliação de escolas.

AS FUNÇÕES “ESCONDIDAS” DA AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Alguns autores questionam a agenda escondida dos processos de avaliação de escolas, ou seja, as funções ulteriores que subjazem à avaliação de escolas. Nesse sentido, alertam para uma função — implícita — normalizadora da avaliação de escolas, na medida em que encoraja a sua standardização (Veloso, Abrantes e Craveiro, 2011).

Richards (2004), no caso particular da avaliação de escolas — inspeção — desenvolvida em Inglaterra pelo Office for Standards in Education (OFSTED), refere que os modos de desenvolvimento do processo têm percorrido um caminho que os afastam de uma perspetiva compreensiva e respeitosa das instituições. Segundo esse autor, o processo desvirtua-se de uma abordagem que respeita as escolas como instituições com características próprias e constituídas por pessoas, para assumir uma postura demasiado assertiva e reguladora. Nas palavras do autor, “as escolas devem ser avaliadas [...], mas de um modo que preserve quer a prestação de contas, quer a humanidade, e que reconheça a natureza complexa do ensino, aprendizagem e inspeção (Richards, 2004, p. 48).

As considerações apresentadas neste ponto alertam para a necessidade de manter um olhar crítico em relação à avaliação de escolas. Considerando a avaliação de escolas como algo iminentemente positivo e assumindo a ideia de

que a avaliação, sendo uma constante nas sociedades modernas, deve ser encarada como um processo empoderador e potenciador da mudança, estamos, no entanto, conscientes de que o seu desenvolvimento e efetivação podem ser encorajados por outras motivações e interesses. Como foi indiciado, na compreensão do que é a avaliação de escolas, é necessário ter presente que o contexto no qual se desenvolve reveste-se de agendas tanto explícitas como implícitas, às quais é preciso ter atenção. A literatura alerta-nos precisamente para essa questão, tal como aqui apresentado.

A AVALIAÇÃO NAS MODALIDADES DE SEU DESENVOLVIMENTO

A investigação sobre avaliação de escolas revela a existência de duas modalidades: avaliação externa e avaliação interna (Blok, Slegers e Karsten, 2008; Devos e Verhoeven, 2003; Ehren e Visscher, 2006; Hall e Noyes, 2009; Hofman, Dijkstra e Hofman, 2009; Katsuno e Takei, 2008; Mattei, 2012; McNamara e O'Hara, 2012; McNamara *et al.*, 2011; Sá, 2009; Schildkamp *et al.*, 2012; Swaffield e MacBeath, 2005; Wolf e Janssens, 2007; Yeung, 2011), sendo esta última mais comum na forma de processos de autoavaliação de escolas. A literatura analisada dá conta de diferentes modelos para cada uma dessas formas de avaliação de escolas e diferentes efeitos no nível das instituições.

A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

Por definição, a avaliação externa corresponde a uma avaliação desenvolvida por agentes externos à escola, normalmente uma equipa de avaliadores que não pertence ao corpo da escola e que tem como função primordial a recolha de informação, a formulação de um juízo de valor e a devolução de suas conclusões à escola (Janssens e Amelsvoort, 2008).

A avaliação externa das escolas pode assumir um carácter mais abrangente ou mais focalizado em parâmetros específicos, como os processos que recorrem aos resultados escolares dos alunos em testes geralmente nacionais, utilizados como barómetro da qualidade da educação escolar e cuja perspectiva está relacionada com a já referida ideia de “*high-stakes accountability*”. Esse tipo de avaliação externa é bastante criticado (Ehren e Swanborn, 2012; Paro, 2011) em virtude de seu carácter limitador e redutor da qualidade da educação.

Em sua modalidade mais abrangente, a avaliação externa analisa as várias componentes do funcionamento escolar, como os resultados académicos, o desenvolvimento do currículo, as práticas pedagógicas, os modos de gestão escolar e também a liderança. Em muitos casos, a designação comum da avaliação externa é a de “inspeção de escolas”. Enquadrando-se nessa perspectiva, vários países optaram pela criação de entidades dedicadas à inspeção, como é o caso de Portugal, Reino Unido, Holanda, com responsabilidades no nível do desenvolvimento da avaliação externa das escolas, surgindo esta como um instrumento de regulação do Estado sobre as instituições e entidades que estão sob a sua tutela (Schildkamp *et al.*, 2012).

