

## Capítulo 1

# Avaliação externa e auto-avaliação das escolas

*Helena Quintas e Teresa Vitorino*

### Introdução

Em Portugal, a questão da avaliação das escolas tem vindo a ser cada vez mais debatida e as atitudes dos vários intervenientes do setor educativo, nomeadamente das escolas, têm vindo a ser objeto de algumas transformações. Apesar de não ser ainda uma prática consistente e estabelecida na cultura organizacional dos nossos estabelecimentos de educação e ensino, nos últimos anos têm sido desenvolvidas algumas atividades e projetos que têm possibilitado uma certa tomada de consciência relativamente à importância dos procedimentos de avaliação das escolas.

A ideia que subsiste é a de que a avaliação externa tem como principal função a prestação de contas, no sentido de devolver às escolas um balanço sobre o seu desempenho e a educação e o ensino que proporcionam, enquanto a auto-avaliação, como refere MacBeath, “é um mecanismo crucial para a aquisição de qualquer tipo de desenvolvimento da escola” (1999:40). Esta complementaridade não é fácil de concretizar e razões de ordem vária explicam a dificuldade. Por um lado, e em muitos casos, os processos avaliativos não fazem parte da cultura organizacional das escolas. Por outro lado, e para que haja uma relação de parceria que rentabilize as potencialidades do binómio avaliação externa/auto-avaliação, as escolas e os professores têm que se sentir seguros no desenvolvimento da sua própria auto-avaliação (MacBeath e McGlynn, 2002). A este propósito, Nevo (2001:99) refere:

Quando as escolas não possuem mecanismos próprios para a sua auto-avaliação, têm muita dificuldade em desenvolver uma atitude positiva perante a avaliação e muita falta de confiança para entabularem um diálogo construtivo com a avaliação externa. Nestes casos, a avaliação torna-se numa fonte de acusações e de posições defensivas, em vez de se constituir como um veículo de comunicação entre a avaliação externa e a auto-avaliação.

Em Portugal, o Programa de Avaliação Externa (IGE, 2007) deu a conhecer às escolas a necessidade de desenvolverem procedimentos e dispositivos de auto-avaliação,

até então legalmente obrigatórios, mas na prática inexistentes. Porém, a falta de conhecimento e de apoio externo, associados à ausência de formação, conduziu a maior parte das escolas ao desenvolvimento de ferramentas que apenas dessem a necessária resposta ao cumprimento burocrático exigido pelos normativos, e que se aproximassem dos referenciais decorrentes da exigência da avaliação externa (Alves e Correia, 2008).

É inegável que uma das questões fundamentais da avaliação das organizações escolares, seja ela de natureza interna ou externa, relaciona-se com a dinâmica do processo de avaliação. No que se refere à auto-avaliação, esta poderá exigir um trabalho de reflexão acerca das práticas educativas avaliadas e de como é que, a partir desse conhecimento, se pode elaborar um plano de melhoria que introduza mudanças efetivas nas práticas, de modo a proporcionar melhores aprendizagens e resultados escolares dos alunos. Deste modo, o processo de auto-avaliação numa escola ou num agrupamento de escolas pode constituir um meio, um instrumento fundamental de conhecimento e de caracterização da organização escolar e de identificação dos fatores mais importantes que permitem orientar a mudança, se necessário, concebendo e desenvolvendo planos de ação adequados à realidade de cada escola.

O presente capítulo propõe-se refletir sobre estas duas modalidades de avaliação de escolas: avaliação externa e auto-avaliação. Relativamente à avaliação externa são analisadas práticas que têm vindo a ser desenvolvidas em países que já contam com um longo historial: como é que a avaliação externa tem evoluído no seu propósito e nas suas formas de intervenção, e qual é a influência dessas trajetórias no processo que atualmente está a ser implementado em Portugal. No que respeita à auto-avaliação, é apreciada a sua função, simultaneamente reflexiva e instrumental, podendo propiciar processos de análise da (e sobre a) escola, mas também induzir processos de melhoria da organização escolar (Azevedo, 2007).

### **Avaliação externa das escolas: percursos e perspetivas**

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003:16) a avaliação externa “é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”. Em Portugal, estes autores dão como exemplo de agências de avaliação a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e, no caso de Inglaterra, o Office for Standards in Education (OFSTED), departamento do estado não dependente do governo (“non-ministerial government department”), criado em 1992.

Diversos tipos de avaliação externa de escolas podem coexistir num mesmo país. Um estudo internacional divulgado em 2004, *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe* (Eurydice, 2004), mostra que esta situação é uma realidade em quinze países europeus. O estudo também refere que quando há apenas uma única abordagem essa avaliação externa é, de maneira geral, da responsabilidade dos serviços da inspeção da educação. Quando existem dois ou mais tipos de avaliação externa, “as diversas instituições avaliadoras analisam

objetos diferentes. Assim, a par da atividade inspetiva de avaliação do ensino e da parte da gestão, intervêm organismos responsáveis pela vertente financeira ou por aspetos muito específicos, como a segurança contra incêndios, as condições de trabalho ou a gestão dos arquivos” (CNE, 2005: 10-11). O objeto da avaliação externa pode, pois, ser diverso, incidir sobre aspetos distintos da dinâmica da organização escolar e requerer a intervenção de diferentes especialistas, consoante a área de desempenho que se pretende avaliar.

É consensual referir-se que são duas as funções predominantes da avaliação externa das escolas, realizadas pelos serviços inspetivos de educação: a função de responsabilização (“accountability”) e a função de melhoria (“improvement”) (Janssens e van Amselsvoort, 2008). A responsabilização pretende prestar contas relativamente à qualidade das escolas e da educação que estas proporcionam. As avaliações externas conduzidas por inspetores da educação esclarecem o poder político e o público em geral sobre as escolas e fornecem informações acerca do estado do sistema de ensino, o que justifica, nomeadamente, a tomada de decisões relativamente ao financiamento da educação. A segunda função da avaliação externa das escolas, a de melhoria, procura, a partir da intervenção da inspeção nas visitas às escolas e dos relatórios então elaborados, devolver informação às escolas sobre os seus pontos fortes e fracos, e indicar processos que podem ser acionados e desenvolvidos.

As duas funções da avaliação externa não isentam esta modalidade avaliativa de uma imprescindível complementaridade com os processos de auto-avaliação que, como foi referido, devem ser desenvolvidos no interior da escola. Janssens e van Amselsvoort afirmam que a avaliação externa se destina a monitorar a qualidade do desempenho da escola, e que a principal responsabilidade da auto-avaliação é a de identificar os meios que contribuam para melhorar a qualidade. Para estes autores, “uma relação ideal entre a avaliação externa e interna seria alcançada se houvesse um determinado equilíbrio entre as duas. Este equilíbrio, no entanto, difere de país para país, dependendo do contexto específico e da função dos dois tipos de avaliação” (2008:16-17).

