



TRAJETÓRIAS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA CULTURA DE AUTOAVALIAÇÃO NAS ESCOLAS – ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES

*Carlinda Leite*¹

*Preciosa Fernandes*²

*Lurdes Rodrigues*³

CIIE - FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

RESUMO

O artigo, focado em percursos que têm sido instituídos e vividos em Portugal para o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação escolar, traz ao debate as seguintes perguntas de investigação: *Que discursos têm orientado políticas de avaliação de escolas? Que relações têm sido estabelecidas entre processos de autoavaliação e de avaliação externa? Como têm sido concretizados processos de autoavaliação? Que possibilidades e que limites existem para o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação nas escolas?*

Uma análise destas questões permite tecer as seguintes considerações: os discursos enunciados pelas políticas de avaliação de escolas veiculam uma orientação para a melhoria, entendendo a autoavaliação como indutora de uma responsabilidade de cada escola pela identificação do caminho a seguir e sua concretização; há experiências, projetos e programas que têm induzido procedimentos de autoavaliação construídos em função do desejo de melhoria; apesar destas experiências e das medidas políticas, ainda não se pode considerar que exista, em todas as escolas, uma cultura de autoavaliação, no sentido em que foi enunciada neste artigo.

Palavras chave: Autoavaliação; Escolas; Avaliação externa de escolas

Introdução

A crença em efeitos positivos de processos de autoavaliação na melhoria da qualidade da educação e da formação que ocorre em cada escola tem justificado políticas orientadas para a sua institucionalização e tem-lhe conferido uma progressiva centralidade. Em Portugal, influenciada por políticas internacionais, o apelo à institucionalização de uma cultura de autoavaliação tem vindo atrelado a medidas de avaliação externa das escolas. Essas medidas,

¹ carlinda@fpce.up.pt

² preciosa@fpce.up.pt

³ lurdes.srodrigues@gmail.com

enunciadas em diploma legal de 2002 (Lei nº 31/2002), e como em ponto seguinte deste artigo é clarificado, começaram a ser concretizadas em 2006. Antes, no entanto, tinham sido ensaiados alguns projetos, coordenados por serviços do Ministério da Educação, que estimularam processos de autoavaliação. Deles são exemplo: o “Observatório da Qualidade da Educação Escolar”, desenvolvido por iniciativa da Comissão Europeia (Clímaco, 1995, 2005); o Projeto “Qualidade XXI”, coordenado pelo Instituto de Inovação Educativa (Palma, 1999); o Projeto “Avaliação Integrada das Escolas” (1999-2002); o Projeto “ESSE - Effective School Self-Evaluation/Eficácia da Autoavaliação das Escolas, desenvolvido entre 2001-2003 (Inspeção-Geral da Educação, 2005); e o Projeto “Efetividade da Autoavaliação das Escolas”, que teve lugar entre 2004-2006 (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008). Todos estes projetos, de participação voluntária, embora tenham apoiado a criação de núcleos docentes atentos à utilização de instrumentos que permitissem conhecer efeitos gerados pela organização da ação educativa, não foram suficientes para instituir, de forma generalizada, práticas de autoavaliação. Isso começou a acontecer quando, em 2006, a avaliação externa das escolas públicas portuguesas privilegiou como um dos cinco parâmetros a “capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, analisada pela forma como é concretizada e mobilizada a autoavaliação e como é assegurada a sustentabilidade do progresso.

É tendo por ponto de partida a relação entre a avaliação externa das escolas e o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação que este artigo traça trajetórias da sua institucionalização. Para isso, o artigo estrutura-se em torno das seguintes perguntas de investigação: *Que discursos têm orientado políticas de avaliação de escolas? Que relações têm sido estabelecidas entre processos de autoavaliação e de avaliação externa? Como têm sido concretizados processos de autoavaliação? Que possibilidades e que limites existem para o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação nas escolas?*

Para refletir sobre estas perguntas temos também como referência um artigo publicado em 2006, nesta mesma revista, com o título “A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação: Um olhar reflexivo a partir de uma situação” (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006). Decorrida mais de uma década sobre os dados que apresentámos nesse artigo, e estando a ser iniciado o terceiro ciclo de avaliação externa das escolas, vale a pena construir uma leitura retrospectiva e trazer ao debate possibilidades e limites existentes para a sustentação de processos de autoavaliação nas escolas que sejam geradores de uma contínua melhoria.

1. *Que discursos têm orientado políticas de avaliação de escolas? Que relações têm sido estabelecidas entre processos de autoavaliação e de avaliação externa?*

A autoavaliação das escolas é, ainda que de forma não totalmente explícita, objeto de atenção política desde a publicação em 1986 da primeira Lei de Bases dos Sistema Educativo Português (LBSE - Lei 46/86). No artigo 52º deste diploma legal pode ler-se que

O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

A ideia de *avaliação continuada do sistema educativo* expressa nesta lei, e a ênfase nos aspetos organizacionais, remetem para uma visão institucional de avaliação, deixando em aberto o caminho para a avaliação das escolas. Todavia, esta proposição política não foi veemente assumida o que, e muito por influência de diretrizes internacionais (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusch, 2012), terá conduzido a algumas iniciativas de avaliação fragmentadas, cuja repercussão nos quotidianos escolares ficou limitada à associação, ou não, das escolas aos programas de base a essas iniciativas. Desses programas, e como já foi referido na Introdução a este artigo, destacam-se: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) e o Projeto Qualidade XXI (1999-2002) por terem tido como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade educativa, através da promoção de processos internos de avaliação e de autoavaliação das escolas. Papel relevante teve também o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), da iniciativa da Inspeção Geral de Educação (IGE), nomeadamente por ter constituído um marco importante na determinação do papel deste órgão do Ministério da Educação na avaliação das escolas em Portugal.