De acordo com a literatura científica analisada, a avaliação externa nessa perspectiva aparenta possuir maior grau de objetividade uma vez que é desenvolvida por elementos que não fazem parte da instituição e que não se encontram implicados pela sua proximidade ao contexto (Dedering e Muller, 2011; Jackson e Wallis, 2006; Yeung, 2011), facilitando a identificação de aspetos que passam despercebidos aos elementos da entidade avaliada. No entanto, alguns autores, como Shaw *et al.* (2003), chamam atenção para os perigos do distanciamento dos avaliadores: pela falta de implicação e de conhecimento contextualizado podem sentir dificuldades na compreensão das situações e idiosincrasias que caracterizam a escola avaliada. Richards (2004, p. 43) vai mais longe e alerta para o fato de a inspeção depender de

[...] seres humanos a produzir julgamentos sobre a qualidade do que está a ser observado, recolhido e reportado [...] os julgamentos qualitativos devem ser informados por uma tomada de consciência da implicação dos valores dos inspetores e das próprias escolas. Os julgamentos são inevitavelmente subjetivos até certo ponto. Não existem inspeções totalmente objetivas.

A AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS

A literatura sobre autoavaliação de escolas evidencia diversas considerações, nomeadamente relacionando-a com os processos de melhoria e de desenvolvimento. Vanhoof, Petegem e Maeyer (2009, p. 21) referem a esse respeito que “cada vez mais se pede às escolas que assumam responsabilidades no desenvolvimento e garantia da qualidade educacional, o que, entre outros aspetos, implica que se espera o seu envolvimento em ações de autoavaliação”.

A autoavaliação é, por definição, um procedimento avaliativo da responsabilidade dos agentes pertencentes à instituição e que visa olhar para dentro e “olhar por dentro”, recolhendo informações diagnósticas que permitam fazer o balanço entre o trabalho realizado e os objetivos traçados, bem como identificar pontos fortes, pontos fracos e áreas de intervenção prioritária (Devos e Verhoeven, 2003; Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006; Schildkamp e Visscher, 2010; Schildkamp *et al.*, 2012; Vanhoof e Petegem, 2011; Vanhoof, Petegem e Maeyer, 2009; Yeung, 2011).

A autoavaliação coloca a ênfase nas escolas enquanto instituições independentes, autónomas, autossuficientes e capazes de se desenvolver, na medida em que se devem tornar autorreguladas (Devos e Verhoeven, 2003). A autoavaliação assume-se, nesse sentido, como ferramenta de autorregulação e autoconhecimento, reconhecendo-se que as escolas têm capacidade para resolver os seus próprios problemas. Segundo ainda Nayir e McNamara (2014), esse processo permite que os responsáveis pela escola tomem conhecimento do trabalho que nela se desenvolve, no nível da qualidade e eficácia, e também dos resultados alcançados com esse trabalho.

Em posição semelhante, Schildkamp *et al.* (2012) consideram que a autoavaliação permite também que a escola, enquanto instituição, e os seus elementos tomem conhecimento das fragilidades e necessidades e possam, assim, intervir para corrigir essas mesmas situações. Ao permitir que a escola desenvolva um

autoconhecimento sobre si e identifique os aspetos problemáticos, a autoavaliação propicia a base de intervenções internas, contextualizadas e adequadas à realidade específica da escola, com vista à resolução dessas mesmas situações (Devos e Verhoeven, 2003; Hofman, Dijkstra e Hofman, 2009; Schildkamp *et al.*, 2012) que, sendo bem-sucedidas, culminam no desenvolvimento e melhoria da instituição. No entanto, Vanhoof, Petegem e Maeyer (2009, p. 26) referem, em relação à autoavaliação, que algumas escolas são “relutantes em relação ao desenvolvimento de autoavaliações”. Consideram-na algo estranho, já que os “Modos de reflexão que implicam uma abertura ao outro e alguma vulnerabilidade — tais como a autoavaliação — são ainda pouco populares entre os elementos das escolas” (Vanhoof, Petegem e Maeyer, 2009, p. 26).

De acordo com a literatura a que aqui nos estamos a reportar, o caráter interno do desenvolvimento de ações de avaliação leva os vários elementos da escola a corresponsabilizarem-se pelos processos avaliativos participando ativamente nesses processos. A sua implicação promove maior abertura da escola aos processos de avaliação e possibilita uma recolha de informações mais profícua em significado e utilidade, que conduzem à apropriação e identificação dos sujeitos com o processo. Como resultado, a avaliação por autoavaliação de escola facilita a implementação de estratégias de melhoria (McNamara *et al.*, 2011; Sá, 2009;). Essa proximidade pode também trazer algumas limitações na medida em que, como alerta Sá (2009, p. 97),

se os avaliadores internos beneficiam de maior familiaridade com o contexto em análise e de maior sintonia com a cultura da organização, por outro lado, poderão ser mais vulneráveis em relação a certas pressões locais e não disporem do distanciamento e da visão em perspetiva, necessários à produção de leituras mais isentas.