A relação de complementaridade entre avaliação externa e auto-avaliação pode assumir diferentes formatos e, de acordo com Alvik (1997, cit. por MacBeath, 1999), pode ser paralela, sequencial e cooperativa. Estamos perante uma relação *paralela* quando tanto a entidade externa como a escola conduzem as suas próprias avaliações, podendo, ambas, mais tarde, partilhar e comparar as conclusões; a relação é *sequencial* quando a escola conduz a sua própria avaliação e, posteriormente, a entidade externa a usa na sua avaliação (por vezes este procedimento leva a que a entidade externa forneça à escola *feedback* ou conclusões com base nas quais a escola poderá trabalhar); finalmente, trata-se de uma relação *cooperativa* quando as duas partes discutem e negociam o processo, tendo em conta, simultaneamente, diferentes interesses e pontos de vista. Referindo-se à Escócia, MacBeath (1999) é de opinião que ao longo da última década foi percorrido um longo caminho, e que este país está numa fase de transição de um modelo *paralelo* para um modelo *sequencial*, com a visão futura de uma abordagem *cooperativa*. Portugal desenvolve uma abordagem *paralela* dos processos de auto-avaliação e avaliação externa, ambos contribuindo para os planos de melhoria da qualidade das escolas.

*Breve enquadramento europeu*

Não é objetivo deste estudo abranger a diversidade de modelos e abordagens existentes na esfera da avaliação externa das escolas a nível internacional, nem a dinâmica, cada vez maior e mais atual, de complementaridade com a auto-avaliação das escolas. Diversos trabalhos, pareceres e relatórios se têm dedicado a essa tarefa. O propósito é apresentar, sucintamente, o contributo de algumas organizações com uma ação mais marcante nesta área, como os serviços de inspeção na Europa — Standing International Conference of Inspectorates (SICI) —, e descrever alguns exemplos de práticas de avaliação externa de escolas no espaço europeu.

No final da década de 90 apenas alguns países tinham uma inspeção nacional da educação. Relativamente à avaliação das escolas, atualmente a função das inspeções está em profunda revisão e o tradicional papel de monitorização e de controlo está a ser substituído por apoio, nomeadamente através do desenvolvimento de um trabalho em parceria com as escolas, que visa a construção de modelos e de ferramentas para o autoaperfeiçoamento. Bons exemplos desta alteração de paradigma é o que se observa em países como a Áustria e a Holanda, onde são desenvolvidas abordagens colaborativas entre as escolas e organismos responsáveis pelas políticas educativas, incluindo os serviços de inspeção, e também com investigadores de universidades e de centros de investigação.

Contudo, a denominada “abordagem escocesa” — a *Her Majesty’s Inspectorate of Education* (HMIE, a designação da inspeção da educação da Escócia) — é a que tem merecido maior reconhecimento internacional, pelo sucesso da combinação explícita entre auto-avaliação e avaliação externa que propõe. Tal como é referido na página da SICI, a abordagem escocesa à inspeção configura uma tentativa de apoiar e desafiar os estabelecimentos de ensino e os serviços, de forma a minimizar as interferências, maximizar o impacto para os alunos, informar os interessados e introduzir melhorias aos níveis local e nacional. De acordo com o modelo escocês, as escolas são obrigadas a produzir um relatório de auto-avaliação anual e um plano de melhoria, e a partilhá-los com a sua autoridade local de educação. A premissa é que as escolas devem ser responsabilizadas pela qualidade da educação e de outros serviços que fornecem para as crianças e jovens, e devem demonstrar um claro compromisso com uma melhoria contínua. Para tal, foi desenvolvido um documento de referência, com indicadores de qualidade, intitulado *How good is our school?*, bem como uma série de outros guias de avaliação.

Em Inglaterra, o serviço responsável pela avaliação das escolas é, como já foi referido, o OFSTED. Neste país a avaliação externa tem um papel complementar e de apoio à auto-avaliação, embora esta postura não se tenha verificado desde sempre. No que se refere à avaliação externa, antes de 2005 os inspetores visitavam as escolas de seis em seis anos, cada visita tinha a duração de uma semana e, para se prepararem para a avaliação externa, as escolas eram avisadas com dois meses de antecedência. Os críticos da inspeção escolar afirmavam que o curto período que a HMIE permanecia nos estabelecimentos de educação e ensino não permitia apresentar, com precisão e abrangência, as atividades desenvolvidas, correndo-se o

risco de ficar com uma imagem distorcida. Este regime era igualmente reprovado pelos dirigentes das escolas e por professores, que consideravam ser muito perturbador do funcionamento da organização escolar e permitir a algumas escolas apresentar uma imagem retocada das suas práticas educativas e organizacionais que não refletia verdadeiramente a qualidade do ensino e das aprendizagens. Atualmente, há o chamado “novo sistema de inspeções de curto prazo” (*short notice inspections*). A par de um processo contínuo de avaliação interna que, em termos documentais, se traduz no preenchimento pela gestão de um instrumento fornecido pelos serviços de inspeção — o *Self Evaluation Form* (SEF) —, são efetuadas avaliações externas com a duração de dois ou três dias, avisadas com dois dias de antecedência e com uma regularidade distinta de escola para escola em função dos resultados da respetiva auto-avaliação, o que traduz uma supervisão agora proporcional às necessidades particulares de cada escola.

Presentemente, o foco da avaliação externa inglesa situa-se na gestão e na liderança da escola e nos processos a ser desenvolvidos para garantir a melhoria dos padrões de ensino e aprendizagem. Mas o SEF é, de facto, o documento considerado crucial para a inspeção avaliar a qualidade da liderança e da gestão, bem como a capacidade da escola para melhorar. Após a visita, os serviços da inspeção elaboram um relatório que é publicado no seu sítio na internet. As escolas são avaliadas em algumas áreas, numa escala de quatro pontos: 1, Excelente; 2, Bom; 3, Satisfatório; e 4, Inadequado. Quando é obtida a classificação de Excelente ou Bom a inspeção pode não voltar à escola num prazo de cinco anos, enquanto escolas com avaliações inferiores são avaliadas externamente com mais frequência e podem, ou não, receber aviso da visita de inspeção seguinte.

Esta “supervisão proporcional” existe igualmente na Holanda, desde 2002. A frequência e a forma como as escolas são externamente avaliadas pelos serviços da inspeção também dependem da qualidade das escolas e dos riscos de declínio de qualidade. Esta decisão leva a que as escolas com baixo desempenho ou as que se espera venham a ter um declínio de qualidade sejam inspecionadas mais frequentemente do que as escolas de maior sucesso.

#### *A avaliação externa de escolas em Portugal*

À semelhança do que sucede na maioria dos países europeus, em Portugal a avaliação externa de escolas é da responsabilidade dos serviços da inspeção, a IGEC. Enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

O modelo de avaliação externa existente resultou de um percurso prévio de experiências e de projetos, de saberes e fazeres. Trata-se de um programa para as escolas públicas que oferecem educação pré-escolar e os níveis de ensino básico e secundário, e tem como objetivo “a generalização da avaliação externa a todas as unidades de gestão, enquanto condição essencial para o reforço da autonomia das escolas” (Ministério da Educação, 2007).

