

- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. London: Century Business.

ABSTRACT: The institutional pressure to the adoption of models, arrangements or simple self-assessment practices has been constant since the beginning of the 21st century, either in a logic of accountability, or in the logic of understanding and improving educational processes and results.

In this context, an expressive number of schools and school groupings has been soliciting the “Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas - SAME” (School Improvement Support Service) to make references, methodologies and instruments available, that enable them to adopt a systematic practice of self-knowledge production on the various school realities and that induces an improvement actions planning and concretization.

The referential that has been serving as a guide to SAME’s consultants considers the domains and indicators that structure the external evaluation of “Inspeção – Geral da Educação e Ciência – IGEC” (General Inspection for Education and Science), but goes far beyond what is predicted there, in an attempt to build a more integrated vision, more focused on the processes that have the power to improve academic, social and personal results.

This focalization must not ignore the centrality of the classroom, since it is there that an expressive part of the learning prescribed in the curriculum and programs is (or not) accomplished.

In order to apprehend and understand a complex reality, a multiplicity of methods and instruments, information sources and subjects is used, in a systematic triangulation practice.

Another structuring topic is that this support process assumes a multimodal nature and is based on the specific reality of each school, only making sense if able to contribute to the involvement and development of actors and institutions. It can be hence assumed as a process of self-knowledge production, implication, mobilization and compromise towards a better quality education for everyone.

KEYWORDS: self-assessment, improvement, school, organizational development, consultancy.

Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 14, 2014, pp. 67-97

INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DE AUTOAVALIAÇÃO

Ana Mouraz*

Preciosa Fernandes**

Carlinda Leite***

RESUMO: A crescente importância que a prestação de contas tem vindo a ter nas escolas públicas em Portugal resulta dos fenómenos de mediatismo associados à divulgação dos *rankings* e também da avaliação externa das escolas (AEE) a que têm sido sujeitas desde 2006. Todavia, os estudos têm revelado que a essa prestação de contas tem sido atribuída uma finalidade de melhoria que não pode conhecer-se nem promover-se, se as escolas não avaliarem o que fazem, internamente (Bolívar, 2003). É no quadro desta temática que se situa este texto, que tem como principal propósito identificar influências da avaliação externa no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação (AA) das escolas, nomeadamente das finalidades que lhe são atribuídas e dos dispositivos e procedimentos que a concretizam.

Os dados foram recolhidos a partir dos relatórios de avaliação externa das escolas, realizados no 1.º e no 2.º ciclos dessa avaliação, para um conjunto de 52 escolas, pertencentes às zonas geográficas do Norte e Centro do país. Os relatórios foram escolhidos de forma a constituir dois grupos diferentes: escolas/agrupamentos com classificações

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (anamouraz@fpce.up.pt).

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (preciosa@fpce.up.pt).

*** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (carlinda@fpce.up.pt).

mais altas e escolas/agrupamentos com classificações mais baixas. Na zona Centro foram selecionadas dezoito escolas/agrupamentos (nove de cada um dos grupos) e na zona Norte 34 (dezassete de cada um dos grupos). Os 104 relatórios foram tratados através de análise de conteúdo, com recurso ao programa NVivo10.

A análise permitiu constatar que a AEE teve influência no desenvolvimento de práticas de AA, sendo essa influência maior nas escolas com classificações mais baixas. No entanto, as escolas com classificações mais altas foram também aquelas a que a AEE reconheceu práticas de autoavaliação mais consistentes, indutoras de uma cultura de autoavaliação.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação externa das escolas, prestação de contas, melhoria educacional, cultura de autoavaliação.

INTRODUÇÃO

A avaliação das escolas tem constituído um campo de interesse dos sistemas educativos por se reconhecer que constitui uma via para se alcançarem melhores níveis de qualidade da educação escolar. Esta orientação política, seguida em vários países da Europa, e também em Portugal (Santiago, 2012), reconhece à avaliação das escolas um papel central, quer ao nível das dinâmicas institucionais e do trabalho dos professores, quer dos resultados escolares dos alunos. Esta avaliação, fazendo parte da agenda política desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), só foi no entanto legislada em 2002 com a Lei n.º 31/2002, que determinou que a avaliação do sistema educativo se estruture com base na avaliação externa e na autoavaliação. Este diploma veiculou uma conceção de avaliação promotora de estratégias “de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa”, ou seja, uma avaliação que visa a melhoria das práticas organizacionais e curriculares e, simultaneamente, a “criação de termos de referência para maiores níveis de exigência”, permitindo, assim, “ aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional” (art. 4.º), comparativamente com outros sistemas de ensino europeu. Revê-se, neste enunciado, uma orientação política que associa a melhoria das escolas à prestação de contas no sentido que lhe é atribuído pela *accountability* (Schedler, 1999; Afonso, 2009).

Apesar desta obrigatoriedade legislativa, é só a partir de 2006-2007 que a AAE, sob responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação (IGE, hoje designada Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC), passou a ser

uma prioridade no sistema educativo português, dando-se, então, início ao que foi designado por 1.º ciclo de avaliação externa das escolas (2006/2007-2010/2011), a que se seguiu o 2.º ciclo (2011/2012) que se encontra em curso. Este programa de avaliação externa preconiza os objetivos de “fomentar nas escolas uma cultura de autoavaliação, através de uma inter-pelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, contribuir para o melhor conhecimento da educação e promover o desenvolvimento organizacional e a capacitação institucional das escolas” (Despacho n.º 4150/2011 de 4 de março). Tendo por base estes objetivos, o modelo de avaliação em desenvolvimento no 2.º ciclo de AEE estrutura-se em três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão¹. Refira-se ainda que a avaliação externa e a autoavaliação são apresentadas como modalidades complementares, reconhecendo-se nesta associação os desígnios de elas contribuírem, a par da prestação de contas e da corresponsabilização, para a melhoria educacional. Estes propósitos foram, aliás, objeto de recomendação do Conselho Nacional de Educação quando enunciou: “Deverá manter-se a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas, considerando os objetivos de capacitação, regulação e participação dos atores envolvidos, privilegiando-se uma perspetiva formativa, de interpelação das escolas e de reforço da sua auto-avaliação.”

Situa-se na mesma linha o relatório da OCDE (Santiago *et al.*, 2012) quando refere que “o processo de desenvolvimento de uma avaliação eficaz deve conseguir uma correta articulação entre as diferentes componentes de avaliação [...] e garantir se os vários elementos [...] estão suficientemente ligados (por exemplo, autoavaliação escolar e avaliação externa das escolas)” (*ibidem*: 9). Foi tendo por referência este enquadramento que a investigação que aqui se apresenta se desenvolveu em torno das seguintes questões: *a avaliação externa das escolas tem influência no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação nas escolas? Que finalidades são reconhecidas à autoavaliação? Que relação existe entre a avaliação externa e os instrumentos e procedimentos seguidos na autoavaliação?*

¹ Lembra-se que no 1.º ciclo de avaliação (2006/2007-2010/2011) eram cinco os domínios que configuravam o referencial de avaliação externa, assim designados: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento.

Avaliação externa das escolas e autoavaliação: fundamentos e consequências

A avaliação das escolas tem sido objeto de atenção transnacional sobretudo através de organizações como a OCDE (OCDE, 2009; Santiago *et al.*, 2012) e a União Europeia (2004, 2007, 2008). Os relatórios produzidos por estas organizações têm sido determinantes na definição da agenda e dos modelos a seguir, a nível europeu. Do ponto de vista político, a avaliação das escolas é apresentada como um meio para promover a melhoria e o desenvolvimento dos sistemas de ensino e a sua regulação (*accountability*) (Afonso, 2009; Hofman *et al.*, 2009). Configurada nestas duas aceções, a avaliação tem sido reconhecida como meio essencial para assegurar novas dinâmicas organizacionais escolares, aferindo a qualidade dos processos de gestão (financeiros e pedagógico-curriculares), e para estabelecer plataformas de base para intervenções de melhoria, nomeadamente ao nível da qualidade do serviço educativo que é prestado aos alunos e a toda a comunidade educativa (Clímaco, 2005). Mas esta não tem sido a única leitura, nem tão-pouco tem sido uma perspetiva ausente de controvérsia.