Dezasseis anos depois da LBSE, com a publicação da já mencionada Lei n.º 31/2002, foi determinada a obrigatoriedade da avaliação externa e da autoavaliação das escolas. Nos artigos 5º e 6º dessa lei, a autoavaliação (AA) foi reconhecida como base estrutural de todo os processos avaliativos sendo esses processos certificados pela avaliação externa (Art. 8.º, alínea b). A condição de obrigatoriedade não veio, todavia, alterar as dinâmicas das escolas: algumas, talvez por não saberem *como fazer*, mantiveram-se distantes dessa orientação; outras, apoiadas por especialistas das universidades, iniciaram “tímidas experiências”; outras, pela associação existente entre avaliação externa (AEE) e a AA “ficaram à espera” da institucionalização da AEE e outras, ainda, por não se reverem no carácter prescritivo da autoavaliação resistiram a avançar. Com efeito, o carácter prescritivo da AA e a sua associação à avaliação externa, como já conjecturamos em publicação de 2006 (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006), terão, talvez, conduzido a interpretações da autoavaliação como procedimento de “prestação de contas”, mais do que um dispositivo ao serviço da melhoria dos processos educativos, organizacionais e de gestão (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006). Considerando a conceção de avaliação veiculada na Lei n.º 31/2002, que abriu as “portas” para procedimentos de autoavaliação que convivessem

com a AEE, pode constatar-se ser orientada para a melhoria das práticas organizacionais e curriculares e, simultaneamente, para a “criação de termos de referência para maiores níveis de exigência”. Esta ideia, complementada com a de “ aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional” (art. 4.º) ao de outros sistemas de ensino europeu, deixa sobressair uma orientação política que coliga a melhoria das escolas à prestação de contas no sentido de *accountability* (Schedler, 1999; Afonso, 2009).

Com o início do 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas⁴ (2006-2011), da responsabilidade da IGE, hoje designada Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), o caráter duplo da avaliação orientado quer para a melhoria da qualidade educativa, quer para a prestação de contas assume, de novo, centralidade discursiva. Pese embora a estrutura dos objetivos enunciados para este 1º ciclo de AEE tenham sido formulados com a intenção de “centrar na escola a utilidade da avaliação externa” (IGE, 2009, p.8), uma análise mais precisa desses objetivos denuncia aquela dupla tendência, designadamente quando aponta para: “Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas” e “Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo” (IGE, 2002-2011, p.7; Despacho n.º 4150/2011). Estas duas ações de avaliação expressas nos discursos oficiais estão em linha com estudos que sustentam a importância de uma abordagem articulada entre a AEE e AA (Bolívar, 2012; Sampaio & Leite, 2014; Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016; Mouraz, Fernandes & Leite, 2014; Reezigt & Creemer, 2005).

Porém, a alocação, no *Referencial de Avaliação relativo ao 1º ciclo de AEE* (2006-2011), do Factor “Auto-avaliação” ao domínio 5⁵ - *Capacidade de Auto-regulação e melhoria da escola/Agrupamento* e as “questões-guia” ilustrativas do entendimento deste Factor parecem remeter mais para um entendimento da AA como prática de *accountability*, na sua ação mais restrita de *controlo e prestação de contas* (Afonso, 2009; Figueiredo, Leite & Fernandes, 2018; West, Mattei & Roberts, 2011) do que como um processo ao serviço da melhoria do “desenvolvimento organizacional e a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (IGE, 2009). Essa parece ser, também, a leitura feita pelo CNE (2008), ao reconhecer “Que uma vez que as escolas têm realidades muito diferentes, (a) pressão indirecta para a uniformização da auto-avaliação pode ter consequências negativas” recomendando maior centralidade para a autoavaliação e a sua articulação com a avaliação externa. Todavia essa articulação parece ser concebida “de fora para dentro” pois é preconizado que a avaliação externa “deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de auto-avaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de

⁴ Para a organização do 1º ciclo de AEE foi constituído um Grupo de Trabalho (Despacho conjunto n.º 370/2006). Ver Relatório Grupo Trabalho: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf

⁵ Para além deste Domínio o referencial de AEE de base ao 1º ciclo de avaliação integrou mais quatro domínios: *Resultados, Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar e Liderança.*

cada um dos grupos da comunidade educativa” (Parecer n.º 5/2008, ponto 4.4). Como se depreende, vislumbram-se aqui indícios de uma lógica prescritiva dos processo de autoavaliação. Este Parecer e a Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro do Conselho Nacional da Educação (CNE), bem como o relatório da OCDE (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusch, 2012) terão influenciado a organização do 2º ciclo de AEE desenvolvido entre 2011 e 2017⁶, e a (re)formulação do Quadro de Referência em que se baseou (IGEC, 2013). Reduzido a três Domínios - *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão* - o modelo de AEE que enforma o 2º ciclo de AEE “deixa cair” dos seus objetivos a articulação dos contributos da avaliação externa com dispositivos de autoavaliação. O objetivo da AEE de “Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas” (IGEC, 2013, p.9) assume uma nova formulação discursiva que, aparentando atribuir maior centralidade à autoavaliação, a parece confinar à legitimação da AEE. Observa-se, pois, aqui, uma certa tendência para uma subordinação das práticas de AA às diretrizes da avaliação externa e, assim também, para uma lógica prescritiva da AA (Mouraz, Fernandes &, Leite, 2014; Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014).

Outras leituras, porém, podem ser feitas, desde logo pela intregação da AA, agora considerada um campo de análise, no Domínio 3 - *Liderança e gestão* -, e pelo conjunto de referentes a ter em consideração pelas equipas de avaliação externa. Uma análise desses referentes⁷ permite também considerar estar-se perante uma visão da AA como processo coletivo, contínuo e direcionado para melhoria. Como estudos vários têm sustentado, a conceção de AA assente em ações coletivamente participadas e orientada para a melhoria (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006; Sampaio & Leite, 2014; Mouraz, Fernandes & Leite 2014; Figueiredo, Leite & Fernandes, 2018; Bolívar, 2003, 2012; Vanhoof & Petegem, 2011). Neste posicionamento reconhecemos que a busca pela melhoria remete para

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” (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2018, p. 13).