Tanto a metodologia como os processos subjacentes ao modelo de avaliação externa em vigor no nosso país decorreram da atividade desenvolvida em 2006 pelo então designado Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas. Tratou-se de uma iniciativa promovida pela administração central, e o modelo de avaliação externa proposto e experimentado numa fase piloto que envolveu 24 escolas e agrupamentos de escolas teve também por base anteriores experiências nacionais, tais como o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvido pela IGE entre 1999 e 2002, e experiências internacionais, como as metodologias propostas pela European Foundation for Quality Management (EFQM) e pelo projeto da inspeção escocesa, *How Good is Our School* (IGE, 2009).

Da ação deste grupo de trabalho resultou um quadro de referência para a avaliação externa das escolas com cinco domínios de análise — Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança; e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola —, e uma escala de classificação com quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. Cada um destes domínios reunia entre dois e cinco fatores, existindo para cada um deles um conjunto de questões ilustrativas. Este referencial esteve em vigor entre 2007 e 2011, período em que foi desenvolvido um primeiro ciclo de avaliação externa, no qual foram avaliadas todas as escolas e agrupamentos de escolas do continente português. De salientar o facto de este ter sido, igualmente, o quadro de referência nos anos letivos considerados por esta investigação; como tal, é o referencial considerado no âmbito da presente investigação.

A avaliação externa é realizada por uma equipa constituída por três elementos, dois inspetores e um avaliador externo à IGEC. Os avaliadores externos que participam nestas equipas são, na maioria, docentes e investigadores do ensino superior. De acordo com a IGEC, os princípios metodológicos que levaram à constituição destas equipas salientam “o cruzamento de olhares na identificação dos aspetos estratégicos para a melhoria da escola e a diversidade de experiências”, e a “fonte de enriquecimento do trabalho da IGE” (2009:12).

O bom relacionamento entre as equipas de avaliação e os representantes das escolas, bem como a valorização positiva da sua competência por parte da generalidade das escolas, são evidenciados em vários pareceres do CNE (2008, 2010) e em relatórios da IGEC (2010, 2011a).

Todos os documentos de enquadramento da avaliação externa estão disponíveis no sítio da internet da IGEC, pelo que nos dispensamos de os nomear.<sup>1</sup> Aliás, o parecer do CNE de 2010 sobre a Avaliação Externa das Escolas salienta que a “página Web da IGE reforçou a sua já elevada qualidade, e mantém-se como um instrumento essencial de suporte ao processo de avaliação externa das escolas” (p. 6). Ainda em relação ao documento acima nomeado, apresenta informação muito esclarecedora sobre o quadro de referência, a metodologia desenvolvida e os instrumentos de trabalho, bem como uma secção de anexos que inclui toda a documentação utilizada nas intervenções de avaliação externa.

---

1 <http://www.ige.min-edu.pt/>.

O CNE, enquanto entidade consultiva e reguladora das políticas educativas, tem-se pronunciado sobre o programa de avaliação externa das escolas, tendo emitido alguns pareceres sobre aspetos que podem ser melhorados. Um deles é a representatividade da comunidade educativa na recolha de dados (evidências) sobre a escola. O CNE considera que seria desejável uma recolha de informação alargada, que contemplasse alunos, famílias e representantes do poder local, nomeadamente os conselhos municipais de educação, e que não se recorresse, excessivamente, às estruturas formais da organização escolar. Num parecer de 2008, é sugerido que “para uma maior e mais descomprometida representatividade da comunidade escolar, os painéis englobem elementos não integrados em órgãos formais, escolhidos aleatoriamente entre os interessados” (p. 10). Também no que se refere aos instrumentos e aos processos metodológicos, este organismo emitiu opinião no sentido de que a avaliação externa utilizasse um leque mais diverso, que possibilitasse uma recolha de opinião mais alargada, sobretudo junto dos alunos. Assim, foi recomendado que “complementando a auscultação em painel que lhes é dedicada, e que tem lugar durante a visita dos avaliadores, (...) o dossier preparado pelas escolas deveria incluir uma auscultação aos alunos sobre o que pensam da sua escola” (CNE, 2010:7).

A partir de 2011, e depois de todas as escolas e agrupamentos de escolas do continente português terem sido avaliadas externamente, iniciou-se um segundo ciclo de avaliação que procurou melhorar alguns aspetos metodológicos e corresponder a sugestões pertinentes, como as propostas pelo CNE. Assim, neste segundo ciclo, foram introduzidas algumas alterações, a saber: i) a redução de cinco para três domínios de análise — Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão; ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; iii) a utilização do “valor esperado” na análise dos resultados das escolas; iv) a auscultação direta das autarquias; v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; e, vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação (IGEC, 2011b).<sup>2</sup>

Também no que se refere aos objetivos da atividade avaliativa, do primeiro para o segundo ciclo há diferenças. Enquanto o ciclo inicial a avaliação externa procurava, sobretudo, contribuir para a capacitação das escolas para se conhecerem, numa lógica de reforço de práticas de auto-avaliação que se queriam mais consolidadas, o segundo ciclo orienta-se para a análise do sucesso escolar e dos fatores que, dependendo da escola, concorrem para esse sucesso, quer seja através da dinâmica interna da organização escolar, ou da relação que esta estabelece com a comunidade em que está inserida. Esta orientação perpassa nos objetivos definidos para o atual ciclo avaliativo, que são os seguintes: i) promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; ii) incrementar a

---

2 No cálculo do “valor esperado” é utilizada a técnica da regressão múltipla, e são usadas variáveis de contexto e resultados escolares obtidos pelos alunos de cada escola, fornecidas pelo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI). Este valor permite analisar o desempenho relativo da escola para diferentes tipos de alunos.

responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas; iii) fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; e, iv) contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (IGEC, 2011b).