Na verdade, no que à realidade portuguesa diz respeito, a avaliação das escolas constitui um campo polémico quanto aos seus fundamentos políticos – associados à atribuição de maior autonomia e responsabilidades às escolas e aos professores – e às suas consequências no “terreno” (Afonso, 2009; Cosme & Trindade, 2010; Leite & Fernandes, 2010a). Dito de outro modo, tem-se vindo a questionar até que ponto o investimento político na AAE tem gerado os efeitos pretendidos ao nível, quer da melhoria das dinâmicas internas das escolas/agrupamentos, quer dos processos de trabalho dos professores, do sucesso académico dos alunos e da criação de uma cultura de autoavaliação (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006; Ferreira, 2010). É neste sentido que se justifica analisar e debater efeitos que estão a ser gerados pela AEE.

São vários os académicos portugueses que têm acompanhado a avaliação externa das escolas, enquanto elementos de equipas de AEE e que têm publicado sobre esta temática (Afonso, 2007, 2010; Alaíz *et al.*, 2003; Clímaco, 2005; Coelho *et al.*, 2008; Cosme & Trindade, 2010; Ferreira, 2010; Formosinho & Machado, 2010; Leite & Fernandes, 2010a; Leite, Rodrigues & Fernandes 2007). Mesmo assim, e como lembra Pacheco (2010), é ainda muito escassa a investigação que tem sido produzida neste campo.

Cosme e Trindade (2010) problematizam o sentido da avaliação das escolas a partir de dois cenários: o do *controlo institucional* e o do

empoderamento institucional. Subjacente ao primeiro cenário está a crença de que as soluções a engendrar são de carácter técnico-científico, na lógica de “uma engenharia educativa” que garanta que os objetivos definidos são cumpridos. A decisão está, portanto, nas mãos dos macrodecisores, sejam eles nacionais ou internacionais, e a avaliação cumpre, neste cenário, privilegiadamente propósitos “de prestação de contas daqueles que executam face àqueles que tomam decisões” (*ibidem*: 35). Em proximidade com esta linha argumentativa, Afonso (2009) considera que algumas escolas procuram desenvolver modelos disponibilizados na literatura especializada, ou copiam experiências realizadas em outros sistemas educativos. Esta foi, aliás, a estratégia seguida pelo grupo de trabalho que esteve na origem do modelo de avaliação externa das escolas em Portugal ao basear-se no referencial “How good is our school?” (HM Inspectors, 2007), relativo ao sistema educativo escocês.

O cenário do *empoderamento institucional* funda-se na tese das escolas como organizações aprendentes (Bolívar, 2012; Fullan & Hargreaves, 2000; Santos Guerra, 2001), ou curricularmente inteligentes (Leite, 2003). Isto é, uma escola que reflete sobre si mesma e que aprende com as situações com que se vai confrontando, procurando, nessa dinâmica, construir espaços de aprendizagem e perspetivar percursos de formação que sejam significativos para as crianças e os jovens que a frequentam. Trata-se, pois, de uma escola que cria condições para que os professores possam “formar-se”, investindo no desenvolvimento de competências e no domínio de saberes que lhes permitam responder aos desafios educacionais (Leite & Fernandes, 2010b).

É no quadro destas ideias que pode ser entendida a autoavaliação (Alaíz *et al.*, 2003). Para Swaffield *et al.* (2005: 239), a “autoavaliação das escolas é, por definição, algo que as escolas fazem a si mesmas, por si e para si”, dependendo, segundo Hofman *et al.* (2009), dos objetivos da escola e da amplitude que lhes atribui. Neste sentido, a autoavaliação pode ficar circunscrita aos resultados académicos, ou pode ampliar-se a elementos quer do ambiente escolar e do trabalho dos professores, quer do clima de sala de aula. Situa-se, nesta última visão, a conceção de autoavaliação como um dispositivo concebido e desenvolvido por equipas internas às escolas, organizadas deliberadamente para desencadear ações avaliativas, quer do trabalho que realizam, quer de outros processos considerados pela comunidade escolar como importantes para serem avaliados (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006).

Focando a análise no contexto português, constata-se que, quer o discurso oficial, quer os discursos académicos são unânimes em reconhecer a importância da autoavaliação para a melhoria da qualidade educacional, em geral, e dos processos de trabalho dos professores e formação dos alunos, em particular. Dito de outro modo, a autoavaliação é compreendida como meio que reforça as capacidades dos sujeitos para gerirem eles próprios os seus projetos (*idem*) em estreita relação com o projeto educativo da instituição de que fazem parte.

Na linha do raciocínio seguido neste texto, sustentamos a tese da importância de uma prática de avaliação orientada, por procedimentos quer de avaliação externa, quer de autoavaliação. Esta é também a visão de Pacheco (2010: 6) quando, ao referir-se à avaliação das escolas, argumenta que esta vive da “contradição existente entre, por um lado, a busca da objetividade (e da comparabilidade, no caso da avaliação externa) e, por outro, o caminhar no sentido da compreensibilidade”, conseguida pela autoavaliação. Diz-nos a experiência que uma prática de autoavaliação beneficiará se for acompanhada por processos de avaliação externa que fortaleçam intrinsecamente as instituições e os seus agentes, nomeadamente pela responsabilização em processos de melhoria educacional. Esta posição é corroborada por estudos que mostram que as escolas são mais suscetíveis de melhorar quando são apoiadas por agentes externos. Situa-se nesta orientação a perspetiva de Bolívar (2003), para quem os avaliadores externos têm de atuar como facilitadores do juízo dos protagonistas, ou como “amigos críticos”, na perspetiva de Leite (2002) e de Swaffield *et al.* (2005). Isto é, têm de ser reconhecidos como úteis para as instituições, disponibilizando-se para o diálogo, a negociação e a procura conjunta de respostas que a todos responsabilize. Será neste registo de complementaridade entre processos desencadeados por atores externos (avaliação externa) e processos originados internamente (autoavaliação) que se criarão condições para fundear alicerces de uma cultura avaliativa capaz de apoiar a construção de planos de uma contínua melhoria educacional.

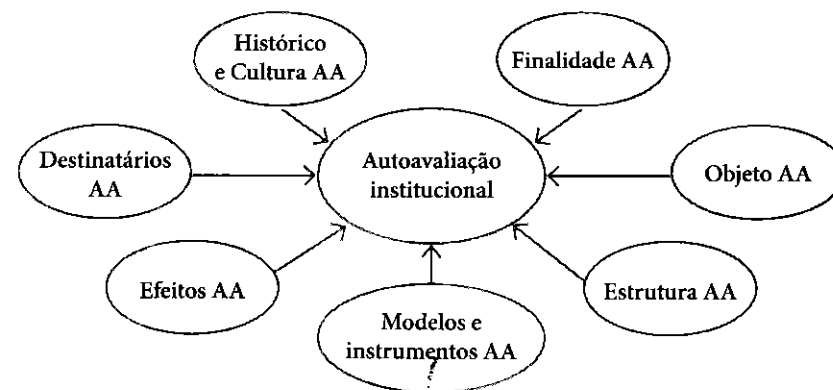
METODOLOGIA

No quadro da investigação a que este texto se reporta, não interessava apenas saber se as escolas possuem dispositivos de autoavaliação, mas também o modo como estes foram apreciados pelas equipas de AEE em dois momentos temporais distintos, intervalados por três ou quatro anos de

vida das escolas. Interessava ainda saber se a primeira AEE influenciou a definição e adequação desses dispositivos. Por isso se considerou que os objetos de análise capazes de evidenciar a existência e as influências sofridas seriam os relatórios produzidos pela IGEC nos dois períodos referidos. A escolha deste objeto de análise pareceu constituir um documento fidedigno, quer porque permitia às escolas a possibilidade de apresentarem um contraditório, quer porque se tratava de um registo produzido a partir de um referencial semelhante e aplicado extensivamente. O facto de ser um dado “em segunda-mão”, em nossa opinião, em nada desmerece a informação recolhida, até porque permite uma segunda leitura – a que já não se centra nos dispositivos de autoavaliação das escolas, mas sim nas tendências de análise dos observadores.