⁶ Também este 2º ciclo foi organizado com base num Grupo de trabalho (Despacho n.º 4150/2011). Ver Relatório Grupo Trabalho https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2_2011/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

⁷ São indicados como referentes de análise do campo “Autoavaliação”, os seguintes: “Autoavaliação e melhoria; Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria; Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria; Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação; Continuidade e abrangência da autoavaliação; Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais” (IGEC, 2013, p.11).

Reconhecemos nesta nossa leitura que a ambiguidade que parece marcar o referencial do 2º ciclo de AEE quanto às relações entre AE e AA abre possibilidades às escolas para a adoção de diferentes processos e trajetórias a seguir. Como lembram, Hofman, Dijkstra & W. Hofman (2009) a autoavaliação depende sempre dos objetivos da escola, e da amplitude que lhes atribui, e dos seus líderes podendo, por isso, “ficar circunscrita aos resultados académicos, ou ampliar-se a elementos quer do ambiente escolar e do trabalho dos professores, quer do clima de sala de aula” (Mouraz, Fernandes & Leite, 2014, p. 71). O pensamento daqueles autores ajuda-nos, por um lado, a compreender melhor as deambulações da AEE em Portugal nas trajetórias seguidas e nas reconfigurações feitas aos referenciais de base aos diferentes ciclos de avaliação e, por outro, a melhor compreender também a fragilidade dos efeitos da AA, ou a ausência deles, nos quotidianos escolares.

Situando-nos no 3º ciclo de avaliação são perceptíveis essas reconfigurações, designadamente pela ampliação do referencial a quatro domínios: *Autoavaliação; Liderança e gestão; Prestação de serviços educativos; Resultados*. Num olhar retrospectivo é interessante observar a introdução, pela primeira vez, de um domínio específico focado na autoavaliação. Este é, por si só, um indicador que dá conta de que a administração central e a IGEC, em particular, parecem ter consciência de que a institucionalização da autoavaliação não tem potenciado a construção de processos coletivamente construídos, e comprometidos com a melhoria da educação na lógica de uma cultura de autoavaliação. Representa, pois, uma atenção política relativamente às fragilidades dos processos de autoavaliação nas escolas.

A inclusão dos referentes *Organização e sustentabilidade da autoavaliação, Planeamento estratégico da autoavaliação, Consistência das práticas de autoavaliação e Impactos das Práticas de autoavaliação*, ao mesmo tempo que parece significar essa consciência do poder político relativamente à fragilidade das práticas de autoavaliação, indicia, também, como temos vindo a salientar, uma “pressão externa” sobre as escolas direcionando-as para o que é previsível “ser feito” no domínio da autoavaliação.

Esta leitura leva-nos, de novo, aos argumentos que temos sustentado, ancorados nos estudos que temos desenvolvido (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006; Fernandes, Fialho & Bolívar, 2016; Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014; Leite & Fernandes, 2014; Mouraz, Fernandes & Leite, 2014; Sampaio & Leite, 2014; Figueiredo, Leite & Fernandes, 2018), de que as práticas de autoavaliação têm estado prisioneiras de uma lógica prescritiva e determinada pelas orientações e finalidades da avaliação externa. A nosso ver, essa lógica normativa, através dos procedimentos que estabelece, nomeadamente a formalização de uma equipa responsável pela AA nas escolas, tem desviado o “resto” da comunidade docente da responsabilidade de participar de forma comprometida no processo de AA, e de a encararem como móbil para a melhoria da escola e da qualidade dos processos educativos dos alunos. Ultrapassar esta tensão será, talvez, um desafio que a administração central, as escolas e os professores terão de equacionar e de enfrentar, em

prol de processos de autoavaliação mais genuínos e mais consentâneos com os desafios de cada escola.

1. Como têm sido concretizados processos de autoavaliação?

Como foi referido em ponto anterior, o enquadramento expresso nos normativos legais, desde a publicação da Lei 31/2002, visa orientar a autoavaliação das escolas para processos de envolvimento da comunidade educativa e geradores de autoconhecimento que, por sua vez, sejam potenciadores de desenvolvimento organizacional e de melhoria educacional. Esta ideia, e como já foi referido em trabalhos anteriores (Mouraz, Fernandes & Leite, 2014), apoia-se na tese que reconhece as escolas como organizações aprendentes (Bolívar, 2003, 2012; Fullan & Hargreaves, 2000; Santos Guerra, 2001), ou curricularmente inteligentes (Leite, 2003), isto é, na ideia que atribui à instituição escolar a competência de, a partir do conhecimento das situações que a caracterizam, conceber percursos de formação significativos e adequados às crianças e jovens com quem trabalha.

Reconhecendo que os processos de autoavaliação permitem a cada escola conhecer-se, vale, no entanto, a pena recorrer a Bolívar (2014), quando lembra que a determinação da autoavaliação (ou da avaliação externa) das escolas não é, em si mesma, geradora de melhoria. Como sustenta este autor, “De poco vale la presión externa (por exemplo, evaluación basada en estándares y prestación de cuentas) si el profesorado y los establecimientos escolares no están capacitados para dar respuesta a los retos planteados en la mejora” (*ibidem*, 2014, p. 21). Para que a escola consiga melhorar-se, buscando outras formas de ação e de organização, necessita de condições para construir essa melhoria ancorada numa capacidade de autoavaliação.

Bolívar (2014) insiste na necessidade de as escolas serem apoiadas nesta construção da capacidade de se autoavaliar defendendo que não basta ser capaz de aplicar uma bateria de instrumentos de avaliação, disponíveis em inúmeras publicações. Dito de outra forma, na perspetiva que sustenta, e que corroboramos, para que a autoavaliação se torne uma ação sustentável e contínua, orientada para a melhoria, não basta que as escolas sejam capazes de a realizar. A capacidade organizacional de avaliação não deve traduzir-se apenas na capacidade de a levar a cabo, mas antes, e fundamentalmente, na capacidade para utilizar essa avaliação.