O “novo modelo de avaliação externa” foi testado, numa fase piloto, em 12 escolas e agrupamentos de escolas, generalizando-se, posteriormente, às restantes organizações escolares, num ciclo que se prevê tenha a duração de quatro anos. As intervenções de avaliação externa baseiam-se em três etapas, fundamentais para o conhecimento detalhado e aprofundado da instituição educativa, numa tentativa de cruzamento de informação que credibilize a análise e a seriedade da avaliação. Estas etapas incluem:

1. A análise de evidências documentais, sustentada num leque alargado de documentos que são fornecidos pela escola e que incluem um documento síntese de auto-avaliação solicitado pela IGEC, bem como os documentos estruturantes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades). Os documentos são previamente enviados à equipa, que os analisa conjuntamente, preparando a intervenção. Nesta etapa são igualmente analisados dados estatísticos que constam do “perfil de escola” disponibilizado pelo Ministério da Educação e, neste segundo ciclo de avaliação externa, está a ser igualmente considerado um outro dado estatístico, o designado “valor esperado” de cada escola ou agrupamento. Outra novidade deste ciclo é a aplicação de questionários de satisfação a alunos, pessoal docente e não docente e pais/encarregados de educação, e a análise dos resultados obtidos.
2. A visita às escolas, com a duração de dois ou três dias consoante se trate, respetivamente, de uma escola ou de um agrupamento de escolas. A visita inclui uma sessão de apresentação da escola, da responsabilidade da direção executiva, visita às instalações e entrevistas semiestruturadas em painel, abrangendo uma grande diversidade de atores, internos e externos, da comunidade educativa: docentes, alunos, funcionários não docentes, pais, autarcas e outros parceiros da escola. Estas entrevistas em painel são um procedimento chave do processo, pois é a partir da audição das diferentes vozes da comunidade escolar e educativa que são recolhidas evidências que, posteriormente, são cruzadas com a informação que foi recolhidas nas fontes documentais e através da observação direta realizada aquando da visita à escola.
3. A redação de um relatório de cada escola/agrupamento, que é da responsabilidade da equipa de avaliação externa. Os relatórios são redigidos com base nas evidências recolhidas, na apresentação efetuada pela própria escola e nos dados recolhidos nas múltiplas entrevistas de painel (IGE, 2009; IGEC, 2011a) e a cada um dos domínios em análise é atribuída uma classificação, que no primeiro ciclo de avaliação oscilava entre o Muito Bom e o Insuficiente (quatro níveis) e no segundo ciclo varia entre o Excelente e o Insuficiente (cinco

níveis). Após o envio do relatório, e caso a escola não se reveja em alguns dos aspetos referidos, pode apresentar um contraditório. Atualmente, no segundo ciclo de avaliação em curso, o direito de contraditar foi igualmente conferido à entidade avaliadora. Tanto os relatórios de avaliação externa como os respetivos contraditórios são publicados no sítio da IGEC.

#### *A observação das práticas pedagógicas no contexto da avaliação das escolas*

Uma questão controversa que tem sido debatida no âmbito da avaliação das escolas, seja ela auto-avaliação ou avaliação externa, relaciona-se com a observação das práticas de ensino.

A necessidade de se introduzir a observação das práticas pedagógicas foi um dos aspetos apontados numa avaliação externa de cariz internacional recentemente realizada em Portugal (Matthews e outros, 2009). É considerada decisiva para a melhoria dos níveis de qualidade no ensino básico, aconselhando-se que os processos de avaliação organizacional (interna ou externa) a utilizem.

Tratando-se de um estudo internacional, os autores mencionam o exemplo das inspeções da Europa setentrional, referindo que as mesmas “recolhem evidências da qualidade do ensino e da aprendizagem, através de programas de inspeção informados pela observação das aulas” e “baseados em projetos de investigação-ação na sala de aula” (Matthews e outros, 2009:83). Segundo os mesmos autores, estas medidas permitem-lhes identificar e comunicar a efetiva qualidade do ensino e disseminar as boas práticas desenvolvidas nas escolas. Acrescentam que “existem sinais de que, com o incentivo à auto-avaliação da escola, que inclui o acompanhamento interno da qualidade do ensino e da aprendizagem, a sala de aula é dinamizada e melhorada ao ser modelada de acordo com o ‘padrão de ouro’ que pode ser estabelecido através de uma avaliação externa efetiva e do feedback dado pelos avaliadores externos ou inspetores” (Matthews e outros, 2009:83).

Também o CNE se tem pronunciado sobre esta questão. Num parecer emitido em 2008, intitulado *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*, é referido o seguinte (CNE, 2008:11):

Compreende-se a dificuldade de incluir a observação de aulas no sistema de avaliação universal que se pretende implementar, não parecendo ser possível, nesse contexto, assegurar observações representativas. Em alternativa, sugere-se a inclusão, nos elementos fornecidos pela escola à Inspeção Geral de Educação, dos resultados de observações cruzadas de aulas, efetuadas no contexto de dispositivos internos que permitam regular observação de aulas pelos pares. Nesse sentido, parece desejável que as escolas implementem um sistema de supervisão cooperativa das aulas e mantenham obrigatoriamente um registo formal dos resultados.

Em síntese, o parecer aponta para a necessidade de uma maior complementaridade dos contributos da auto-avaliação e da avaliação externa para a melhoria das escolas e, corroborando a opinião do estudo anteriormente referido, o CNE também é

de opinião que a observação das práticas de sala de aula podia contribuir para aumentar os níveis acadêmicos dos alunos e ajudar as escolas a desenvolverem procedimentos eficazes de auto-avaliação.

### **Auto-avaliação de escolas: o caminho faz-se caminhando**

A auto-avaliação pode constituir um processo importante para as organizações escolares no âmbito da sua dinâmica interna. Ao contrário da avaliação externa que, como a própria designação indica, é da responsabilidade de entidades externas à organização educativa, a auto-avaliação desenvolve-se no interior da escola e é realizada pelos atores sociais presentes no espaço educativo.

A apropriação do sentido e da intenção da auto-avaliação tem suscitado, nos últimos anos, e em muitos países, um enorme debate sobre a melhor abordagem desta modalidade avaliativa. As metodologias que têm sido experimentadas variam entre uma submissão ao controlo externo realizado pelos serviços da inspeção (e que, em muitos casos, define o processo), e o encorajamento de processos de auto-avaliação da responsabilidade das escolas.

O processo de auto-avaliação pode visar vários propósitos e considerar diferentes objetos de análise. Pode cingir-se a uma visão mais focalizada ou limitada (por exemplo, quando só são analisados os resultados escolares dos alunos), ou situar-se num plano mais amplo e, neste caso, analisar a forma como a escola planifica a sua ação, o cumprimento de metas estabelecidas, a definição de medidas de melhoria e, até, a devolução aos pais e à comunidade educativa em geral a imagem da escola. Esta função plural da auto-avaliação é refletida na conceção de Janssens e van Amelsvoort (2008:19), que a definem como:

Um processo que envolve uma recolha sistemática de informação, levada a cabo pela própria escola, e que procura avaliar o seu funcionamento e a sua capacidade para alcançar os objetivos a que se propõe, e que tem ainda como propósito apoiar processos de tomada de decisão que conduzam ao desenvolvimento da escola como um todo.

Contudo, e em muitos casos, esta conceção abrangente da auto-avaliação nem sempre se aplica ao que se observa. De acordo com McNamara e O'Hara (2005), quando as escolas não interpretam o sentido e a função da sua auto-avaliação, embora se sintam forçadas a apresentar um relatório, constata-se que só apostam na forma e não no processo, não resultando, daí, nenhuma utilidade na promoção da qualidade da organização escolar. Igualmente, quando as escolas veem a avaliação como uma ameaça, tendem a adotar uma postura estratégica que não comprometa a sua imagem. Como refere Santos Guerra (2002:51), "se os professores rejeitam o processo, jogam à defesa, artificializam o comportamento, negam a evidência, então a avaliação será uma perda de tempo".