A estrutura de análise decorre diretamente da questão principal da investigação e da literatura sobre dispositivos de autoavaliação institucional. Deste modo interessa caracterizar o dispositivo existente nas escolas avaliadas pela IGEC quanto às finalidades, estrutura, objetos principais, modelos e instrumentos, destinatários e efeitos. Interessa também perceber o contexto da sua produção histórica para poder ajuizar da existência, ou não, de uma cultura de autoavaliação enraizada na instituição. A esta estrutura de análise é associada a variabilidade introduzida pela dimensão temporal entre os dois ciclos de AEE e pela apreciação global feita pela IGEC do trabalho das escolas no 2.º ciclo de avaliação das escolas. A estrutura de análise é representada na Figura 1.

Figura 1.
Estrutura de análise das informações recolhidas através dos relatórios de AEE nos 1.º e 2.º ciclos de avaliação



A primeira categoria pretendeu averiguar da existência de uma cultura de autoavaliação na Escola, ou, pelo menos, averiguar do processo histórico de constituição de um dispositivo de autoavaliação. Interessava conhecer até que ponto as escolas tinham desenvolvido procedimentos de autoavaliação do seu trabalho, prévios à AEE, e se esses procedimentos, a existirem, denotavam uma cultura enraizada de autoavaliação. Nesta categoria também se incluiu uma análise do efeito do 1.º ciclo de AEE realizado pela IGE na decisão sobre a produção do referido dispositivo.

As categorias seguintes tomam como pressuposto que as escolas têm um dispositivo de avaliação e relevam alguns dos seus aspetos fulcrais. Por isso, a existência de uma estrutura que promova a autoavaliação e respetiva composição é o aspeto seguinte a focar. Interessa saber com que recursos humanos se conta para levar a cabo a tarefa, como foram cooptados e que formação específica possuem. Deu-se especial atenção à participação nas equipas de outros intervenientes que não são docentes – tais como encarregados de educação, alunos e funcionários não docentes –, bem como à existência de consultorias externas e à definição do papel que lhes é cometido. A figura do “amigo crítico” (Leite, 2002; Swaffield *et al.*, 2005) foi um aspeto tido como importante.

A identificação das finalidades do processo autoavaliativo foi outra categoria de análise. Entre a verificação do cumprimento dos objetivos, a prestação de contas (e a quem) e a definição de um percurso de melhoria, pretendeu-se identificar os “para quê” da tarefa avaliativa. Associada a esta categoria, emerge depois a questão do “para quem”, traduzida nos órgãos ou pessoas que as escolas identificam como destinatários da informação produzida pela avaliação. Os profissionais da escola, os pais e alunos ou a comunidade educativa e as estruturas da administração educacional constituem as entradas mais óbvias deste eixo de análise.

As finalidades da autoavaliação constituíram outro bloco analítico que pareceu promissor. Interessava saber, de entre os objetivos habituais – a satisfação dos intervenientes, a adequação do currículo, o cumprimento dos conteúdos programáticos ou o cumprimento dos objetivos estabelecidos –, quais eram os mais sistematicamente escolhidos. Todavia, a análise do material empírico não permitiu saturar a categoria, pelo que foi eliminada.

O eixo seguinte centrou-se sobre os objetos de avaliação privilegiados pelos dispositivos de autoavaliação das escolas. Os resultados escolares, os processos de trabalho e os projetos específicos constituíram as subcategorias mais próximas. Os modelos utilizados na definição dos dispositivos de autoavaliação e

os instrumentos de recolha de informação congregaram o espaço analítico da categoria seguinte. Foi intenção da investigação perceber a coerência entre a dimensão mais pragmática da recolha com a intenção do exercício autoavaliativo. Uma última dimensão, quiçá associada à primeira, pretendeu identificar os efeitos constatados da autoavaliação, tal como a IGEC os reportou.

Foram selecionados os relatórios de avaliação externa das escolas, realizados no 1.º e no 2.º ciclo de avaliação, para um conjunto de 52 escolas, pertencentes às zonas geográficas do Norte e Centro do país e que constituem cerca de 40% das escolas/agrupamentos de escolas avaliados no ano de 2010-2011 nestas áreas geográficas. Os relatórios foram escolhidos de forma a constituir dois grupos diferentes, consoante a classificação atribuída: na zona Centro, nove escolas com classificações mais elevadas e nove com classificações mais baixas no 2.º ciclo de avaliação; na zona Norte, dezassete escolas com classificações mais altas e dezassete com classificações mais baixas. No total, foram tratados 104 relatórios pela análise de conteúdo com o recurso ao programa NVivo10.

RESULTADOS

O Quadro 1 resume as referências codificadas incluídas no tópico da autoavaliação, distribuídas de acordo com as categorias de análise antes apresentadas, cruzadas com as duas circunstâncias com que os relatórios foram selecionados: a classificação atribuída pela IGEC no 2.º ciclo avaliativo e a pertença ao 1.º ou ao 2.º ciclo de AEE.

Quadro 1.
Distribuição das referências enunciadas nos relatórios de AEE

	1.º ciclo de AEE	2.º ciclo de AEE	Classificações mais altas	Classificações mais baixas
1 : Histórico e Cultura AA	44	44	41	44
2 : Estrutura AA	41	69	48	58
3 : Finalidade AA	22	14	25	10
4 : Destinatários AA	22	23	26	16
5 : Objeto AA	60	48	56	47
6 : Modelos e Instrumentos AA	33	34	31	32
7 : Efeitos AA	53	57	48	59

A apresentação dos resultados segue a ordem das categorias referidas no Quadro 1.

EXISTÊNCIA DE DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO E SEU HISTÓRICO

Uma parte significativa das escolas, as que tiveram classificações elevadas, tinha um dispositivo de autoavaliação organizado e a sua existência era, em alguns casos, anterior ao 1.º ciclo avaliativo. Esses eram também os casos onde a IGEC constatou que as escolas possuíam uma cultura de avaliação institucional enraizada. Um exemplo desse enunciado é:

Existe na Escola uma cultura de autoavaliação com enfoque nos procedimentos e nos resultados, tendo a primeira equipa sido formalmente constituída em 2003-2004. Aquando da primeira avaliação externa, em 2007, já o processo parecia consolidado. (2.º ciclo de AEE)

Nesses casos, também se constatou existir uma autonomia do dispositivo avaliativo, relativamente ao referencial da IGEC, ainda que a reflexão sobre os resultados dos alunos fosse uma componente sempre presente. Outro elemento importante nesta independência da produção de um dispositivo avaliativo parece estar associado à existência de uma certa cultura de pesquisa (que se aprimora e perdura no tempo), a que se associam parcerias com instituições de Ensino Superior, tal como evidenciam os excertos:

O Agrupamento tem experimentado, nos últimos anos, formas e processos relativamente diferenciados de avaliação interna ou de autoavaliação. Neste momento, está em desenvolvimento um conjunto de iniciativas no âmbito do Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola (OMEE), ao qual o Agrupamento aderiu por ter subscrito um protocolo com a Câmara Municipal da X e a Universidade Y. (2.º ciclo de AEE)