Retomando a questão sobre a falta de condições nas escolas para apoiar o desenvolvimento organizacional, consideramos que em Portugal, como em muito outros países, existem exemplos de intervenção orientados para apoiar⁸ as escolas nas suas necessidades e falta de recursos.

⁸ De um modo geral estes apoios têm surgido sob a forma de assessoria/consultoria externa contínua como é exemplo o trabalho realizado pelos “peritos externos”, nos Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP), de serviços de consultoria facultados por instituições de ensino superior (por exemplo: serviço de extensão educativa

Dessas ações tem resultado um envolvimento e um desenvolvimento profissional muito positivos e contributos fortes para edificar uma cultura de autoavaliação. No entanto, dado que muitos desses apoios decorrem de ações financiadas ou pagas pelas próprias escolas, a dificuldade de obtenção de suporte neste domínio continua a ser sentida pela maior parte das organizações. Continuam a faltar recursos às escolas para, face ao “transbordamento” de funções (Nóvoa, 2005, 2009) que lhes têm sido atribuídas consigam intervir em todas as frentes.

Retomando também aqui o artigo por nós publicado em 2006⁹, que se reporta a uma ação de assessoria desenvolvida no âmbito de um processo de autoavaliação num agrupamento de Escolas, desenvolvido no quadro de uma ação de formação contínua de professores/as e educadores/as, importa recordar o conceito de avaliação que orientou esse processo de autoavaliação. Tratando-se de um convite para apoio ao desenvolvimento de um processo de autoavaliação, a opção seguida nessa assessoria foi a de nos reconhecermos como elementos externos, embora participantes no processo de avaliação do Agrupamento de escolas, procurando desempenhar a função de indutoras da organização e da implementação de procedimentos de avaliação pelos próprios docentes dessas escolas. Na altura, tal como agora, a autoavaliação foi associada quer a um meio de produção de conhecimento sobre a realidade das escolas do Agrupamento, quer a um dispositivo gerador de processos de envolvimento na melhoria das situações vividas. Ideias como a responsabilidade individual e coletiva, produção de consensos, negociação e estratégias de implicação dos diversos agentes, foram estruturantes nessa assessoria. A primeira etapa percorrida foi o que designámos por “*negociação da autoavaliação*” concretizada em um primeiro encontro na escola-sede em que foram auscultadas as expectativas dos/das professores/as e educadoras face a este projeto de avaliação e identificadas as questões que pretendiam ver trabalhadas, enquanto objeto de estudo no processo avaliativo. Na clarificação dos papéis a desempenhar pelos vários intervenientes neste processo autoavaliativo, refletiu-se também sobre o papel que nós (equipa da FPCEUP/CIIE que realizava a assessoria) assumiríamos no processo. Ficou acordado que este se aproximaria da figura do/a “amigo/a crítico” (Leite, 2002), ou seja, de agentes facilitadores de um processo de autoavaliação.

Na intenção de que os processos de autoavaliação fossem adequadamente sustentados, procurou-se aprofundar reflexões teóricas sobre a avaliação e definir, em conjunto, procedimentos coerentes com as intenções manifestadas. O debate em torno das questões “para

da FPCEUP ou o Serviço de Apoio à Melhoria Das Escolas da UCP) ou de instituições privadas (como o Programa AVES da Fundação Manuel Leão), ou ainda sob a forma de ações de formação pontuais enquadradas, ou não, pelos Centros de Formação de Associação de Escolas.

⁹ (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006) “A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação: Um olhar reflexivo a partir de uma situação”.

quê” e “porque” queremos realizar uma autoavaliação da escola/agrupamento proporcionou a explicitação dos objetivos que orientariam esse processo de autoavaliação da escola/agrupamento, quer as concepções e modelos a seguir. No que se refere aos objetivos, foi definido desejar-se:

- conhecer melhor a escola/agrupamento e conhecer o contexto socioeconómico e familiar dos alunos;
- intervir ao nível dos problemas de insucesso escolar, de indisciplina, de desmotivação de alguns alunos face à escola, de falta de hábitos de trabalho de alguns alunos e de falta de participação dos pais na vida escolar;
- atuar ao nível das dificuldades da comunicação entre docentes e entre as escolas do agrupamento e ao nível das relações interpessoais entre os diferentes atores da comunidade educativa;
- potenciar projetos, estratégias e recursos considerados positivos;
- antecipar a avaliação à obrigatoriedade de uma avaliação externa.

Ao mesmo tempo, foi também consensualizada a ideia de que a avaliação deveria ser um processo por todos participado¹⁰ e por todos negociado.

Depois desta fase, e na intenção de existir alguma relação entre o desejo dos docentes e o que a Lei 31/2002 definia, foi com ela estabelecido um paralelo que permitiu identificar dimensões e enfoques de autoavaliação e pensar alguns procedimentos e instrumentos a organizar. Do conjunto dos debates realizados resultou um plano organizador do processo de avaliação, sistematizado no quadro nº 1 que foi sendo enriquecido à medida que o processo avaliativo se foi desenvolvendo.

Quadro 1 – Plano organizador do processo de autoavaliação

• Porque vamos avaliar a escola/agrupamento?

- Existe um grande interesse, por parte de muitos professores, em conhecer melhor a escola/agrupamento e conhecer o contexto socioeconómico e familiar dos alunos.
- Foram identificados: problemas de insucesso escolar; problemas de indisciplina; desmotivação de alguns alunos face à escola; falta de hábitos de trabalho dos alunos; “falta de participação dos pais na vida escolar”.
- Foram identificadas dificuldades ao nível da comunicação entre docentes e entre as escolas do agrupamento e ao nível das relações interpessoais entre os diferentes atores da comunidade educativa.