Os diferentes formatos de auto-avaliação que os sistemas e as organizações educativas têm adotado colocaram a descoberto lacunas e fragilidades que podem ser impeditivas da implementação e da evolução da auto-avaliação. Refira-se a

falta de dados, nas escolas, utilizáveis de forma constante e sistemática como evidências (ou, dito de outro modo, a dificuldade das escolas para apropriarem, de forma consequente, os dados existentes), mas também a existência de zonas de insegurança profissional, por parte dos docentes, relativamente a conhecimentos e a competências para que tomem, nas suas mãos, a avaliação da sua escola.

#### *Tendências e práticas de auto-avaliação*

A percepção que os diferentes países possuem do que é a auto-avaliação e de como pode ser desenvolvida depende de diversos fatores, relacionados com o histórico de avaliação que existe em cada país e com as políticas educativas implementadas (MacBeath e McGlynn, 2002).

A diversidade de entendimentos e de práticas tem suscitado o interesse e a investigação, e vários estudos analisam diferenças e similitudes nos processos de auto-avaliação que são desenvolvidos. Num estudo realizado pela rede de informação sobre educação na Europa (Eurydice, 2004) foram analisados apoios que são prestados pelos diferentes estados para o desenvolvimento desta modalidade avaliativa, tais como a disponibilização de modelos de auto-avaliação, a formação que é dada às escolas e aos professores, a acessibilidade a consultores e o fornecimento de indicadores do sistema educativo, concluindo-se que poucos estados prestam auxílio aos processos de auto-avaliação das escolas. A modalidade considerada como a mais eficaz foi o apoio que deve ser dado às escolas, que implica um investimento em formação. Trata-se, portanto, de uma medida cujos efeitos só serão observados a longo prazo, o que significa que uma auto-avaliação de qualidade não é objetivo alcançável de imediato.

Têm sido igualmente analisadas as características da auto-avaliação praticada. Constata-se que nos processos de auto-avaliação é frequente a alusão à necessidade de melhoria, mas não são mencionadas medidas a tomar nem existem planos que as operacionalizem; são constantes os julgamentos e as análises, embora se verifique serem, muitas vezes, sustentados em opiniões e não em evidências; os documentos estruturantes da escola são normalmente mencionados, mas em muitos casos a sua referência não contribui para a transparência da auto-avaliação; relativamente aos instrumentos de recolha de dados, são normalmente utilizados inquéritos por questionário; finalmente, uma última característica que cruza transversalmente a maioria dos processos de auto-avaliação que foram analisados, mostra que é frequente a recolha de informação junto de diferentes grupos de intervenientes no espaço educativo. Outro traço caracterizador refere-se às fases do processo. Independentemente de particularidades distintivas dos diversos países, globalmente a auto-avaliação percorre quatro fases: i) recolha de informação relevante; ii) avaliação; iii) elaboração de um plano de melhoria; e iv) implementação das mudanças.

As investigações realizadas apuram ainda outras conclusões que importa assinalar. Um dos resultados mais significativos refere-se ao facto de, frequentemente, não haver uma relação entre os ciclos de avaliação e a implementação dos planos de melhoria (Janssens e van Amselsvoort, 2008). Os estudos mostram ainda que nos países onde a auto-avaliação está fortemente integrada no sistema de inspeção,

quando existe uma elevada monitorização, tanto na forma como no conteúdo, o impacto da auto-avaliação é menos percebido e consciencializado pela comunidade educativa. Consequentemente, quando é deixada às escolas maior liberdade para que definam as linhas orientadoras da sua auto-avaliação, a capacidade para se autoavaliarem é incrementada. Parece pois existir uma relação inversa entre o grau de monitorização externamente exercido e a capacidade das escolas aplicarem e desenvolverem a sua auto-avaliação. Na opinião de vários autores (Janssens e van Amselvoort, 2008; McNamara e O'Hara, 2008), a situação ideal, e que proporciona melhores condições para que as práticas e os processos de auto-avaliação ocorram, passa por uma conjugação de duas lógicas: por um lado, um processo que comprometa diretamente os professores e as escolas, com eventual auxílio externo em dimensões em que se sintam mais inseguros, nomeadamente nos aspetos metodológicos; por outro lado, uma formação teórica na área, complementada por uma prática contextualizada de auto-avaliação, que deve ser contínua e sistematicamente debatida e analisada entre pares.

No âmbito do apoio prestado pelos serviços responsáveis pela avaliação externa à auto-avaliação, torna-se fundamental saber o que está a acontecer no espaço europeu. Os apoios existentes divergem em duas linhas de intervenção: a disponibilização de apoio externo, tanto na construção de referenciais de avaliação como na recolha de dados, e o desenvolvimento de iniciativas de formação que procuram equipar os professores e as escolas com fundamentos teóricos e com conhecimentos sobre boas práticas, para que empreendam o seu próprio processo de auto-avaliação. Para cada uma destas orientações de apoio passemos a uma apresentação de algumas iniciativas que se observam no espaço europeu, incluindo Portugal.

O Reino Unido tem sido pioneiro na avaliação organizacional das escolas e as práticas que são desenvolvidas têm influenciado o que é levado a cabo no espaço europeu, tanto na avaliação externa como na auto-avaliação. Quando se refere, num documento da inspeção inglesa — o OFSTED —, que o propósito da avaliação externa “é, sobretudo, o de garantir que os sistemas de avaliação interna são desenvolvidos e que os processos que são implementados são apropriados pelas escolas”, está a ser dada primazia à auto-avaliação no contributo para o desenvolvimento da escola, cabendo à avaliação externa um papel complementar e de apoio. Trata-se, como afirmam MacBeath e McGlynn (2002), de um modelo no qual a avaliação externa se centra na promoção da capacidade das escolas para se avaliarem.

As práticas observadas na maioria dos países europeus inserem-se nesta premissa, embora o apoio prestado às escolas assumam diferentes formas, oscilando entre formatos fechados, em que através de uma listagem de indicadores previamente propostos é solicitado às escolas que se autoavaliem, a modelos de cariz mais aberto, e com propósitos de natureza formativa, que auxiliam as escolas na recolha de informação para posteriormente a analisarem e produzirem a sua própria auto-avaliação (Chapman, 2002).

No que diz respeito ao apoio dado às escolas para que desenvolvam o seu próprio processo de auto-avaliação, temos no caso da Escócia o já referido instrumento *How Good is Our School?*, que guia o processo de auto-avaliação desenvolvido pelas escolas, e que serviu de modelo a muitas propostas são desenvolvidas a

nível europeu, incluindo a portuguesa. Contudo, o exemplo mais paradigmático é o que se observa com o serviço da inspeção inglesa, o OFSTED. Como referido anteriormente, é disponibilizado um instrumento, o *Self-Evaluation Form* (SEF), a preencher por um dirigente de topo de cada escola. Mas encorajam-se as escolas para que desenvolvam o seu próprio processo de auto-avaliação de acordo com o seu contexto e especificidade, sendo o SEF um dos instrumentos do plano de auto-avaliação, entre outros que a escola decida utilizar.