Essa possibilidade alerta para algo que está bem presente na literatura sobre avaliação de escolas e que se relaciona com a cooperação entre elementos internos e externos. A literatura analisada alerta para a necessidade de complementaridade entre a avaliação externa e a autoavaliação (Brauckmann e Pashiardis, 2010; Devos e Verhoeven, 2003; Sá, 2009). Considera-se ser possível, e até mesmo desejável, que os dois processos partam das suas diferenças não para se afastarem, mas para se complementarem. A propósito, Devos e Verhoeven (2003, p. 418) referem que

as mudanças mandatadas externamente podem ignorar aspetos cruciais das experiências diárias das escolas. Por essa razão, é essencial promover um diálogo aberto entre elementos internos e externos, no qual os últimos sejam capazes de respeitar os valores centrais das escolas.

Ou, de acordo com outros autores (Ehren e Visscher, 2006; Meuret e Morlaix, 2003), sugere-se que avaliadores externos e internos percecionem a avaliação como empoderadora e capaz de promover oportunidades de crescimento e melhoria. Como Bolívar (1999, 2012) tem vindo a sustentar, as intervenções de melhoria têm maiores possibilidades de serem bem-sucedidas se forem resultado de processos partilhados.

É interessante notar que muita da investigação científica sobre a avaliação de escolas se debruça sobre a autoavaliação. Em nossa perspectiva, essa situação pode estar relacionada com o fato de a autoavaliação de escolas ser um processo que, por ser desenvolvido pelas escolas e seus elementos, levanta questões, dificuldades e necessidades às quais a investigação procura dar resposta. Já no que se refere à produção sobre os modos de avaliação externa, e como se poderá verificar na secção seguinte, a produção científica incide maioritariamente sobre os impactos desses processos.

A AVALIAÇÃO EM SEUS EFEITOS POSSÍVEIS

No que concerne aos efeitos possíveis da avaliação de escolas, a literatura analisada permitiu identificar seus efeitos positivos, que correspondem em parte às suas funções e ao potencial que lhe é reconhecido, e efeitos menos positivos, e ou menos desejáveis (Dedering e Muller, 2011; Ehren e Visscher, 2006).

A promoção da melhoria das escolas e do seu desenvolvimento é identificada, ainda que por vezes de forma subtil, como um dos efeitos mais positivos da avaliação de escolas. Vários autores justificam esse efeito como positivo pelo fato de a avaliação possibilitar o autoconhecimento sobre a escola e sobre o trabalho desenvolvido (Dedering e Muller, 2011; Lindahl e Beach, 2013; Schildkamp *et al.*, 2012). Outros autores consideram um efeito também positivo a “avaliação para aprendizagem” na medida em que esta possibilita ter dados que permitem ver o sistema escolar como um todo, envolvendo todos os agentes, que por sua vez informam e auxiliam a aprendizagem e a melhoria (Campbell e Levin, 2009; Demetriou e Kyriakides, 2012). Penninckx *et al.* (2014) identificaram em seu estudo que a avaliação — inspeção — conduz a uma reflexão, por parte das escolas, sobre a qualidade do trabalho que desenvolvem e maior tomada de consciência da realidade escolar, o que constitui um aspeto importante para as instituições escolares.

Apesar de reconhecer efeitos positivos da avaliação de escolas, a literatura alerta ainda para o fato de este estar dependente de um conjunto de variáveis, tais como a proveniência dos avaliadores e a sua relação com a escola, as características específicas das escolas, entre outras (Ehren e Visscher, 2006, 2008). A literatura indicia também que, para que a avaliação de escolas atinja o seu potencial, é necessário que se constituam processos moldados a cada escola (Ehren e Visscher, 2006). Altrichter e Kemethofer (2015) afirmam que a mudança ocorrida nas escolas como resultado dos processos de inspeção e avaliação pode estar relacionada com aquilo que designam de “pressão de *accountability*”, a pressão que esses processos exercem sobre as instituições escolares. Em seu estudo, os autores concluem que essa pressão surge como um aspeto positivo, pois potencia a ação. Em outras palavras, a pressão exercida por processos de *accountability* pode transformar-se positivamente em força motriz para as escolas avaliadas. No entanto, os mesmos autores concluem que o potencial impacto da avaliação externa está relacionado com o *feedback* construtivo que provém dos processos avaliativos. Os autores relevam que a falta de *feedback* limita o impacto positivo que a avaliação externa pode ter na melhoria das escolas.