¹⁰ A participação de toda a comunidade educativa seria, em alguns casos, realizada por uma participação directa e, em outros, indirectamente através do envolvimento no fornecimento de dados, nos debates que se realizassem, etc.

- Existem projetos/recursos/estratégias considerados positivos e que importa avaliar e potencializar.

• **Para quê /com que intenção vamos avaliar a escola/agrupamento?**

- Produzir conhecimento sobre a escola: “compreender o porquê de a escola interessar mais (...) a determinados alunos e a outros não”; “realizar um diagnóstico sobre os problemas e dificuldades da escola”; “identificar problemas sentidos pelos professores”; “conhecer problemas dos vários níveis de ensino, das escolas pertencentes ao agrupamento”; “conhecer melhor as relações entre os vários actores da comunidade escolar”.

- Melhorar a escola/agrupamento envolvendo toda a comunidade: “apropriarmo-nos de toda a informação sobre o funcionamento da escola para desenvolvermos melhor a intervenção educativa”; “melhorar estratégias de ensino-aprendizagem”; elevar as expectativas de sucesso dos alunos; “encontrar caminhos para que a escola possa responder a todos os alunos”; “construir estratégias que levem à partilha e colaboração entre todos os professores”; “criar condições que levem a uma escola formadora”; encontrar procedimentos de mobilização de toda a comunidade escolar e, se possível, a comunidade educativa no sentido de encontrar soluções de melhoria”; “melhorar a prestação de todos de forma a rentabilizar recursos e o desenvolvimento profissional”; “valorizar/reforçar os pontos fortes e ultrapassar os que se revelaram mais fracos”; “definir prioridades de atuação”; “definir metas para melhorar a escola”; “gerar mais interação entre as escolas/quebrar o isolamento”.

- Dar a conhecer: “ser transparente: ‘no que se faz/o que se é’” e “ser um processo de avaliação transparente”.

• **O que vamos avaliar?**

- Recursos existentes na escola/agrupamento e na comunidade educativa que possam ser mobilizados para a promoção do sucesso dos alunos.

- Problemas com que a escola se confronta e “pontos fortes” de escola.

- Razões/fatores que possam justificar o interesse e o sucesso apenas de alguns alunos.

- Práticas pedagógicas, de sala de aula, que estão a gerar mais ou menos satisfação de professores e de alunos e que estão a gerar mais ou menos sucesso educativo e sucesso escolar.

- Procedimentos de mobilização da comunidade escolar para intervir ao nível das situações de disciplina/indisciplina.

- Procedimentos de mobilização de participação das famílias.

- Procedimentos de mobilização da comunidade escolar em torno de uma cultura escolar de melhoria e de partilha.

- Relações entre as escolas do agrupamento.

- Organização e desenvolvimento dos Projetos Curriculares.

• **Como nos vamos organizar?**

(Constituição de grupos de professores/avaliadores de acordo com interesses pessoais/profissionais e condições para a realização da avaliação.)

• **A que procedimentos vamos recorrer?**

(De acordo com o objecto de avaliação, e o paradigma em que esta se inscreve, cada grupo constituirá um plano de avaliação.)

• **O que fazer com os dados recolhidos e analisados? Como apresentar a avaliação?**

(A preencher de acordo com as propostas provenientes do plano de cada grupo.)

Como será envolvida a comunidade escolar?

(A preencher de acordo com as propostas provenientes do plano do grupo.)

• **Quando vamos desenvolver a avaliação? Quando vamos terminá-la e apresentá-la?**

(A preencher de acordo com as propostas provenientes do plano do grupo.)

Foi a partir deste plano que se passou à fase de “concretização da autoavaliação”. Em linha com o desejo de que a realização deste procedimento avaliativo tivesse um envolvimento e comprometimento coletivo, foram tomadas decisões quanto à participação da comunidade escolar e quanto ao trabalho a realizar pelos grupos, tendo em conta os objetos de avaliação identificados como mais pertinentes. Foi ainda delineado o processo de recolha de informação, de tratamento e de interpretação dos dados que viessem a ser obtidos. Em função dos “objetos de estudo” escolhidos, os/as professores/as e educadoras esboçaram o respetivo plano de trabalho em torno dos seguintes *itens*: *Questões a serem clarificadas com a avaliação; Onde recolher dados? Que estratégias/procedimentos utilizar? Como vamos analisar os dados? O que fazer com os dados? Como envolver outros elementos da comunidade? Quem faz o quê? Quando?*

As sessões que se seguiram¹¹, e o trabalho entre elas desenvolvido, permitiram: concretizar instrumentos e procedimentos de recolha de informação; recolher essa informação e organizá-la. Este processo gerou grandes debates, muita partilha, mas também alguns momentos de desencanto por parte de alguns elementos da equipa. Esse desencanto pareceu ter sido suscitado por alguma dificuldade no desenvolvimento dos passos da pesquisa, quer do ponto de vista metodológico, quer de tempo disponível para realizar o trabalho, quer pela falta de recursos (inclusive materiais) para se produzirem os instrumentos necessários à avaliação.

Apesar disso, o processo de autoavaliação foi sendo desenvolvido com um forte envolvimento da equipa de educadores/professores – avaliadores, de acordo com as etapas previstas. Produziram-se: i) inquéritos a aplicar a pais, alunos, docentes e pessoal não docente; ii) realizaram-se entrevistas a coordenadores de escola, de ciclo e de departamentos; iii) analisaram-se documentos significativos relativos ao funcionamento da escola (atas, pautas de classificação dos alunos e registos de frequência da sala de apoio pedagógico). Procedeu-se a uma análise de conteúdo dos discursos e dos registos enunciados nos inquéritos e nas entrevistas; construíram-

¹¹ Estas sessões contaram sempre com a presença da equipa da FPCEUP/CIIE enquanto “agentes externos facilitadores da avaliação” próximo da figura do/a “amigo/a crítico/a”.

se gráficos que indiciam tendências; realizaram-se relatórios intermédios, que possibilitaram a partilha e o debate entre grupos e enriqueceram as conclusões; concebeu-se um plano de organização do relatório final e de divulgação dos dados obtidos por esta avaliação.