A dimensão de inovação desta proposta também se revela no(s) processo(s) de recolha de dados, visto que não é fornecida nem imposta uma metodologia para os apurar. Pelo contrário, é dada inteira liberdade à escola para que recolha e utilize os que considere necessários para responder às questões que o SEF coloca. Estas solicitam a utilização de evidências, e centram-se nos alunos, nas suas aprendizagens, aquisições e desenvolvimento; também solicitam a comparação entre o desempenho dos alunos “daquela escola” com o desempenho de outros de outras escolas de características semelhantes. O preenchimento do instrumento envolve a direção da escola, mas também outros intervenientes, tais como os próprios alunos, os pais e outros elementos da comunidade educativa; o instrumento interpela a escola sobre a pertinência do conteúdo das próprias perguntas e, finalmente, problematiza a possibilidade de mudança que a escola considera que será possível ser observada (McNamara e O’Hara, 2008).

Outros organismos, como o Centre of Curriculum Evaluation and Management (CEM), da Universidade de Durham, no Reino Unido, optaram por proporcionar apoio que sem fornecer às escolas uma listagem de aspetos a avaliar, mas ajudam-nas na seleção de dados internos que sustentam o processo de auto-avaliação.

Também a Irlanda adotou um modelo que enfatiza o desenvolvimento da escola. Trata-se do programa *Looking at Our Schools* (LAOS), da iniciativa dos serviços da inspeção, igualmente responsáveis pela avaliação externa. O apoio centra-se na formação interna dada aos professores, e o objetivo é que as escolas e os professores pesquisem aspetos da prática, avaliem a sua qualidade e, com base em evidências recolhidas, apresentem os seus resultados na avaliação externa que ocorre de cinco em cinco anos.

Esta alteração de prioridades, que passou a colocar a auto-avaliação no centro do processo atribuindo um papel secundário à avaliação externa, tem tido consequências na intencionalidade e na periodicidade com que a avaliação externa se efetua. Atualmente, e também como já foi referido anteriormente, em muitos países da Europa a frequência e a intensidade da avaliação externa dependem da informação prestada pela escola, e quanto maiores forem as dificuldades das escolas (identificadas através dos processos de auto-avaliação que desenvolvem), mais interventiva é a avaliação externa, que tem como principal objetivo apoiar as escolas na melhoria do seu desempenho (Schildkamp, 2007).

Outra modalidade inserida na lógica da prestação de apoio, particularmente em equipar os docentes com fundamentos teóricos sobre auto-avaliação com o objetivo de os tornar capazes de empreender a auto-avaliação das escolas onde trabalham, tem sido a criação de projetos europeus com este propósito. O projeto *Schools Evaluation — Towards a European Dimension* é disto bom exemplo (Barzano, 2002).

Tratou-se de uma iniciativa no âmbito do Projeto *Comenius*, destinada a docentes com responsabilidade nas direções das escolas, e que perseguia os seguintes propósitos: i) o domínio de conceitos e de terminologias comuns aos processos de auto-avaliação das escolas; ii) a criação de espaços de partilha facilitadores da troca de experiências e de aprendizagens; iii) a clarificação de aspetos que devem ser objeto de estudo e de análise num processo de auto-avaliação; iv) a criação de oportunidade para desenvolver, em contexto real, processos de auto-avaliação sustentados na formação fornecida. O programa de formação alternava módulos de formação intensiva sobre temáticas relacionadas com a auto-avaliação com períodos em que os formandos aplicavam, nas suas próprias escolas, os conteúdos tratados. As experiências desenvolvidas eram discutidas com o propósito de partilhar boas práticas.

No caso português, apesar de a auto-avaliação estar legislada desde 2002, foi sobretudo a partir do lançamento do Programa de Avaliação Externa que as escolas ficaram alertadas para o imperativo e para a necessidade de desenvolverem a sua própria auto-avaliação, até porque o referencial da avaliação externa questiona diretamente as escolas sobre a forma como estão a desenvolver a sua auto-avaliação.

O emergir desta dimensão de avaliação, que não fazia parte da cultura nem das práticas das escolas portuguesas, veio lançar um desafio que, de forma mais ou menos estruturada, tem vindo a ser respondido. Ao contrário do que sucede noutros países, em que as práticas de avaliação organizacional já estão mais consolidadas e, como vimos, já existe um longo caminho percorrido, em Portugal os normativos legais não propõem nenhum modelo de auto-avaliação, nem existem recomendações que forneçam às escolas indicações sobre “como” avaliar, “o que” avaliar, nem “quem” tem que realizar essa avaliação.

O cenário atual é, pois, muito atípico, e a situação que prevalece perspetiva a auto-avaliação como uma prática legalmente exigida, mas que ainda não está instalada. À semelhança do que sucede em muitos outros países, as principais dúvidas que se colocam às escolas e aos professores referem-se a aspetos como: i) dificuldade em perceber o âmbito e a abrangência da auto-avaliação; ii) dificuldades metodológicas para desenvolverem o processo; iii) ausência de dados que se constituam como evidências suscetíveis de serem utilizadas e que permitam às escolas identificarem pontos fortes e pontos fracos; iv) falta de clarificação sobre o conteúdo e sobre a função do relatório final de auto-avaliação; v) dúvidas sobre a quem atribuir a responsabilidade pela implementação de medidas que a auto-avaliação aconselha que devem ser implementadas; e, ainda, vi) clarificação do papel de outros parceiros, tais como os pais ou outros elementos da comunidade, tanto na realização da auto-avaliação, como na elaboração de propostas de melhoria (Alves e Correia, 2008).

A experiência da avaliação externa conduziu a IGEC à tomada de consciência da imprescindibilidade de prestar apoio às escolas para a realização dos seus processos de auto-avaliação. Com esse propósito, foi criado o Grupo de Trabalho para a Auto-avaliação das Escolas (GTAA), que procura “desenvolver trabalho de sistematização de informação relevante para as escolas que pretendam criar ou consolidar processos de auto-avaliação”. O objetivo, tal como é referido no sítio oficial

deste organismo na internet, não é “induzir qualquer modelo de auto-avaliação”, mas disponibilizar “ferramentas e referenciais diversos e plurais” que contribuam para melhorar a capacidade das escolas para se auto avaliarem.