A Escola criou, em 2003-2004, uma equipa de auto-avaliação, designada por equipa de qualidade, que iniciou um processo de auto-avaliação baseado nos modelos EFQM (European Foundation for Quality Management) e CAF (Common Assessment Framework), tanto no que se reporta à estrutura da recolha de dados, como à identificação de áreas de melhoria. No primeiro e segundo anos, com o apoio técnico de um "amigo crítico", o processo de auto-avaliação incidiu sobre todas as áreas de funcionamento da Escola, tendo os resultados dos inquéritos a alunos, professores, pais e funcionários permitido a identificação de pontos fortes

e áreas de melhoria que serviram de suporte à construção do Projeto Educativo da Escola. (1.º ciclo de AEE)

Há também um outro conjunto de escolas que reagiram ao relatório do 1.º ciclo de AEE e à apreciação desfavorável que aí constava sobre a sua capacidade autoavaliativa e trataram de organizar esses processos. Todavia, podem distinguir-se aquelas escolas que tiveram classificações mais elevadas no 2.º ciclo de AEE daquelas em que isso não aconteceu, também pela forma como conseguiram dar conta desta incumbência. Entre as escolas com classificações altas encontram-se aquelas que conseguiram organizar esse processo de forma coerente, ainda que replicada do sistema de referências seguido na AEE pela IGEC.

Na sequência da avaliação externa, realizada em 2007, que apontou como fragilidade o processo de autoavaliação, a Escola foi procurando sistematizar a sua capacidade de autorregulação. (2.º ciclo de AEE de escola com classificação elevada)

A iniciativa de constituir uma equipa de autoavaliação esteve estreitamente associada à preparação da avaliação externa e do projeto educativo em vigor. (2.º ciclo de AEE)

Entre as escolas com classificações mais baixas na AEE (no 2.º ciclo avaliativo) podem encontrar-se as que seguiram o mesmo referencial da IGEC, mas não conseguiram ainda dar-lhe a necessária coerência, quer porque mudaram de um esquema para adotar aquele que consideraram "oficial", e não fizeram a respetiva adaptação, quer porque estavam no processo de estruturação do modelo que não tinha atingido ainda a coerência necessária. Exemplo disso são os enunciados:

A autoavaliação tem sido uma prática desenvolvida com alguma consistência na sequência da avaliação externa realizada em 2007. (2.º ciclo de AEE)

O Agrupamento procedeu à constituição de uma equipa de autoavaliação que desenhou um processo de avaliação interna com base no modelo de avaliação das escolas seguido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2.º ciclo de AEE)

Apesar de terem esclarecido que reúnem semanalmente, sendo esta uma das razões invocadas para a não inclusão de representantes dos encarregados de educação que não têm disponibilidade para esta frequência de reuniões, ainda não ultrapassaram a fase de análise dos resultados de diagnóstico. (2.º ciclo de AEE)

No conjunto de todos os relatórios de escolas com classificações mais baixas, é recorrente encontrar juízos avaliativos que indiciam não se estar em presença de uma cultura de avaliação. As principais razões associam-se à falta de coerência do dispositivo com a ação da escola, ao carácter individual da responsabilidade da sua produção e à falta de eficácia dos dispositivos usados, como o demonstram os excertos:

As práticas existentes não sustentam as ideias de abrangência, pendor crítico, consistência e profundidade, necessárias ao progresso e sustentação da autoavaliação, enquanto instrumento estratégico. (2.º ciclo de AEE)

O Agrupamento demonstra preocupação em proceder à sua autoavaliação. Implementou um "Observatório de Qualidade" que visa a avaliação de vários parâmetros da organização escolar. (A mesma escola no 1.º ciclo da AEE)

Porém, as reflexões realizadas parecem pobres e incapazes de se sobrepor a ideias feitas de senso comum. No ano letivo 2004-05, foi implementado um processo de autoavaliação, centrado na iniciativa individual de uma docente, mas o Agrupamento não incorporou esta iniciativa como uma prática fundamental para a melhoria do seu trabalho e não lhe deu continuidade. (1.º ciclo de AEE)

EXISTÊNCIA DE ESTRUTURA QUE PROMOVA A AUTOAVALIAÇÃO E SUA COMPOSIÇÃO

No que concerne à equipa de autoavaliação, parece poder inferir-se que a IGEC valorizou os processos em que está assegurado o princípio da representatividade da comunidade educativa. Entre as Escolas com classificações mais altas atribuídas na AEE, são mais frequentes as referências a equipas de autoavaliação que integram outras pessoas que não apenas docentes, sendo os encarregados de educação e os alunos elementos muitas vezes referidos. Exemplos disso são os excertos:

As tarefas essenciais de recolha e tratamento de informação são asseguradas por uma equipa de professores, pais, alunos e pessoal não docente. (2.º ciclo de AEE)

A constituição da equipa integra um amplo setor da comunidade educativa, sendo esta incentivada a participar nas várias fases do processo de autoavaliação. (2.º ciclo de AEE)

... para a participação de outros intervenientes para além dos docentes, tendo já sido designado um encarregado de educação para assumir o papel de "amigo crítico" neste processo. (2.º ciclo de AEE)

Quando essa condição não se verifica, encontram-se nos relatórios sugestões de melhoria que vão nesse sentido.

O alargamento da equipa de autoavaliação a outros elementos da comunidade educativa, de forma a dar-lhe maior visibilidade, reconhecimento e autonomia. (2.º ciclo de AEE)

Outro aspeto que aparece frequentemente nestes relatórios é a participação de intervenientes especializados a desenvolver tarefas de consultoria e/ou a assegurar a formação da equipa.

A escola tem investido na realização de atividades de autoavaliação, tendo diligenciado no sentido da obtenção de aconselhamento externo através da contratação de formação especializada. (1.º ciclo de AEE)

... formação da equipa de autoavaliação, obtida em oficinas com formadores da Universidade X, no âmbito do Projeto Avaliação em Rede (PAR), e ainda pela participação no Programa de Avaliação de Escolas com Ensino Secundário (AVES). (2.º ciclo de AEE)

A influência da primeira AEE parece ter sido importante nesta configuração das equipas de autoavaliação.

A equipa de autoavaliação passou a integrar representantes de todos os níveis de ensino e grupos sociais/profissionais que trabalham no Agrupamento, reagindo desta formá à apreciação crítica constante no

relatório de avaliação externa de 2008 que apontava a necessidade de alargar a participação a toda a comunidade. (2.º ciclo de AEE de uma escola TEIP)

Igualmente, constata-se que parece ter havido um efeito de halo, que pode ser atribuído tanto aos Centros de Formação de Associação de Escolas, como a outros atores, na forma como os processos de autoavaliação foram sendo organizados em escolas próximas, em virtude da formação disponibilizada para as equipas.

... tendo constituído uma equipa para este efeito. Promoveu-se a formação interna e externa destes elementos, em interação com outras escolas da região que estavam a desenvolver projetos semelhantes, e foi solicitada a ajuda de um perito externo. (2.º ciclo de AEE)

A ideia de que a AEE valorizou os processos de autoavaliação em que está assegurado o princípio da representatividade da comunidade educativa é ratificada pela forma como nas escolas com classificações mais baixas é referida a equipa. São três os “pecados” que a AEE atribuiu a algumas escolas: a criação tardia/recente da equipa de autoavaliação; a não representatividade da comunidade educativa; o não investimento na sua formação. Exemplo disto são os enunciados:

equipa de autoavaliação (“avaliação interna”), recentemente criada, não é representativa, pois integra somente docentes, nem se insere numa linha de continuidade. (2.º ciclo de AEE)

A equipa de autoavaliação, tendo iniciado as suas atividades no mês de janeiro de 2010, sofre de duas fragilidades importantes: é apenas constituída por docentes e nenhum dos membros possui experiência significativa e relevante no domínio da auto-avaliação, não tendo havido a preocupação de promover o acesso a formação externa específica dos elementos da equipa. (2.º ciclo de AEE)

Embora se encontrem exemplos de equipas mais alargadas e constituídas não apenas por docentes neste grupo de escolas, é visível também o impacto do 1.º relatório de AEE na definição da estrutura responsável pela autoavaliação, como é revelado pelos excertos dos dois momentos avaliativos:

... foi constituída uma equipa de autoavaliação, que integra três docentes seniores do quadro da Escola. (1.º ciclo de AEE)

E a mesma escola no relatório do 2.º ciclo:

A equipa é constituída por cinco docentes e por um grupo de focagem, representativo de todos os membros da comunidade educativa. A Escola aderiu, em 2009-2010, ao projeto PAR (Projeto de Avaliação em Rede) da Universidade X.