Como já foi referido, o procedimento de avaliação seguido sustentou-se nos pontos de partida e interesses que os vários elementos da equipa de avaliação lhe atribuíram e na criação de momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, e que foram desencadeadores da regulação do processo. Em síntese, a autoavaliação foi concretizada num permanente exercício de reflexão crítica sobre os procedimentos postos em marcha, a interpretação dos dados obtidos e a formulação de conclusões. O esquema nº 1 ilustra o caminho percorrido na autoavaliação.

Fases do processo de autoavaliação

Modelo seguido no assessoramento a um Agrupamento de Escolas no seu processo de autoavaliação

Pontos de partida: (1) origem da iniciativa; (2) constituição de um grupo; (3) partilha de necessidades/interesses comuns; (5) negociação do papel do "amigo-crítico"/formadores.

Sistematização da avaliação/implementação de ações:

- Divulgação/partilha da avaliação;
- Valorização dos êxitos; definição de aspetos a melhorar; implementação de estratégias de melhoria

Discursos reflexivos e crítico dos avaliadores

Realização da avaliação:

- recolha da informação;
- organização e pré-análise da informação recolhida;
- análise e sistematização da informação;
- triangulação da informação obtida pelos vários instrumentos;
- interpretação da informação e formulação de recomendações.

AVALIAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO

Diagnóstico da situação/organização da ação:

- clarificação das intenções da autoavaliação;
- definição do paradigma que orienta a avaliação (gerar melhorias);
- envolver a comunidade escolar;
- definição dos objetos de avaliação com vista à melhoria;
- organização de grupos de avaliadores segundo os objetos.

Discursos reflexivos e crítico dos avaliadores

Planificação da avaliação:

- formulação e explicação de questões de partida - o que vamos avaliar;
- seleção de técnicas, instrumentos e fontes - como e onde vamos recolher informação?
- distribuição de tarefas: quem faz o quê?
- que pressupostos teóricos e metodológicos nos orientam?
- o que se faz com a informação?
- quando e com quem se partilha a informação?
- elaboração dos procedimentos/instrumentos de recolha de informação.

Discursos reflexivos e crítico dos avaliadores

Como já foi referido, tendo este procedimento de autoavaliação a intenção de envolver o maior número possível de elementos da comunidade educativa em torno de um desejo transformativo orientado para a melhoria, o processo culminou com uma apresentação aberta à

TRAJETÓRIAS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA CULTURA DE AUTOAVALIAÇÃO NAS...

Carlinda leite, Preciosa Fernandes & Maria de Lurdes Rodrigues

comunidade educativa mais ampla que contou com uma forte presença de professores/as e educadoras do Agrupamento e Encarregados de Educação. Neste sentido, o momento de divulgação, para além de constituir uma excelente oportunidade de aprofundar a reflexão sobre os dados recolhidos pretendeu também constituir um meio de comprometer a comunidade educativa em torno de ações futuras de melhoria da educação.

2. Que possibilidades e que limites existem para o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação nas escolas?

As conceções de avaliação, acompanhando a evolução dos sentidos atribuídos à educação, têm-se deslocado do foco assente numa lógica tecnicista, prescritiva e associada a medida, para uma lógica que enfatiza a sua componente formativa e a associa a melhoria (Bolívar, 2003; Earl & Catz, 2006; William, 2011, 2018). Como em pontos anteriores foi realçado tem sido atribuída à avaliação das escolas a função de contribuir para a qualidade da organização das escolas, da oferta formativa que nelas ocorre e, assim, promover melhores aprendizagens dos alunos. Esta ideia de melhoria tem sido associada a processos de autoavaliação (Bolívar, 2012, 2014) que permitam identificar pontos fortes e pontos frágeis e, a partir do conhecimento produzido, delinear planos de ação adequados às situações e especificidades de cada contexto escolar. Neste sentido, a autoavaliação é entendida como um dispositivo orientador dos planos de ação educacionais e transformador das situações escolares reconhecidas como problemas. Encarada nesta perspetiva, a autoavaliação corresponde ao que MacBeath (2004) considerou “a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (*ibidem*, p.90) e que está em linha com argumentos já apresentados neste artigo.

Tendo como orientação esta crença nos efeitos que podem ser gerados pela autoavaliação, a questão que se coloca é saber que possibilidades existem nas nossas escolas de se instituírem práticas para a concretizar. Os quotidianos escolares e o que Nóvoa (2005, 2009) designou por transbordamento de funções a que estão sujeitos professores e escolas deixam disponibilidade para um envolvimento coletivo e comprometido com tarefas de autoavaliação? O facto da autoavaliação estar associada à avaliação externa a que são sujeitas as escolas influencia também o modo como é percecionada. Se, por um lado, a avaliação externa a estimula, por outro, contribui para que seja associada à prestação de contas e a reduza a processos burocráticos que, embora muitas vezes morosos, pouca utilidade têm no delineamento de percursos de contínua melhoria. MacBeath *et al.* (2005) no que designaram por “modelo de cubo” para análise de um “casamento duradouro e de sucesso entre avaliação interna e externa” (*ibidem*, p.172) apontaram a necessidade de existir um equilíbrio entre a pressão e o apoio para que o que motiva as escolas a realizarem processos de autoavaliação não se reduza à

conformidade que decorre da obrigatoriedade e que pouco efeito tem, para além da prestação de contas.