No que tange a efeitos menos positivos da avaliação de escolas, sobretudo se esta for de caráter externo, estes estão relacionados com os períodos pré, durante e pós a avaliação. Como sublinham Wolf e Janssens (2007), os momentos de avaliação podem conduzir a um aumento dos níveis de estresse. Em casos extremos, um dos efeitos do *período pré-avaliação*, e que se estende ao momento *durante a avaliação*, relaciona-se com certa representação ensaiada das escolas (Blok, Slegers e Karsten, 2008). Ou seja, as instituições escolares e os seus membros preparam-se para o processo avaliativo apresentando uma realidade que não é de fato a sua para corresponder ao que as entidades avaliadoras parecem pretender. Essa situação pode ser associada ao que Jane Perryman (2006, p. 155) designa de “*Panoptic performativity*” e que significa “a experiência em um regime inspetivo dentro do qual professores e alunos sentem que estão constantemente sob observação e agem de acordo com o que é considerado ‘normal’, para escapar ao regime”.

Wolf e Janssens (2007, p. 389), baseando-se em uma análise de estudos realizados sobre os impactos das inspeções e *accountability em educação*, chegam a conclusões semelhantes, referindo como efeitos das ações avaliativas fenômenos de “preparação de montra” [*window dressing*] e de “jogar com a inspeção” [*gaming the inspection*], afirmando também que “as visitas inspetivas podem motivar um comportamento estratégico não desejado assente em ‘procedimentalismo’, ‘ensino para a inspeção’, ‘visão em túnel’, ‘burocratização’ e ‘isomorfismo’”.

Essa reação das escolas é também entendida como resultado da desconfiança quanto à intencionalidade que subjaz à avaliação de escolas e ao uso que será feito do seu produto, nomeadamente pelo receio de penalização (Finnigan e Gross, 2007; Jackson e Wallis, 2006; Leithwood, Steinbach e Jantzi, 2002; McNamara *et al.*, 2011; Reezigt e Creemers, 2005; Schildkamp *et al.*, 2012). Por exemplo, como defendem Ehren e Visscher (2006, p. 61), com recurso a Standaert (2000), o modo como as escolas reagem depende também das conclusões da avaliação, sendo que uma escola com bons resultados, à partida, reagirá melhor que uma escola com resultados menos positivos. Entramos aqui no campo do “pós-avaliação”. É também nessa fase que se pode verificar certa resistência perante a avaliação e ações a implementar com base nas recomendações. Essa resistência passa pela falta de consenso ou pela discordância entre avaliadores e avaliados (Ehren e Visscher, 2006). Ainda relacionado com essa questão, James e Davies (2009, p. 667), partindo do exemplo do Reino Unido, argumentam que os processos de reestruturação dos sistemas educativos, que antes referimos, e a disseminação da lógica de mercado para o campo da educação “aumentaram a necessidade de prestação de contas pelas escolas e professores e os colocou em uma posição mais vulnerável a julgamentos e críticas, sobretudo pela implementação de processos de avaliação externa”.

Ainda dentro dos efeitos menos positivos, a avaliação de escolas pode conduzir a uma alteração emocional naqueles que são o seu alvo e nos professores em particular, o que pode culminar em desmotivação, em estresse e em formas de agir inadequadas (Ehren e Visscher, 2006; Perryman, 2007).

Particularmente no que respeita à autoavaliação, alguns efeitos nocivos prendem-se com a insegurança e a pressão que provoca nos professores para que desenvolvam certos procedimentos para os quais, muitas vezes, não possuem co-

nhcimentos (Hall e Noyes, 2009; Leithwood, Steinbach e Jantzi, 2002; Lindahl e Beach, 2013; McNamara *et al.*, 2011; Schildkamp *et al.* 2012;). A par desses aspetos, Vanhoof, Petegem e Maeyer (2009, p. 26) identificaram em sua pesquisa que, apesar de ser reconhecido à autoavaliação o potencial de alcançar bons resultados,

a natureza das atividades implicadas na autoavaliação provoca um adiamento no início do processo ou na participação em processos de autoavaliação impostos externamente. As razões para tal encontram-se mais no processo do que nos produtos. Há a percepção, por exemplo, de que a autoavaliação ocupa muito tempo e é difícil de desenvolver.

Em síntese, a literatura analisada revela que a avaliação de escolas tem, de fato, impactos na vida das instituições, ainda que estes possam ser mais ou menos positivos e possam nem sempre corresponder ao desejado. Nessa linha, vários estudos (Coe, 2009; Ehren e Visscher, 2006; Shaw *et al.*, 2003) sustentam que é necessário repensar estratégias e modos de desenvolver a avaliação. Por exemplo, alguns estudos advogam a necessidade de se ter em conta que cada escola se reveste de um conjunto de particularidades que advêm do contexto sociodemográfico, geográfico, cultural e da própria escola enquanto organismo e que não podem ser ignoradas (Coe, 2009; Ehren e Visscher, 2006).

A literatura sublinha ainda ser necessário não esquecer que os métodos seguidos na avaliação de escolas, isto é, o paradigma de avaliação e os instrumentos e técnicas de recolha de informação, devem adequar-se aos objetivos do processo avaliativo, e não o contrário (Skedsmo, 2011).