A importância da participação na equipa de peritos que estão associados a outras estruturas de ensino e de investigação é uma constante nos relatórios do 2.º ciclo de AEE. Frequentemente essas referências estão associadas a processos de formação, mas também aparecem referências diretas a consultorias, nomeadamente em escolas da rede TEIP.

FINALIDADES

A procura da melhoria é a finalidade dos processos avaliativos mais referenciada nos relatórios analisados. Se tal evidência resulta da “contaminação” do discurso relativo às finalidades da avaliação externa conduzida pela própria IGEC, não deixa de ser importante constatar que esta é a finalidade mais apropriada pelas escolas. Expressão desta ideia é o enunciado:

A capacidade de autorregulação e de progresso sustentado da Escola é um dos aspetos mais salientes na cultura desta Escola. A autoavaliação é considerada estruturante para a melhoria contínua do serviço educativo. (2.º ciclo de AEE)

A estrutura do referencial da IGEC e a sua finalização com uma listagem de pontos fortes e áreas a melhorar pode ter contribuído também para esta prevalência no discurso fundado na ideia de melhoria como norteadora do trabalho de autoavaliação.

A implementação de um mecanismo de autorregulação demonstra, igualmente, a vontade do Agrupamento em conhecer os seus pontos fortes e fracos para poder ultrapassar as dificuldades. (1.º ciclo de AEE)

A finalidade associada à prestação de contas não é assumida nos relatórios como o princípio norteador dos processos de autoavaliação (foi apenas encontrada uma referência explícita a esse propósito nos relatórios analisados). No entanto, a existência desses dispositivos por efeito da avaliação conduzida pela IGEC é uma evidência dessa finalidade, como o são os estímulos à inclusão da comparação dos resultados nos dispositivos de autoavaliação, que na AEE é feita às escolas:

Por outro lado, os dados colhidos pelo observatório não permitem ainda comparar os resultados obtidos nos exames nacionais nos últimos anos ou com outras escolas com características sociológicas semelhantes, para que o estabelecimento possa aferir a evolução e o grau de eficácia da sua atuação quanto à promoção do sucesso escolar. (1.º ciclo de AEE)

Pode constatar-se que as regularidades relativas a este tópico são aplicáveis às escolas mais bem classificadas pela AEE, porquanto existem referências explícitas em 26 dos relatórios analisados. Embora em número inferior, constatámos que em dez relatórios relativos a escolas com classificações mais baixas se encontraram juízos que privilegiam as mesmas tendências, porquanto sugerem a quem não usa o dispositivo de autoavaliação com uma finalidade de melhoria que o faça. Exemplo disso é o enunciado:

... o facto da Escola assumir a autoavaliação como instrumento institucional indispensável ao progresso e melhoria da qualidade do serviço educativo prestado é já um aspeto positivo. Todavia, ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de institucionalizar a autoavaliação como processo consistente e sistémico da organização. (1.º ciclo de AEE)

DESTINATÁRIOS

A informação produzida pela autoavaliação destina-se prioritariamente aos mais diretos responsáveis pelos processos educativos desenvolvidos nas escolas, mesmo nas escolas com classificações altas, como o demonstram os excertos:

Apesar da informação recolhida ser disponibilizada aos diversos órgãos e estruturas pedagógicas, procurando-se justificação para os resultados

insatisfatórios e a definição de algumas estratégias de melhoria, dificilmente são estabelecidos processos sistemáticos de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação. (1.º ciclo de AEE)

Toda esta informação é objeto de análise nos órgãos e nas estruturas pedagógicas da Escola, a fim de contribuir para a definição de algumas estratégias de melhoria. (1.º ciclo de AEE)

No 2.º ciclo de avaliação, os juízos expressos nos relatórios vão no sentido de valorizar as práticas daquelas escolas que não só divulgam, mas também discutem, essa informação com outros atores da comunidade educativa. Curiosamente, o Ministério da Educação nunca é explicitamente referido como destinatário desses dispositivos de autoavaliação das escolas, como revelam os excertos:

Os documentos de trabalho produzidos por esta equipa foram amplamente divulgados e discutidos por toda a comunidade educativa. (2.º ciclo de AEE)

De forma a envolver a comunidade, investiu-se numa ampla difusão dos resultados por via eletrónica, pelo incentivo à participação em sessões de reflexão e formação e ainda pela análise das informações nos órgãos de direção, administração e gestão. (2.º ciclo de AEE)

Nesta categoria de análise não se encontraram substanciais diferenças entre as escolas melhor ou pior classificadas e as práticas de divulgação e respetiva discussão sistemática dos resultados da autoavaliação. Nos relatórios do 2.º ciclo de AEE, as práticas de divulgação da autoavaliação são tendencialmente destinadas a toda a comunidade educativa, por múltiplos meios, incluindo explicitamente a *internet*, mas carecem de alguma discussão e reflexão com os destinatários tradicionalmente menos considerados: os pais e os estudantes.

O Agrupamento tem, porém, necessidade de aprofundar o impacto das conclusões da autoavaliação na organização e nas práticas profissionais, bem como de encontrar formas de envolver a comunidade educativa em todo o processo de autoavaliação. (2.º ciclo de AEE)

OBJETOS DE AVALIAÇÃO

Os objetos em que se centram os processos de autoavaliação não se diferenciam entre as escolas com classificações mais altas na AEE e as que obtiveram menores resultados. Porventura o que as diferencia é o grau de adequação dos indicadores/descriptores que utilizam e a sistematicidade com que recolhem esses dados.

Pode constatar-se que os resultados escolares e o seu monitoramento constituem o objeto de avaliação omnipresente. Também o grau de consecução das atividades incluídas no projeto educativo e a satisfação experimentada pelos respetivos destinatários constituem aspetos que todas as escolas, na generalidade, apreciam, como o demonstram os enunciados:

[é feita a] análise dos resultados escolares correspondentes aos diferentes períodos letivos. (1.º ciclo de AEE)

[são apreciados os] resultados dos alunos, seu comportamento, aplicabilidade do regulamento interno, grau de cumprimento do plano anual de atividades, desempenho dos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas, relações interpessoais e desenvolvimento de clubes e projetos. (1.º ciclo de AEE)

Talvez a maior diferença entre o 1.º e o 2.º ciclo avaliativo ocorra entre os objetos em avaliação encontrados pela AEE. De facto, parece verificar-se uma maior atenção dada às estruturas organizativas consideradas objeto de análise no 2.º ciclo de AEE, que são quase ausentes dos relatórios do 1.º ciclo. Exemplo disso é o excerto:

a análise do grau de satisfação de diversos serviços e espaços e [...] a análise dos relatórios trimestrais dos departamentos, bem como o balanço de avaliação trimestral da coordenação dos diretores de turma. (2.º ciclo de AEE)

Ainda sinal dessa evolução, um mesmo Agrupamento viu apreciado desta forma o objeto da sua autoavaliação nos dois relatórios produzidos e AEE, como se depreende da leitura:

O Agrupamento centrou o seu processo de avaliação interna na análise dos resultados escolares e nas atividades inscritas no seu Plano Anual de Atividades. (1.º ciclo de AEE)

Uma para recolha de elementos para aferir o grau de concretização do projeto educativo e outra para verificação do nível de execução de atividades, desempenho dos órgãos de administração e gestão, organização e desenvolvimento curricular e participação da comunidade educativa. (2.º ciclo de AEE)

Outra regularidade diz respeito à associação entre estes objetos de estudo, centrados nas lideranças e na organização, e o recurso a modelos de avaliação mais estruturados.