Convocando de novo a experiência vivida na assessoria realizada num agrupamento de escolas, lembramos que ela resultou de uma encomenda da equipa da direção do Agrupamento que estava a iniciar funções e que desejava uma avaliação por nós conduzida. Esta encomenda foi por nós transformada na proposta de que a avaliação fosse realizada pelos elementos das escolas do agrupamento, cabendo-nos a nós o papel de os assessorarmos. Esta proposta, na sua concretização, constituiu uma oportunidade, como concluímos no balanço realizado (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006), para aquela comunidade educativa desenvolver novas aprendizagens que vieram fortalecer o *ethos* institucional que a caracterizava. Por isso, nesse balanço, concluímos que as assessorias externas, desempenhadas na lógica do “amigo crítico” (Leite, 2002), são facilitadoras de processos internos às escolas e contribuem para fortalecer relações entre saberes teóricos e saberes de ação. Apesar do balanço positivo que fizemos, e continuamos a fazer, dessa assessoria, nem sempre as tarefas de autoavaliação conseguiram ser concretizadas num registo de uma cultura de colaboração plena. Realçando uma vez mais a importância de um comprometimento coletivo na construção de processos de melhoria, não ignoramos situações de desentusiasmo que ocorreram, muitas vezes tendo a sua origem nos problemas com que se confrontam os professores no exercício da profissão ou relacionadas com a progressão na carreira. Por outro lado, o entusiasmo que ocorreu durante este processo, depois da nossa desvinculação, foi desaparecendo, acabando por dificultar a concretização das propostas que tinham sido assumidas pelo grande grupo. É tendo também esta situação por referência que continuamos a sustentar a importância de assessorias reconhecidas pelo sistema educativo e que permitam processos de continuidade no interior das escolas. Estamos em crer que a sua existência favorecerá situações de sustentação dos pontos fortes identificados e a intervenção em problemas tornados visíveis pela autoavaliação. Uma autoavaliação indutora de melhorias resulta de um trabalho “com” os professores e demais elementos da comunidade educativa (Bolívar, 2003) e não a de fazer esse trabalho pelos outros. Apesar disso, as assessorias têm de constituir um apoio que liberte os professores e lhes permita tempo para se concentrarem no delineamento e concretização de ações de melhoria.

O que queremos relevar, e porque acreditamos que do ponto de vista dos efeitos haverá maiores resultados, é a importância de uma prática de autoavaliação que “nasça de dentro” e que comprometa toda a comunidade educativa. Importa ter consciência de que esse é um desafio enorme para muitas escolas e professores que, e ainda que movidos por um forte desejo de mudança, em muitas situações são “empurrados” para formas de trabalho, e também de avaliação, formatadas por lógicas burocráticas e temporais da administração educativa. A incompatibilidade entre os tempos¹² da administração educativa e os tempos dos professores e

¹² Hargreaves (1998) falou-nos de dois tipos de tempo: o tempo monocrónico (o tempo da administração educativa, normalmente orientado para a realização de uma tarefa específica e, portanto, considerado pelo autor como um

das escolas parece ser uma das razões que tende a fazer desviá-los de práticas e de procedimentos coletivamente comprometidos, e, em vez disso, a assumirem processos de mero cumprimento normativo, o que constitui uma forte limitação a processos de autoavaliação.

Nesta nossa reflexão sobre possibilidades e limites que se colocam ao desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação, queremos também salientarmos o importante papel das lideranças escolares. Estas têm sido reconhecidas como peças centrais na edificação de culturas organizacionais comprometidas com a inovação e com a mudança, em linha com uma perspectiva de *liderança transformacional* (Bass, 1999; Antonakis & House, 2002). É nosso entendimento, e crença, que existirão efeitos positivos de lideranças, de diferentes níveis, que estimulem a participação e o envolvimento de todos na definição da missão da escola e dos objetivos e prioridades educativas a privilegiar. A experiência tem demonstrado a sua importância para potenciar posturas de compromisso e responsabilização, individual e coletiva, na concretização desses objetivos e prioridades, e onde se inclui autoavaliação. Subscrevemos, pois, que o fortalecimento e a sustentabilidade de uma cultura de autoavaliação se concebe num compromisso coletivo e na existência de responsabilidades partilhadas.

A ideia que estamos a sustentar é a de que as lideranças internas das escolas, quando assumidas numa perspectiva de criação de uma cultura institucional de autoavaliação, pressupõe o permanente estabelecimento de compromissos e de negociações que envolvam e comprometam, no desejo de melhoria, todos os elementos da comunidade educativa. No âmbito das questões de que nos ocupamos neste artigo relacionadas com a autoavaliação das escolas/agrupamentos, esta competência para mobilizar professores e demais elementos da comunidade escolar e da comunidade educativa assumem particular relevância. É normalmente a estes níveis, pelas razões a que atrás aludimos, que se colocam as maiores dificuldades por parte de quem gere as instituições e de quem procura induzir uma cultura de autoavaliação orientada para a melhoria das escolas/agrupamentos. E é também aqui que consideramos as possibilidades que podem advir de as escolas terem condições para a existência de assessorias que apoiem gestores e professores na recolha e sistematização de dados que identifiquem problemas que vão surgindo e cuja análise proporcione uma corresponsabilização coletiva para a sua resolução.

Considerações finais

Partimos para a construção deste texto propondo trazer ao debate académico reflexões centradas nas seguintes perguntas de investigação: *Que discursos têm orientado políticas de avaliação de escolas? Que relações têm sido estabelecidas entre processos de autoavaliação e de avaliação externa? Como têm sido concretizados processos de autoavaliação? Que possibilidades*

tempo objectivo) e o tempo sincrónico (o tempo dos professores orientado para a realização, em simultâneo, de um conjunto de tarefas e designado por tempo subjectivo).

TRAJETÓRIAS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA CULTURA DE AUTOAVALIAÇÃO NAS...