Outra chamada de atenção perante os efeitos da avaliação de escolas prende-se com a definição e implementação de ações resultantes dos processos avaliativos. É aconselhável que as intervenções resultem de um planeamento conjunto e partilhado, e não decorram de ações impostas por terceiros, muitas vezes alheios à realidade da escola. Uma ação partilhada e coconstruída é mais facilmente aceite, atingindo os objetivos (Bolívar, 1999, 2012; Brown, 2004; Reezigt e Creemers, 2005).

Parece-nos necessário compreender que os efeitos da avaliação de escolas no nível do seu funcionamento e dos impactos no trabalho docente e nos professores não podem ser explicados pela simples consideração “ação-efeito”. Ao longo de todo o processo avaliativo, e mesmo antes de seu início, está presente um conjunto de fatores subjetivos, emotivos e singulares que não pode ser ignorado. Para a compreensão dos efeitos da avaliação de escolas, é necessário ter em atenção os contextos e as circunstâncias em que ela ocorre. Na linha dos argumentos explicitados, fica claro o elevado potencial positivo e empoderador que a avaliação de escolas tem, ainda que não se possam ignorar os efeitos nocivos que pode também despertar.

Importa referir que parece haver nos últimos anos, sobretudo na segunda metade do período de 2002 a 2015, uma maior preocupação em estudar, identificar e compreender aquilo que são os efeitos e impactos dos processos avaliativos. Talvez esse interesse se deva a uma necessidade de avaliar o sucesso daquilo que é,

em muitos casos, uma medida política implementada em uma lógica de “*top-down*” e de compreender as implicações de um processo central aos sistemas educativos.

É também interessante notar que, ao contrário do que acontece relativamente aos modos de desenvolvimento de avaliação de escolas, há uma maior incidência no estudo dos efeitos das avaliações externas, nomeadamente inspeções, sobretudo a inspeção desenvolvida em Inglaterra pelo OFSTED. Consideramos que isso se deve ao fato de o processo inspetivo inglês ser algo bastante contestado e bastante mediático, o que motiva a sua investigação.

NOTAS FINAIS

A avaliação de escolas, como se argumentou ao longo do artigo, é um conceito que comporta em si um conjunto de variáveis que, por um lado, a influencia e, por outro, a define. Essa complexidade, associada ao fato de a avaliação de escolas constituir uma questão política de grande centralidade nos vários sistemas educativos europeus, poderá ter desencadeado a multiplicidade de estudos sobre ela realizados.

Com efeito, e como ficou evidente, compreender a avaliação de escolas implica compreender os contextos que lhe subjazem e que enquadram os processos da sua implementação e do seu desenvolvimento um pouco por todo o mundo. O presente artigo, pela análise da literatura científica produzida sobre a temática da avaliação de escolas, contribui ativamente para o aprofundamento do conhecimento sobre a avaliação de escolas, apresentando um conjunto de considerações de caráter abrangente sobre a temática e constituindo uma lente para a leitura de processos dessa natureza.

O conhecimento aqui sistematizado pode ser útil aos diferentes públicos-alvo que lidam com as questões da avaliação de escolas, desde os elementos das instituições avaliadas — professores, diretores, parceiros — aos avaliadores que implementam e desenvolvem a avaliação, e mesmo aos decisores políticos, legisladores e tutela. Consideramos que esse conhecimento é particularmente importante quando se procura compreender determinado modelo avaliativo, uma vez que fornece informações sobre as possíveis lógicas que o fundamentam, ao mesmo tempo em que permite interpretar os possíveis efeitos alcançados, sobretudo os de caráter mais nocivo, e assim os evitar. Também nos parece ser uma boa ferramenta a utilizar nos momentos de criação ou adequação de processos existentes, sobretudo quando se tem em conta os efeitos ou resultados que podem ser alcançados com a avaliação de escolas, permitindo delinear um processo mais adequado aos objetivos a alcançar e contornando aspetos que possam conduzir a situações problemáticas.

Importa, no entanto, utilizar o conhecimento produzido de forma crítica e contextualizada, para que este se consubstancie em um apoio efetivo à compreensão dos processos de avaliação de escolas vivenciados. Queremos com isso dizer que a avaliação de escolas não é um processo estanque e imune às tendências que se vão estabelecendo, pelo que a sua compreensão deve ter em atenção a sua evolução e a evolução dos contextos em que se desenvolve.