Paralelamente, passaram a ser implementadas com muito mais intensidade e em todo o território nacional ações de formação e de reflexão sobre a auto-avaliação das escolas, tanto da responsabilidade das instituições de ensino superior, como dos centros de formação de professores. Refira-se, ainda, uma diversidade de iniciativas, como o Projeto de Avaliação em Rede (PAR), desenvolvido, desde 2008, no norte de Portugal, constituído por uma rede de escolas que se assumem como uma comunidade de aprendentes e que refletem e partilham experiências no âmbito da auto-avaliação de escola. Este projeto propõe-se capacitar e apoiar as escolas para que desenvolvam dispositivos de auto-avaliação, contextualizados a cada realidade particular, “almejando o desenvolvimento de uma escola de qualidade”. Ainda é prematuro apreciar mudanças e avaliar impactos da auto-avaliação nas escolas portuguesas. Os processos que estão a ser desenvolvidos seguem diferentes lógicas e, em muitos casos, ainda são muito incipientes. Contudo, é certo que a auto-avaliação não é inócua para a escola nem pode ser entendida como olhar fortuito lançado esporadicamente e sem consequências para a organização escolar. Independentemente do nível e da capacidade das escolas para se autoavaliarem, da qualidade do processo que esteja a ser desenvolvido, ou do ponto em que a escola se encontra no binómio “avaliação externa/auto-avaliação”, a auto-avaliação deixa marcas. É uma fonte de questionamento e provoca momentos em que a escola se problematiza.

#### *Modelos de auto-avaliação: oportunidade ou constrangimento*

Como foi oportunamente referido, o quadro de referência da avaliação externa utilizado pela IGEC questiona diretamente as escolas sobre a auto-avaliação desenvolvida e sobre a perspetiva de sustentabilidade do progresso gizada com base nos resultados dessa avaliação. Esta chamada de atenção para a inevitabilidade do processo, mas também para a sua função, foi um contributo decisivo para que as práticas de auto-avaliação passassem a ser uma prioridade nas escolas portuguesas. Por sua vez, o quadro de referência do novo ciclo de avaliação externa iniciado no ano letivo de 2011-2012, que se organiza em três domínios abrangendo nove campos de análise, desdobra-se num vasto conjunto de referentes que, em muitos casos, as escolas adotam para a realização da sua própria auto-avaliação. Independentemente de eventuais efeitos desviantes que a avaliação externa possa ter na auto-avaliação das escolas (Sá, 2009; Simões, 2007), de acordo com os dados recolhidos pela IGEC nos diversos relatórios produzidos anualmente desde que o Programa da Avaliação Externa foi iniciado, as escolas valorizam, na generalidade, o modelo adotado.

Esta tendência, de identificação das escolas com a estrutura utilizada pela avaliação externa, observada no caso português mas também noutros países, é consentânea com dados de investigações (McNamara e O'Hara, 2008), concluindo-se que quanto maior é a dificuldade das escolas para internamente definirem o seu modelo de avaliação, mais acentuada é a “colagem” ao modelo utilizado pela avaliação externa. Um dos constrangimentos desta escolha é que a avaliação externa

está mais direcionada para a prestação de contas e para a análise da qualidade dos desempenhos das escolas, enquanto os dispositivos de auto-avaliação devem contemplar procedimentos de análise e desenvolver processos que incorporem as prioridades e as áreas de desenvolvimento da escola. A auto-avaliação não tem, necessariamente, que integrar os mesmos domínios de análise e os mesmos referentes que a avaliação externa.

A questão que se coloca, e que para muitas escolas constitui fonte de preocupação (e é assinalada como uma necessidade formativa), centra-se no domínio dos modelos de auto-avaliação. Quais são os que existem? Quais são os que melhor se adequam aos objetivos e aos propósitos da auto-avaliação educacional?

Num artigo de síntese sobre esta matéria, Alaíz (2010) afirma que existem dois tipos de modelos de auto-avaliação: fechados (ou estruturados) e abertos. O autor considera que caberá a cada escola, de acordo com a forma como se vê enquanto organização, a escolha de um deles. Se a escola se encara como organização semelhante a qualquer outra, sem qualquer especificidade que a distinga de outra organização de cariz empresarial, quer no plano organizacional, quer no serviço que presta, poderá optar por um modelo fechado; pelo contrário, se a escola se considera uma organização com características específicas, distinta de outras organizações, então a opção deverá recair num modelo aberto, que seja ajustado àquela realidade concreta.

Inicialmente utilizados no mundo empresarial, os modelos fechados integram um conjunto de indicadores de análise pouco alteráveis e pouco flexíveis. A sua utilização em organizações educativas dificilmente contribui para a apreensão das especificidades que caracterizam as escolas. Recolhem a vantagem de não exigirem grandes alterações estruturais, o que poderá ser visto como uma facilidade, dado que se apresentam num formato que as escolas se limitam a preencher. Entre os modelos estruturados, o mais utilizado é o EFQM (da European Foundation of Quality Management), que está presente em várias escolas portuguesas, numa adaptação designada por CAF (Common Assessment Framework). O sucesso e a aceitabilidade deste modelo nas escolas resultam do grau de especificação dos critérios, que abrangem todos os setores e âmbitos de intervenção da ação educativa, mas também do facto de solicitarem a apresentação de evidências ilustrativas dos critérios em análise. A crítica mais frequente acusa o modelo de ignorar a dimensão sistémica da escola, conduzindo um processo de avaliação seccionado, no qual a interação entre os diferentes agentes e as várias dimensões não são contemplados.

Os modelos abertos, como o próprio nome indica, são flexíveis e permitem ajustamentos e adaptações. Nas escolas existem diferentes aspetos que podem ser objeto de avaliação e há distintos atores sociais com diferentes olhares sobre a mesma realidade que devem ser considerados. A escolha de indicadores efetuada com a intervenção dos vários protagonistas, assim como a sua análise, suscitam a explicitação das diferentes conceções de escola e tornam o processo de auto-avaliação mais dinâmico e, eventualmente, mais consequente. Ou seja, a opção por uma lógica de abertura relativamente ao modelo de avaliação já é, em si, uma evidência da forma como a organização educativa se perspetiva e, eventualmente, funciona.

Os modelos abertos comportam um conjunto de desvantagens que tornam mais difícil a sua adoção pelas organizações escolares. Embora sejam mais orientados para o fator humano e, portanto, respeitem e contemplem as dinâmicas organizacionais — ao contrário dos modelos fechados, que estão mais preocupados com a eficácia —, os modelos abertos são mais exigentes quanto à sua concepção e aplicação. Algumas das fases do processo de auto-avaliação que, em regra, os modelos fechados já integram (como o referencial de avaliação e os instrumentos de recolha de dados a utilizar), não se observam nos modelos abertos, mais exigentes no que respeita à participação das escolas na sua criação. Considerando que os obstáculos com que as escolas e os professores se deparam se situam, justamente, no domínio de conhecimentos de natureza metodológica, bem como na dificuldade de identificação de aspetos que devem ser objeto de avaliação, a opção por um modelo aberto é problemática.