São objeto de avaliação as áreas da liderança, planeamento e estratégia, gestão de processos, impacto na sociedade e satisfação dos alunos. (2.º ciclo de AEE)

Algumas escolas vão também monitorizando, em cada ano, aspetos diferenciados do seu funcionamento e outras vão estando preocupadas com aspetos específicos dos seus contextos, tal como é reconhecido em alguns relatórios:

Para além da análise aos resultados escolares, fez um estudo sobre a carga horária e as necessidades da oferta educativa da escola. No ano 2005/06 o trabalho centrou-se sobre os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos sendo que em 2006/07 a reflexão recaiu sobre a construção do PAA. (1.º ciclo de AEE)

... melhoria dos resultados académicos, combate ao abandono e ao absentismo escolares, melhoria do ambiente e clima de escola, aumento da participação dos pais e da comunidade e reconhecimento social. (2.º ciclo de AEE)

mercê do processo de autoavaliação implementado na Escola Sede, realizaram-se observações de aulas. No entanto, desconhece-se o seu impacto nas práticas pedagógicas. (1.º ciclo de AEE)

Encontrou-se também um reparo sobre uma ausência notória no trabalho de autoavaliação, a saber, a educação pré-escolar:

Relativamente à educação pré-escolar, o Agrupamento não dispõe de informação, sistematizada e trabalhada, sobre a avaliação global das aprendizagens das crianças que frequentam o jardim de infância. (1.º ciclo de AEE)

MODELOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Os modelos e os instrumentos de recolha de informação pertinente para realizar a autoavaliação que se encontram referidos nos relatórios da AEE não diferenciam as escolas com boas classificações das que obtiveram menores resultados. Todavia, foi encontrada alguma diferença na referência a modelos de avaliação estruturados, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativos: de quatro referências passou-se para dezassete. O modelo mais referido é o Common Assessment Framework (CAF), mas são também referidas práticas inspiradas no Programa Avaliação das Escolas Secundárias, ou decorrentes da consultoria prestada pelo projeto Autoavaliação em Agrupamentos Relação com Qualidade e Melhoria da Educação (ARQME); pelo Projeto Avaliação em Rede (PAR) – Universidade X; pelo Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE) da Universidade Y e pelo Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola da Universidade Z. Constatou-se ainda, sobretudo no 2.º ciclo de AEE, coexistirem práticas avaliativas ecléticas que resultam da preocupação de articular modelos com o referencial em uso pela IGEC. Exemplo disso é o excerto:

O desenvolvimento do projeto de autoavaliação, enquanto instrumento de gestão do funcionamento e desenvolvimento organizacional do Agrupamento, manifesta evolução favorável relativamente à sistematização em torno dos referentes do modelo CAF que compatibiliza com o programa de avaliação externa das escolas. (2.º ciclo de AEE)

Há também algumas escolas que se preocuparam em organizar estruturas de recolha e tratamento de dados, mais à medida das suas necessidades.

Em quase todas as referências analisadas, e consistentes com o objeto de avaliação “resultados escolares”, as escolas mobilizam as classificações obtidas pelos alunos (interna e externamente) que depois tratam de modos mais ou menos semelhantes. Usam ainda um conjunto apreciável de outros documentos que a escola naturalmente produz, como registos de assiduidade, relatórios de atividades, etc., que organizam de forma a adequar aos

indicadores/descriptores que lhes interessa trabalhar. Exemplo desta inferência é o enunciado:

Recentemente foi construída uma aplicação informática com o objetivo de uniformizar os registos de avaliação dos alunos, averbando tudo o que lhes diz respeito a partir de uma plataforma acessível a todos os docentes. A partir desta ferramenta a equipa de autoavaliação analisa o desempenho escolar dos alunos e as práticas escolares dos docentes com enfoque nos processos avaliativos utilizados. (2.º ciclo de AEE)

Parece ainda existir um conjunto de escolas que usa instrumentos de recolha de dados um pouco *ad-hoc*, definidos em função da informação que se quer recolher, ainda que sem grandes preocupações metodológicas, tal como é expresso:

realização de inquéritos aos alunos, pessoal docente e não docente e por entrevistas a encarregados de educação. Do relatório apresentado resulta um diagnóstico abrangente nos campos de análise escolhidos, embora seja visível a dificuldade na compreensão de alguns itens dos questionários e a ausência do tratamento do conteúdo das entrevistas realizadas. (2.º ciclo de AEE)

Entre esses instrumentos são mais referidos os inquéritos por questionário (supostamente autoadministrados), usados para avaliação de representações várias de diversos atores educativos, bem como da satisfação dos destinatários de algumas ofertas que a escola faz no seu currículo formal e informal. É afirmado:

Para apoiar essa reflexão, o Agrupamento recorre à utilização de recolha de opiniões internas e externas, aos relatórios das estruturas de orientação educativa, a alguns inquéritos e ao tratamento estatístico de resultados das disciplinas/áreas disciplinares por anos de escolaridade. (1.º ciclo de AEE)

EFEITOS CONSTATADOS DA AUTOAVALIAÇÃO

Os efeitos constatados da autoavaliação e presentes nos relatórios de AEE podem agrupar-se de acordo com a qualificação final que foi atribuída às

escolas. Na generalidade, nos relatórios das escolas agrupadas como “boas”, as práticas de autoavaliação são descritas como tendo impacto na melhoria dos processos organizativos das escolas. Exemplo disso é o enunciado:

Identificou os pontos fortes e fracos do desempenho do Agrupamento e, conjuntamente com as principais conclusões dos relatórios da IGE sobre o Agrupamento (p. ex., insuficiente articulação curricular e falta de um mecanismo de autoavaliação), entre outros, constituiu uma importante fonte de conhecimento para a elaboração do atual projeto educativo. (2.º ciclo de AEE)

Todavia, ser uma boa escola não garante a tal cultura de autoavaliação ou a crença nos processos autoavaliativos que serviram de pressuposto a este texto. Com efeito, em pelo menos duas escolas avaliadas e muito conhecidas pelos seus bons resultados escolares (e que por isso também tiveram uma boa classificação no relatório da AEE), a ideia da cultura de autoavaliação não colhe muitos adeptos como determinante da atividade profissional dos professores, como o revela o excerto:

ainda não existem efeitos ao nível do planeamento e das práticas profissionais. Refira-se, também, o baixo nível de envolvimento dos docentes neste processo, refletido na taxa de respostas aos questionários, que parece mostrar a pouca valorização das práticas de autoavaliação por parte destes profissionais em aspetos que vão para além do sucesso estritamente académico. (2.º ciclo de AEE)

Ao contrário desta exceção, a tendência dos relatórios é a de reconhecer nas boas escolas efeitos muito positivos dos processos autoavaliativos, como disso são exemplo os excertos:

Neste âmbito existe um trabalho consistente e abrangente que tem permitido aos responsáveis conhecerem as áreas essenciais da organização e dos resultados alcançados através de procedimentos regulares e consolidados de autoavaliação, designadamente no domínio do sucesso escolar, da qualidade de determinadas práticas de organização pedagógica, dos níveis de satisfação da comunidade e das características do meio em que se insere. (2.º ciclo de AEE)

Verifica-se, com efeito, no Agrupamento, um conhecimento bastante alargado das principais conclusões do processo de autoavaliação, situação que contribui para uma implicação sustentada dos atores educativos na concretização das principais apostas que constituem as prioridades dos planos de melhoria estabelecidos. (2.º ciclo de AEE)