Carlinda Leite, Preciosa Fernandes & Maria de Lurdes Rodrigues

e que limites existem para o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação nas escolas? O texto apresentado, e estruturado em torno destas questões, permite tecer as seguintes considerações: os discursos políticos, desde a Lei de Bases dos Sistema Educativo (1986), passando pela Lei nº 31/2002 e documentos que se seguiram para tornar concretizável a avaliação externa das escolas, justificam esta medida política na intenção de promover uma melhoria da organização escolar, da oferta formativa que nela ocorre e da qualidade dos processos de formação dos alunos; esses discursos colocam sempre em relação a avaliação externa com a existência de autoavaliação, justificando a primeira como meio de promover procedimentos internos que permitam conhecer o que nela ocorre para que sejam delineadas intervenções de melhoria; nas trajetórias de avaliação de escolas têm existido experiências e alguns programas e projetos que permitiram o envolvimento de professores em processos de autoavaliação. No entanto, não se pode afirmar que exista instituída, na generalidade das escolas, uma cultura de autoavaliação que envolva e comprometa o coletivo dos professores e da comunidade educativa na identificação dos problemas reais com que convive e, em função deles, sejam concretizados adequados planos de melhoria; o transbordamento de tarefas em que escolas e professores estão envolvidos, as pressões a que têm sido sujeitos para a prestação de contas e as dificuldades que se colocam a lideranças na construção de compromissos, têm constituído limites às possibilidade que podem decorrer de um envolvimento em processos de autoavaliação adequadamente fundamentados, úteis e indutores de uma contínua melhoria, isto é, de processos de avaliação inseridos em ambientes escolares caracterizados por uma cultura escolar que positivamente recorre e mobiliza a autoavaliação.

Referências

- Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação – Subsídios para um debate iberoamericano (pp. 57-70) *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09. Lisboa: Instituto de Educação.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Antonakis, J. & House, R. J. (2002). The full-range leadership theory: The way forward. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.). *Transformational and charismatic leadership: the road ahead* (pp. 3-34). Amsterdam: JAI.
- Bolívar, A (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.
- Clímaco, M^a do C. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M^a do C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, M^a I., Sarrico, C., & Rosa, M^a J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 56-57.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Manitoba: Minister of Education; Citizenship and Youth.
- Fernandes, P., Fialho, I., & Bolívar, A. (2016). A avaliação das escolas: Políticas, perspetivas e práticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 7-10
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2018). Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 25p. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230018>.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, E., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal: Políticas e processos. In J. A. Pacheco (Ed.). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 71-87). Porto: Porto Editora.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. & W. Hofman H. (2009). School self-evaluation and student achievement. School effectiveness and school improvement, *International Journal of Research. Policy and Practice*, 20 (1), 47-68.
- Inspeção-Geral da Educação (2005). Efectividade da Autoavaliação das Escolas. *Projecto ESSE. Indicadores de Qualidade*. Lisboa: IGE/ME.

- Inspeção-Geral da Educação (2006-2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa.
- Inspeção-Geral da Educação (2009). *Avaliação Externa das Escolas. Referentes e Instrumentos de trabalho*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Inspeção-Geral da Educação (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 — Relatório*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Leite, C. (2002). A figura do "amigo crítico" no assessoramento/desenvolvimento de escolas crucialmente inteligentes. In *Actas do V Congresso da SPCE* (pp. 95-100). Lisboa: SPCE.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2014). *Avaliação, qualidade e equidade*. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (2), 421-438. doi:10.1590/S1414-40772014000200009.
- Leite, C., Rodrigues L., & Fernandes, P. (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhorias da qualidade da educação: Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4(1), 21-45.
- MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7 (1), 87-91.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena - Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Mouraz, A. Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 67-97.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Palma, J. B. (1999). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI. Documento de Apoio n.º 1*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Virginia, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Reezigt, C., & Creemer, B. (2005). A Comprehensive framework for effective scholl improvement. *Scholl effectiveness and scholl improvement*, (pp-407-429), 16 (4), 407-429. DOI: [10.1080/09243450500235200](https://doi.org/10.1080/09243450500235200)
- Sampaio, M., & Leite, C. (2014). Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista de Administração Educacional*, Recife, 1 (1), 3-16.
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. In C. Barreira, G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebello (Eds.). *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 37-54). Porto: Porto Editora.
- Santiago, P. Donaldson, G., Looney, A. & Nusch, A. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Schedler, A. (1999). Conceptualizing accountability. In A. Schedler, L. Diamond & M. F. Plattner (eds.). *The Self-Restraining State. Power and accountability in new democracies* (pp. 13-28). London: Lynne Reinner Pub.
- Vanhoof, J. & Petegem, P.(2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools United Kingdom*, 14 (2), 200-212.
- West, A., Mattei, P.; Roberts, J.(2011). *Accountability and sanctions in English schools*. *British Journal of Educational Studies*, 59 (1), 41-62.
- Wiliam, D. (2011) What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 682-685.

TRAJECTORIES FOR THE INSTITUTIONALIZATION OF A SELF-EVALUATION CULTURE IN SCHOOLS - BETWEEN POSSIBILITIES AND LIMITS

ABSTRACT

The article, focused on paths that have been instituted and lived in Portugal towards the development of a culture of school self-evaluation, brings the following research questions for debate: Which speeches have guided school evaluation policies? Which relationships have been established between self-evaluation processes and external evaluation? How have self-evaluation processes been carried out? Which possibilities and limits exist for the development of a self-evaluation culture in schools?

The analysis of these issues allows us to make the following considerations: the speeches of school evaluation policies convey an orientation for improvement, understanding self-evaluation as inducing responsibility of each school to identify the way forward and its implementation; there are experiences, projects and programs that have led to self-evaluation procedures built in line with the improvement desire; despite these experiences and the political guidelines, it still cannot be assumed that a self-evaluation culture exists in all schools, in the sense as it is considered in this article.

Keywords: Self-evaluation; Schools; Schools external evaluation