Em síntese, a existência destes dois tipos de modelos pode ser vista como uma oportunidade ou como um constrangimento. Os modelos fechados dão oportunidade às escolas de disporem de uma proposta pré-concebida, mas apresentam como constrangimento a dificuldade de captar a dimensão dinâmica das organizações educativas; os modelos abertos, por seu lado, desafiam a escola a tomar decisões sobre o que pode ser objeto de avaliação, sobre o processo que pode ser desenvolvido e também sobre as suas consequências, mas a par desta oportunidade não deixam de ser um constrangimento, pois as exigências associadas à sua aplicação colidem com as dificuldades, já identificadas, que os professores e as escolas apresentam.

Este conjunto de considerações remete para a necessidade de se desenvolverem mecanismos e programas vários de formação sobre os processos de auto-avaliação das escolas. Os constrangimentos atrás referidos não são insolúveis: são suscetíveis de remissão através de processos formativos, que não só equiparão os professores e as escolas com os saberes e as ferramentas necessárias para a implementação da sua auto-avaliação, como também contribuirão para a interiorização da importância destes processos avaliativos na melhoria do desempenho da escola e dos seus professores.

### Considerações finais

A problemática da avaliação das escolas transporta consigo concepções da escola enquanto organização e questiona aspetos como “para que” se avalia, “o que” se avalia e “como” se avalia. Segundo Lima (2002, cit. por Sá, 2009:91), “a avaliação educacional de alunos, escolas, ou departamentos, entre outros elementos, realiza-se necessariamente por referência, implícita ou explícita, a concepções, imagens ou representações de organização escolar”. Os objetivos que se espera alcançar com a avaliação organizacional pressupõem a prestação de contas, a transparência, a tomada de decisões a nível local e a promoção, nas escolas, da capacidade de análise de evidências, onde assentará o desenvolvimento profissional dos professores e da organização educativa. Embora, idealmente, se acredite que a avaliação organizacional é capaz de alcançar, em simultâneo, todos estes objetivos, na prática,

como referem McNamara e O'Hara (2008:176), “competem uns com os outros e não se complementam”. É através de duas modalidades de avaliação — a avaliação externa e a auto-avaliação —, vistas como duas faces de uma mesma moeda, que se espera que sejam alcançados. O percurso que tem vindo a ser traçado mostra que a avaliação organizacional das escolas pode cumprir as funções que se julga ser alcançáveis, mas também tem aconselhado inflexões no percurso, mais evidentes nos países em que o histórico dos processos de avaliação organizacional é mais rico. A evolução mais interessante observa-se na mudança no foco da avaliação, que tem vindo a passar de uma lógica de uma avaliação externa, que se limitava a interpelar o avaliado, para contribuir para o desenvolvimento de um processo instalado que assegure a continuidade da qualidade e resulta na auto-avaliação.

Mas o caminho percorrido pelas escolas e pelos organismos estatais responsáveis nos processos de avaliação organizacional também tem desvendado lacunas e dificuldades. É fundamental prosseguir uma atuação neste domínio, alicerçada num trabalho de formação, de conhecimento e de reflexão.

### Referências bibliográficas

- Alaíz, Vítor (2010), “Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?”, *Correio da Educação*, 301, CRIAP-ASA, retirado a 6 Julho, 2010 de [http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao\\_escolas.pdf](http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf).
- Alaíz, Vítor e Eunice Góis (2003), *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*, Porto, Edições ASA.
- Alves, Palmira e Carlos Serafim Teixeira Correia (2008), “A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal”, *Olhar de Professor*, 11, 2, pp. 355-382.
- Azevedo, José Maria (2007), “Avaliação externa das escolas em Portugal”, *Conferência As Escolas Face a Novos Desafios*, Lisboa, Parque das Nações, Presidência Portuguesa da União Europeia.
- Barzano, Giovanna (2002), “School self-evaluation towards a european dimension”, *European Journal of Teacher Education*, 25, 1, pp. 83-100.
- Chapman, Christopher (2002), “Ofsted and school improvement: teachers' perceptions of the inspection process in schools facing challenging circumstances”, *School Leadership and Management*, 22, 3, pp. 257-272.
- Conselho Nacional de Educação (2005), *Estudo sobre 'Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos'*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2008), *Parecer sobre 'Avaliação Externa das Escolas'*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2010), *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007 — 2009)*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Eurydice (2004), *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*, Bruxelas, Eurydice.
- Inspecção-Geral da Educação (2009), *Avaliação Externa das Escolas — Referentes e Instrumentos de Trabalho*, Lisboa, Inspecção-Geral da Educação.

- Inspecção-Geral da Educação (2010), *Avaliação Externa das Escolas — Relatório 2008-2009*, Lisboa, Inspecção-Geral da Educação.
- Inspecção-Geral da Educação (2011a), *Avaliação Externa das Escolas — Relatório 2006-2011*, Lisboa, Inspecção-Geral da Educação.
- Inspecção-Geral da Educação (2011b), *Proposta para um novo ciclo de avaliação externa das escolas. Relatório Final*, Lisboa, Inspecção-Geral da Educação.
- Janssens, Frans e Gonnie van Amelsvoort (2008), “School self-evaluations and school inspections in europe: an exploratory study”, *Studies in Educational Evaluation*, 34, 1, pp. 15-23.
- MacBeath, John (1999), *Schools Must Speak For Themselves. The Case for School Self-Evaluation*, Londres, Routledge.
- MacBeath, John e Archie McGlynn (2002), *Self-Evaluation. What's in it for Schools?*, Londres, Routledge.
- Matthews, Peter e outros (2009), *Política Educativa para o Primeiro ciclo do Ensino Básico 2005-2008. Avaliação Internacional*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- McNamara, Gerry e Joe O'Hara (2008), “The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy”, *Studies in Educational Evaluation*, 34, pp.173-179.
- McNamara, Gerry e Joe O'Hara (2005), “Internal review and self-evaluation — the chosen route to school improvement in Ireland?”, *Studies in Educational Evaluation*, 31, pp. 267-282.
- Ministério da Educação (2007), *Segunda fase da avaliação externa de escolas*, retirado a 20 de Julho, 2010 de <http://www.min-edu.pt/np3/392.html>
- Nevo, David (2001), “Schools evaluation: internal or external?”, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 2, pp. 95-106.
- Projecto de Avaliação em Rede — PAR, retirado a 1 de julho, 2012 de <https://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede/home>
- Sá, Virgínio (2009), “A (auto)avaliação das escolas: ‘virtudes’ e ‘efeitos colaterais’”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17, 62, pp. 87-108.
- Santos Guerra, Miguel (2002), *Entre Bastidores: o Lado Oculto da Organização Escolar*, Porto, Edições ASA.
- Schildkamp, Kim (2007), *The Utilization of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education*, Enschede, University of Twente.
- SICI — *The Standing International Conference of Inspectorates* (2010), retirado a 18 de Junho, 2010 de <http://www.siciinspectorates.org/web/guest;jsessionid=7B3F1FD54FC9E82E2031353AE2BF2788>
- Simões, Graça Maria Jegundo (2007), A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 39-48, retirado a 20 de Julho, 2010 de <http://sisifo.fpce.ul>