Quando se olham apenas os relatórios do 1.º ciclo de AEE, e tendo em consideração, cumulativamente, que para muitas escolas a autoavaliação não era uma prioridade e não tinham ainda sido avaliadas externamente, os efeitos do autoconhecimento foram parcos, como o demonstra o enunciado:

Neste âmbito, foi recolhida informação sobre a satisfação da comunidade educativa relativa ao funcionamento de diversos sectores/serviços. Porém, estes resultados não conduziram ao estabelecimento de planos de melhoria para as áreas mais problemáticas. (1.º ciclo de AEE)

A exceção àquela regra diz respeito às escolas que já antes dispunham de procedimentos de autoavaliação, ou estavam convictas da sua bondade:

O facto do processo de autoavaliação já ter permitido a execução de um plano estratégico, bem como a motivação e o empenho de diversos atores educativos para a melhoria da organização, são aspetos que podem contribuir para a sustentabilidade do progresso. (1.º ciclo de AEE)

Importa ainda referir que é difícil distinguir o efeito da avaliação interna do da avaliação externa, quer porque os referenciais são comuns, quer porque a finalidade da avaliação é também a de prestação de contas, tal como se infere do excerto:

Com a finalidade de suprir as falhas detetadas com os processos de avaliação interna e externa de 2008, a AIA elaborou sucessivos planos de melhoria nos dois anos subsequentes, nos quais decorreram a implementação de diversas ações de melhoria nas áreas da liderança, planeamento e estratégia, gestão de processos, impacto na sociedade e satisfação dos alunos. (2.º ciclo de AEE)

Apesar destes dois considerandos, e pelo menos para as escolas classificadas muito positivamente pela AEE, o processo autoavaliativo melhorou a organização, melhorou o clima, melhorou a articulação curricular, como revela o enunciado:

Na sequência das áreas de melhoria assinaladas na anterior avaliação externa e do programa da OCDE sobre liderança das escolas, os responsáveis escolares, sob o mote Avaliar para compreender e melhorar, têm vindo a desenvolver ações de autoconhecimento que abrangem diversas áreas organizacionais, com especial relevância para a análise dos resultados académicos e do processo de melhoria da articulação curricular, bem como da consecução das iniciativas do plano anual de atividades e do projeto educativo. (2.º ciclo de AEE)

Já para as escolas menos bem classificadas na AEE, e apesar de alguns casos inversos, as expressões denotam uma certa tendência de inoperância dos processos autoavaliativos. Expressões como “apesar”, “no entanto”, “ainda não foi capaz” denunciam essa distância relativa à eficácia do processo. A maioria das vezes, como se exemplifica nos trechos seguintes, esse “golpe de asa” em falta resulta de uma menor capacidade de envolvimento de toda a escola, de alguma incapacidade em tirar ilações práticas dos diagnósticos:

Assim, os relatórios de autoavaliação elaborados apresentam uma parte muito substancial de exposição de dados sem que se proceda a um posterior exercício de análise para que, a partir daí, pudessem ser equacionadas ações de melhoria concretas. (2.º ciclo de AEE)

[...] nem sustentado qualquer plano de melhoria global. Deste modo, as práticas reflexivas têm sustentado a reformulação de práticas individualizadas, não se revelando indutoras de qualquer mudança organizacional. (2.º ciclo de AEE)

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Retomando os objetivos e as questões que orientaram o estudo realizado e cujos resultados foram atrás apresentados, importa discutir três aspetos principais: existência de dispositivo de autoavaliação; características desses

dispositivos; efeitos gerados pela AEE na promoção de uma cultura de autoavaliação.

A existência de um dispositivo de autoavaliação organizado e/ou a existência de uma cultura de avaliação institucional enraizada estão relacionadas positivamente com os bons resultados obtidos pelas escolas na avaliação externa realizada sob a responsabilidade da IGEC. A esta constatação alia-se também o facto de existir uma certa cultura de pesquisa, que se aprimora e perdura no tempo, e que é frequentemente estimulada por parcerias de cariz investigativo. Por outro lado, o estudo permitiu constatar que algumas escolas evidenciaram, do 1.º para o 2.º ciclo de AEE, suficiente capacidade de se autoavaliarem, tendo-o feito de forma mimética ao referencial usado pela IGEC. Outras, embora tendo recorrido a dispositivos que se inserem em modelos de autoavaliação diversificados, não conseguiram dar-lhes a coerência suficiente para se apropriarem de um modelo e de o fazer seu. Convocando com as devidas adaptações o conceito de currículo “pronto-a-vestir” (Formosinho, 1987), pode interpretar-se que algumas escolas ficaram agarradas a uma visão técnica da avaliação institucional, o que pode indiciar poucas possibilidades de ela se associar a processos de melhoria (Bolívar, 2003) e de autonomia (McNamara e O’Hara, 2008).

No que às características do dispositivo de autoavaliação diz respeito, o estudo permitiu identificar os seguintes subtópicos: composição da equipa, finalidades, destinatários, objetos, instrumentos.

No que concerne à equipa de autoavaliação, parece poder inferir-se que a AEE valorizou os processos avaliativos em que é assegurado o princípio da representatividade da comunidade educativa. Foi possível também constatar uma mudança significativa do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação, relativamente à composição e competência destas equipas. Aspeto particular é a existência na equipa (ou para seu suporte) de um “amigo crítico” que potencia positivamente a competência de autonomia avaliativa. Nesse aspeto, o estudo permitiu concluir, de acordo com Leite (2002) e Swaffield *et al.* (2005), que as escolas beneficiaram quando existiu um suporte de apoio à supervisão e monitorização da ação educacional conducente à promoção de uma cultura de avaliação institucional.

Um dos aspetos a realçar nesta análise dos efeitos da AEE no desenvolvimento dessa cultura é o facto de a procura da melhoria ser a finalidade mais referenciada nos relatórios analisados. Se tal evidência pode resultar da “contaminação” do discurso relativo às finalidades da avaliação externa conduzida pela própria IGEC (Clímáco, 2005; Coelho *et al.*, 2008), não

deixa de ser importante constatar que esta é também a finalidade mais apropriada pelas escolas. Todavia, se no discurso as escolas identificam o seu trabalho em prol da melhoria, não deixa de ser verdade que muitas organizam os seus processos avaliativos para corresponderem aos requisitos que a IGEC lhes solicita, tal como atrás explicitámos.

Em síntese, os resultados do estudo revelaram três tipos de situações: escolas que seguiram um modelo de autoavaliação próprio; escolas que adotaram o modelo da IGEC; escolas que recorreram a instrumentos diversificados mas a que faltou coerência na sua utilização.

A existência prévia de práticas de autoavaliação à AEE que começou a ser realizada sob a responsabilidade da IGEC parece ser o principal fator da mudança ocorrida ao nível dos destinatários dessa autoavaliação. Se no 1.º ciclo da AEE a informação produzida pela autoavaliação se destinava prioritariamente aos mais diretos responsáveis pelos processos educativos desenvolvidos nas escolas, no 2.º ciclo de avaliação os juízos formulados pelas equipas de AEE vão no sentido de valorizar as práticas daquelas escolas que não só divulgam mas também discutem essa informação com outros atores da comunidade educativa. E este procedimento pode ser indutor de processos de melhoria, tal como é apontado por Bolívar (2012).

Relativamente aos objetos de avaliação, todas as escolas avaliam os seus resultados académicos, e isso não diferencia as que foram mais bem classificadas das que tiveram classificações mais baixas. Porventura, é o grau de profundidade e o efeito dessa análise que farão a diferença entre esses dois grupos de escolas. Parece haver uma mudança do 1.º para o 2.º ciclo de AEE que vai no sentido de valorizar mais as estruturas organizativas (por exemplo, lideranças de topo e lideranças intermédias), em detrimento da importância concedida a iniciativas ou atividades constantes do projeto educativo. Esta constatação talvez decorra da importância crescente que têm vindo a ter os resultados escolares nas classificações resultantes da AEE.