Estamos também conscientes de algumas limitações da tipologia aqui apresentada. A avaliação de escolas é uma temática de forte complexidade e que

comporta um conjunto variado de aspetos que não foram convocados neste texto. A avaliação de escolas encontra-se entrelaçada com diferentes conceitos aqui mencionados, tais como qualidade, eficácia, eficiência, verificação, regulação, desenvolvimento, melhoria, entre outros. Para total compreensão da dimensão da avaliação de escolas, é necessário explorar em profundidade cada uma dessas relações, o que aqui não foi possível fazer. No entanto, a tipologia presente neste artigo constitui um passo decisivo para a compreensão da avaliação de escolas. Partindo do conhecimento aqui produzido, o passo seguinte consistirá em explorar as relações entre a avaliação de escolas e esses conceitos, no intuito de aprofundar essa temática e complementar a tipologia construída.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate ibero-americano. *Revista Sísifo*, Lisboa: Universidade de Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009.
- _____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- AFONSO, N. Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 1, n. 2, p. 150-169, maio/ago. 2009.
- ALTRICHTER, H.; KEMETHOFER, D. Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, v. 26 n. 1, p. 32-56, Jan. 2015.
- ANGELIDES, P.; LEIGH, J.; GIBBS, P. Analyzing practice for improving schools: the study of vignettes. *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, v. 15, n. 3-4, p. 467-485, Sept. 2004.
- BALL, S. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 18, n. 2, p. 215-228, Apr. 2003.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, dez. 2004.
- BIESTA, G. Education, accountability, and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, Illinois: Wiley, v. 54, n. 3, p. 232-250, Aug. 2004.
- BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. *How to research*. Buckingham: Open University, 2006.
- BLOK, H.; SLEEGERS, P.; KARSTEN, S. Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 23, n. 4, p. 379-395, July 2008.
- BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas* — estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA, 1999.
- _____. *Melhorar os processos e os resultados educativos*: o que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

BRAUCKMANN, S.; PASHIARDIS, P. The clash of evaluations: in search of the missing link between school accountability and school improvement — experiences from. *Cyprus. International Journal of Educational Management*, United Kingdom: Emerald Publishing, v. 24, n. 4, p. 330-350, 2010.

BROWN, G. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy e Practice*, Australia: Taylor e Francis, v. 11, n. 3, p. 301-318, Sept. 2004.

CAMPBELL, C.; LEVIN, B. Using data to support educational improvement. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, Netherlands: Springer, v. 21, n. 1, p. 47-65, Feb. 2009.

CHENG, Y. Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, United Kingdom: Emerald Publishing, v. 11, n. 4, p. 202-213, 2003.

CLAD — Consejo Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. *La Responsabilización (Accountability) en la Nueva Gestión Pública Latinoamericana*. Caracas: CLAD, 2000.

COE, R. School improvement: reality and illusion. *British Journal of Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 57, n. 4, p. 363-379, Dec. 2009.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. The Concrete Future Objectives of Education Systems — Report from the Commission. Brussels: CE, 31 Jan. 2001. Retrieved from: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:EN:PDF>>. Accessed: 2001.

COMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Efficiency and equity in European education and training systems. Brussels: CE, 2006. p. 1-11. Retrieved from: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11095&from=EN>>. Accessed: Marc. 7, 2014.

CORREIA, J.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. Avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto: CIEE, n. 33, p. 37-50, 2011.

CORREIA, J. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v.15, n. 45, p. 456-466, set./dez. 2010.

DE LA VEGA RODRÍGUEZ, L. Accountability y mejoramiento educativo: análisis de experiencias internacionales. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 40, n. 1, p. 275-298, jan./mar. 2015.

DEDERING, K.; MULLER, S. School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, Netherlands: Springer, v. 12, n. 3, p. 301-322, 2011.

DEMETRIOU, D.; KYRIAKIDES, L. The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford Review of Education*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 38, n. 2, p. 149-170, Apr. 2012.

DEVOS, G.; VERHOEVEN, J. School self-evaluation-conditions and caveats: the case of secondary schools. *Educational, Management, Administration e Leadership*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 31, n. 4, p. 403-420, Oct. 2003.

- DUPRIEZ, V.; MAROY, C. Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 18, n. 4, p. 375-392, Aug. 2003.
- EHREN, M.; SWANBORN, M. Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, v. 23, n. 2, p. 257-280, June 2012.
- EHREN, M.; VISSCHER, A. Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 54, n. 1, p. 51-72, Mar. 2006.
- _____.; _____. The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 56, n. 2, p. 205-227, June 2008.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. Retrieved from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178en.pdf>. Accessed: Nov. 12, 2015.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL. Recommendation on the European cooperation in quality evaluation in school education. 2001. Retrieved from: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001H0166&from=EN>>. Accessed: Mar.1, 2013.
- FAUBERT, V. School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*: OECD Publishing, n. 42, p. 1-59, 2009.
- FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Analysing curriculum development through schools' external evaluation — the guidelines in Portugal and England. *European Journal of Curriculum Studies*, Braga: European Association of Curriculum Studies (Euro-ACS)/ Portuguese Association of Curriculum Studies, v. 2, n. 1, p. 220-232, Aug. 2015.
- FIGUEROA, D. Modelo de autoevaluación institucional global con apoyo externo en un centro educativo particular de Lima. Un estudio de caso. *Educación*, Lima: PUCP, v. 17, n. 33, p. 63-80, 2008.
- FINK, A. *Conducting research literature reviews: from the internet to paper*. 4th ed. California: The Langley Research Institute, 2014.
- FINNIGAN, K.; GROSS, B. Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 44, n. 3, p. 594-629, Sept. 2007.
- GAERTNER, H.; WURSTER, S.; PANT, H. The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, v. 25, n. 4, p. 489-508, Oct. 2014.
- GORARD, S. Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, Australia: Taylor e Francis, v. 36, n. 5, p. 745-766, Oct. 2010.
- GREK, S.; LAWN, M.; LINGARD, B.; VARJO, J. North by Northwest: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 24, n. 2, p. 121-133, Mar. 2009.