No que se refere aos instrumentos de recolha de informação, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativos, o estudo encontrou alguma diferença na referência a modelos de autoavaliação estruturados. Constatou-se ainda, sobretudo no 2.º ciclo da AEE, coexistirem práticas avaliativas ecléticas que resultam da preocupação de articular modelos ou práticas existentes, com o referencial em uso pela IGEC. Por outro lado, no 1.º ciclo de AEE os discursos enunciados nos relatórios inventariam instrumentos a que as escolas recorrem para concretizar a autoavaliação enquanto no 2.º ciclo é enunciado,

principalmente, a orientação seguida. Em síntese, o estudo permitiu constatar que a AEE empurra as escolas para a produção de evidências, situação que se alinha com a procura da objetividade (Pacheco, 2012) enquanto característica da avaliação.

Os efeitos constatados da AEE na promoção de uma cultura de autoavaliação, evidenciados da análise dos relatórios analisados, podem agrupar-se de acordo com a qualificação final que foi atribuída às escolas. Nas escolas classificadas muito positivamente é referido que o processo autoavaliativo melhorou a organização, melhorou o clima e melhorou a articulação curricular. Já para as escolas menos bem classificadas na AEE, a tendência é a referência a uma certa inoperância dos processos autoavaliativos. Estes resultados adequam-se aos encontrados por Hofman *et al.* (2009) e Leite (2003), quando caracterizaram as escolas enquanto organizações que aprendem.

CONCLUSÃO

Face aos objetivos que orientaram o estudo de que este texto é relato, e tendo em consideração os dados apresentados e atrás discutidos, pode concluir-se que a AEE interferiu decisivamente nos processos de autoavaliação de escolas e que tal influência se torna evidente do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo, nomeadamente nos instrumentos e procedimentos nela seguidos. Todavia encontraram-se diferenças de influência que estão relacionadas com as classificações obtidas pelas escolas no 1.º ciclo dessa AEE, fator que, de algum modo, se pode associar à existência nas escolas de uma cultura prévia de autoavaliação. Deste modo, e em síntese, conclui-se:

- haver uma influência clara da AEE promovida sob a responsabilidade da IGEC na definição dos dispositivos de autoavaliação das escolas, e que é evidente nas escolas menos bem classificadas;
- haver uma diferença nos discursos produzidos pela AEE, relativamente aos dispositivos de autoavaliação desenvolvidos por escolas que apresentam classificações mais elevadas e escolas com classificações mais baixas, no 2.º ciclo avaliativo;
- as escolas com classificações mais altas são aquelas a que a AEE reconheceu práticas de autoavaliação mais consistentes, indutoras de uma cultura de autoavaliação;

Se os processos de autoavaliação das escolas são diferentes em virtude da AEE, isso não significa que o procedimento avaliativo externo seja suficiente para promover a desejável cultura de autoavaliação. Ou seja, é de questionar o efeito de empoderamento das escolas em resultado das avaliações externas.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2007). "Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa". *Contrapontos*, vol. 7, n.º 1, pp. 11-22.
- Afonso, Almerindo (2009). "Políticas avaliativas e accountability em educação – Subsídios para um debate iberoamericano". *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 57-70.
- Afonso, Almerindo (2010). "Notas sobre autoavaliação da escola pública como organização educativa complexa", in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 13-23.
- Alaiz, Vítor; Góis, Eunice & Gonçalves, Conceição (2003). *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Assembleia da República (1986). *Lei de bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.
- Assembleia da República (2002). *Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, Cláudia Sarrico & Rosa, Maria João (2008). Avaliação das escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, n.º 2 (abril-junho), pp. 56-67.
- Comissão Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro (ponto 3).
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2010). "Avaliar as escolas: para quê e porquê?", in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 33-41.
- European Commission (2004). *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: European Commission. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

- European Commission (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: European Commission. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- European Commission (2008). *Levels of autonomy and responsibility of teachers in Europe*. Brussels: European Commission. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2010). "O Estado Avaliador e as formas de apoio externo às escolas: ensinar e controlar as escolas ou escutar e aprender com elas?", in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 51-59.
- Formosinho, João (1987). "A influência dos factores sociais", in *O insucesso escolar em questão, Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2010). "Escola, autoavaliação e desenvolvimento organizacional", in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 41-51.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Guerra, Miguel Angel (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- HM Inspectors, Education Scotland (2007). *How good is our school?* Livingston: Education Scotland. http://www.educationscotland.gov.uk/resources/h/genericresource_tcm4684382.asp (acesso em 23 de agosto de 2013).
- Hofman, Roelande H.; Dijkstra, Nynke J. & W. Hofman H. Adriaan (2009). "School self-evaluation and student achievement. School effectiveness and school improvement", *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20:1, 47-68.
- Inspecção-Geral de Educação (2009). *Avaliação externa das escolas: referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Inspecção-Geral de Educação (2011). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas* (documento policopiado). Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Leite, Carlinda (2002). "A figura do 'amigo crítico' no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", *Actas do 5.º Congresso da SPCE*, pp. 95-100.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010a). "A autoavaliação das escolas no sistema educativo português: do discurso legal aos sentidos dos processos em curso", in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 59-71.
- Leite, Carlinda & Fernandes Preciosa (2010b). "Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?", *Educação*, Vol. 33, n.º 3, pp. 198-204.

- Leite, Carlinda; Rodrigues, Maria de Lurdes & Fernandes, Preciosa (2006). "A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação: um olhar reflexivo a partir de uma situação", in *Revista de Estudos Curriculares*, Vol. 4, n.º 1, pp. 21-45.
- MacNamara, Gerry & O'Hara, Joe (2008). "The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy". *Studies in Educational Evaluation* 34 173-179.
- Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação (2011). Despacho n.º 4150, de 4 de março.
- OCDE (2009). "School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review", *OECD Education Working Paper No. 42*. Paris: OCDE.
- Pacheco, José Augusto (2010). "Avaliação externa das escolas: Teorias e modelos". Conferência apresentada no Seminário "Avaliação externas das escolas: Modelos, práticas e impacto", realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de julho de 2010, em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação, documento policopiado.
- Santiago, Paulo; Donaldson, Graham; Looney, Anne & Nusche, Deborah (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Paris: OCDE.
- Schedler, A. (1999). "Conceptualizing accountability". In A. Schedler; L. Diamond & M. F. Plattner (eds.), *The Self-Restraining State. Power and accountability in new democracies*. London: Lynne Rienner Pub, pp. 13-28.
- Swaffield, Sue & MacBeath, John (2005). "School self-evaluation and the role of a critical friend", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 35, no. 2, pp. 239-252.

ABSTRACT: The growing importance that accountability has in Portuguese public schools is the result of media coverage of the schools ranking phenomena and also to the external evaluation that schools have been subject since 2006. However, studies have shown that this accountability has been associated to an improvement goal that may not be promoted if schools do not evaluate what they do internally (Bolívar, 2003). This text aims to identify influences of schools' external evaluation in developing a self-assessment culture within schools.

Data were collected from the external evaluation reports of schools, performed by IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência) during the 1st and 2nd cycles of external evaluation, from a set of 52 schools belonging to North and Centre regions of the country. The reports were chosen as to belonging two different groups of schools: Schools with high marks obtained in the external evaluation process and schools with lower marks.

The 104 reports were treated through content analysis, using the NVivo10 program.

The analysis helped to confirm that the Schools' external evaluation had influence the development of schools' self-assessment, and this influence is higher in schools with lower marks. Schools with higher marks were also those to which Schools' external evaluation process recognizes more consistent practices of self-assessment, inducing a culture of self-assessment.

KEYWORDS: schools' external evaluation, accountability, educational improvement, self-assessment culture.