- GUSTAFSSON, J.-E.; EHREN, M. C. M.; CONYNGHAM, G.; McNAMARA, G.; ALTRICHTER, H.; O'HARA, J. From inspection to quality: ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation*, United Kingdom: Elsevier, v. 47, p. 47-57, Dec. 2015.
- HALL, C.; NOYES, A. School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, Australia: Taylor e Francis, v. 24, n. 3, p. 311-334, Sept. 2009.
- HOFMAN, R.; DIJKSTRA, N.; HOFMAN, A. School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, v. 20, n. 1, p. 47-68, Mar. 2009.
- HONIG, M.; RAINEY, L. Autonomy and school improvement: what do we know and where do we go from here? *Education Policy*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 26, n. 3, p. 465-495, May 2012.
- JACKSON, A.; WALLIS, J. No pain, no gain? Learning from inspection. *Research in Post-Compulsory Education*, Australia: Taylor e Francis, v. 11, n. 3, p. 251-266, Oct. 2006.
- JAMES, D.; DAVIES, B. The genesis of school inspection in South East Wales 1839-1843: issues of social control and accountability. *History of Education*, Australia: Taylor e Francis, v. 38, n. 5, p. 667-680, Sept. 2009.
- JANSSENS, F.; AMELSVOORT, G. School self-evaluations and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, United Kingdom: Elsevier, v. 34, p. 15-23, Mar. 2008.
- KATSUNO, M.; TAKEI, T. School evaluation at Japanese schools: policy intentions and practical Appropriation. *London Review of Education*, London: IoE Press, v. 6, n. 2, p. 171-181, July 2008.
- LEITE, C.; MORGADO, J.; SEABRA, F. External school evaluation in Portugal: a glance at the impacts on curricular and pedagogical practices. *European Journal of Curriculum Studies*, Braga: European Association of Curriculum Studies (Euro-ACS)/Portuguese Association of Curriculum Studies, v. 1, n. 1, p. 33-43, 2014.
- LEITE, C.; RODRIGUES, L.; FERNANDES, P. A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação — um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga: APEC, v. 4, n. 1, p. 21-45, 2006.
- LEITHWOOD, K.; STEINBACH, R.; JANTZI, D. School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 38, n. 1, p. 94-119, 2002.
- LINDAHL, R.; BEACH, R. The role of evaluation in the school improvement process. *Planning and Changing*, Illinois: College of Education, v. 44, n. 1/2, p. 56-72, 2013.
- LISSOVOY, N.; MCLAREN, P. Educational "accountability" and the violence of capital: a Marxian reading. *Journal of Education Policy*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 18, n. 2, p. 131-143, Apr. 2003.
- MATTEI, P. Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy. *Oxford Review of Education*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 38, n. 3, p. 247-266, June 2012.

- McNAMARA, G.; O'HARA, J. From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation -management, leadership and learning (WSE-MLL): the evolution of inspection in Irish schools over the past decade. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, Netherlands: Springer, 24, p. 79-97, 2012.
- McNAMARA, G.; O'HARA, J.; LISI, P. L.; DAVIDSDOTTIR, S. Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 30, n. 1, p. 63-82, Mar. 2011.
- MEURET, D.; MORLAIX, S. Conditions of Success of a school's self-evaluation: some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, v. 14, n. 1, p. 53-71, Jan. 2003.
- MÖLLER, J. School leadership in an age of accountability: tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, Netherlands: Springer, v. 10, p. 37-46, 2009. DOI: 10.1007/s10833-008-9078-6
- NAYIR, K.; McNAMARA, G. The increasingly central role of school self-evaluation in inspection systems across Europe: the case of Ireland. *Turkish Journal of Education*, Ankara: Journal Park, v. 3, n. 1, p. 48-59, Jan. 2014.
- Ng, P. The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, Netherlands: Springer, 22, p. 275-292, 2010.
- OECD — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Key data on education in Europe 2012. Brussels, 2012.
- _____. Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment. Brussels, 2013.
- OZGA, J. Governing knowledge: data, inspection and education policy in Europe. *Globalisation, Societies and Education*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 10, n. 4, p. 439-455, Nov. 2012.
- PARO, V. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 695-716, set./dez. 2011.
- PENNINCKX, M.; VANHOOF, J.; MAEYER, S.; PETEGEM, P. Exploring and explaining the effects of being inspected. *Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 40, n. 4, p. 456-472, Aug. 2014.
- PERRYMAN, J. Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 21, n. 2, p. 147-161, Mar. 2006.
- _____. Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 37, n. 2, p. 173-190, June 2007.
- PLOWRIGHT, D. Self-evaluation and OFSTED Inspection: developing an integrative model of school improvement. *Educational, Management, Administration e Leadership*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 35, n. 3, p. 373-393, July 2007.

- REEZIGT, G.; CREEMERS, B. A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, v. 16, n. 4, p. 407-424, Dec. 2005.
- RICHARDS, C. Towards respectful inspection — a critique of proposed arrangements for school inspection and self-evaluation. *Education Review*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 18, n. 1, p. 42-48, 2004.
- RYAN, T.; TELFER, L. A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Oslo: T & K Academic, v. 3, n. 3, p. 171-190, Jan. 2011.
- SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 17, n. 62, p. 87-108, mar. 2009.
- SAMPAIO, M.; LEITE, C. Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista de Administração Educacional*, Recife: UFPE, v. 1, n. 1, p. 3-16, jan./ago. 2014.
- SCHILDKAMP, K.; VISSCHER, A. The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 36, n. 4, p. 371-389, Oct. 2010.
- SCHILDKAMP, K.; VANHOOF, J.; PETEGEM, P.; VISSCHER, A. The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, Australia: Taylor e Francis, v. 38, n. 1, p. 125-152, Feb. 2012.
- SHAW, I.; NEWTON, D. P.; AITKIN, M.; DARNELL, R. Do OFSTED inspections of secondary schools make a difference to GCSE results? *British Educational Research Journal*, Australia: Taylor e Francis, v. 29, n. 1, p. 63-75, Feb. 2003.
- SKEDSMO, G. Formulation and realisation of evaluation policy: inconsistencies and problematic issues. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, Netherlands: Springer, 23, p. 5-20, 2011.
- SOSA, A.; TERRASÊCA, M. Processos de autoavaliação de escolas ou avaliação interna do sistema? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona: Arizona State University, v. 23, n. 115, p. 1-18, nov. 2015.
- STANDAERT, R. Inspectorates of education in Europe: a critical analysis. Flanders: Ministry of Education, 2000.
- SUN, H.; CREEMERS, B.; HONG, R. Contextual factors and effective school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, v. 18, n. 1, p. 93-122, Mar. 2007.
- SWAFFIELD, S.; MACBEATH, J. School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 35, n. 2, p. 239-252, June 2005.
- VANHOOF, J.; PETEGEM, P. Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 14, n. 2, p. 200-212, July 2011.
- VANHOOF, J.; PETEGEM, P.; MAEYER, S. Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, Elsevier, v. 35, p. 21-28, Mar. 2009.
- VELOSO, L.; ABRANTES, P.; CRAVEIRO, D. A avaliação externa das escolas como processo social. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto: CIEE, n. 33, p. 69-88, 2011.

WEST, A.; MATTEI, P.; ROBERTS, J. Accountability and sanctions in English schools. *British Journal of Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 59, n. 1, p. 41-62, Feb. 2011.

WOLF, I.; JANSSENS, F. Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 33, n. 3, p. 379-396, June 2007.

WRIGLEY, T. Is "School effectiveness" anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, v. 51, n. 2, p. 89-112, June 2003.

YEUNG, S. A school evaluation policy with a dual character: evaluating the school Evaluation policy in Hong Kong from the perspective of curriculum leaders. *Educational, Management, Administration e Leadership*, United Kingdom: Sage Publishing, v. 40, n. 1, p. 37-68, Jan. 2011.

SOBRE AS AUTORAS

CARLA FIGUEIREDO é doutoranda em ciências da educação pela Universidade do Porto (Portugal).

E-mail: cfigueiredo@fpce.up.pt

CARLINDA LEITE é doutora em ciências da educação pela Universidade do Porto (Portugal). Professora da mesma instituição.

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

PRECIOSA FERNANDES é doutora em ciências da educação pela Universidade do Porto (Portugal). Professora da mesma instituição.

E-mail: preciosa@fpce.up.pt

Recebido em 13 de janeiro de 2016
Aprovado em 26 de setembro de 2016

