



PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE AUTOAVALIAÇÃO: ENSAIO SOBRE UM CASO EM UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TEIP¹

Joana Sousa²

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIED, UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

A autoavaliação das escolas no contexto da Avaliação Externa das Escolas é um dos importantes eixos para o debate educacional em Portugal. Com a preparação de um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, estando prevista a sua vigência entre 2018 e 2022, prevê-se que o enquadramento concetual do terceiro ciclo enfatize os processos de autoavaliação das escolas. O equilíbrio das tensões entre um quadro de avaliação das escolas que busca “assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas” (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, art. 3.º, alínea c), paralelamente a uma avaliação que permita o desenvolvimento das escolas e dos seus atores, pode ser explorado e aprofundado através de práticas significativas de autoavaliação. Este artigo começa por enquadrar a Avaliação Externa das Escolas e a autoavaliação para fomentar a discussão crítica sobre uma experiência de construção de práticas de autoavaliação num agrupamento de escolas incluído no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Da experiência promovida por uma parceria, entre o agrupamento de escolas TEIP e uma instituição de ensino superior, resultou o envolvimento significativo da comunidade educativa na planificação, desenvolvimento e apreciação do processo de autoavaliação da escola, razão pela qual escrevemos sobre este estudo, permitindo um ensaio sobre as condições nas quais a autoavaliação pode ser incorporada nos sistemas educacionais.

Palavras-chave: Autoavaliação; Avaliação Externa das Escolas; Deliberação Curricular.

¹ Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

² Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Bolseira de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/93389/2013). E-mail: joanarfsousa@gmail.com

Introdução

Após a primeira década de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e terminado o projeto de investigação nacional sobre os efeitos da Avaliação Externa das Escolas no ensino não superior (2012-2015), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT-PTDC/CPE-CED/116674/2010), verificou-se que um dos efeitos da Avaliação Externa das Escolas está relacionado com os processos de autoavaliação nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

A investigação tem vindo a revelar que a Avaliação Externa das Escolas fomentou a implementação de processos de autoavaliação (Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2016; Sousa, Costa, Marques, & Pacheco, 2016), corroborando os pareceres internacionais, que demonstram que a autoavaliação é a face mais visível da institucionalização da avaliação das escolas (European Commission/EACEA/EURYDICE, 2015). Apesar de ser uma realidade que se encontra em expansão (Sampaio, Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016), as organizações educativas públicas portuguesas não apresentam, ainda, mecanismos de autoavaliação, como seria expectável dada a sua obrigatoriedade legal (Gomes, 2014).

É neste enquadramento que surge a necessidade de criar um debate em torno das práticas significativas de autoavaliação das escolas no contexto da Avaliação Externa das Escolas, bem como de gerar mecanismos que promovam a sua implementação, partindo de lógicas internas que podem estar associadas a parcerias com instituições do ensino superior. Com o objetivo de promover a sustentabilidade da autoavaliação em contexto de Avaliação Externa das Escolas foi criado o Observatório de Autoavaliação de Escolas, apoiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

O artigo apresenta uma experiência concretizada num agrupamento de escolas TEIP da região norte de Portugal, com o objetivo de problematizar a autoavaliação, numa lógica de aprendizagem, desenvolvimento e melhoria (Scheerens, 2003; Nevo, 2007; Pacheco, 2010). A intervenção da comunidade educativa, neste caso, nomeadamente da equipa de autoavaliação do agrupamento de escolas, foi fundamental. A experiência privilegiou o entendimento de práticas de autoavaliação no agrupamento de escolas, como objeto integrante do processo de Avaliação Externa das Escolas.

1. O sistema de avaliação externa das escolas em Portugal

Em Portugal, a avaliação de escolas tem como base normativa a Lei de Bases do Sistema Educativo³, numa tendência convergente com as dos restantes países europeus (Teodoro & Aníbal, 2007; European Commission/EACEA/EURYDICE, 2015). Mais recentemente, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, concretizou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de

³ Cf. Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=gDcp9Whg

ensino públicos da educação pré-escolar e do ensino não superior, regulando a Avaliação Externa das Escolas em Portugal, como um “processo de avaliação [que] deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico” (n.º 1 do art.º 9.º). No entendimento da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), a Avaliação Externa das Escolas é “um contributo para o desenvolvimento das Escolas” (2011b, p. 51).

Em 2006, a IGEC iniciou a implementação do primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas, que terminou em 2011. Seguiu-se um segundo ciclo, que começou em 2011 e foi finalizado em 2017. Um terceiro ciclo iniciar-se-á em 2018, com a duração de cinco anos.

Para os dois primeiros ciclos de Avaliação Externa das Escolas foi preparado um enquadramento de avaliação com base num quadro de referência, numa determinada metodologia, assim como numa escala de avaliação previamente estruturada (Quadro 1).

1º ciclo AEE (2006-2011)		2º ciclo AEE (2011-2017)	
Domínios	Classificação	Domínios	Classificação
Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de autorregulação e melhoria.	Muito bom; Bom; Suficiente; Insuficiente.	Resultados; Prestação do serviço educativo; Liderança e gestão.	Excelente; Muito bom; Bom; Suficiente; Insuficiente.

Quadro 1: Domínios e classificações nos dois primeiros ciclos de Avaliação Externa das Escolas
Fonte: Inspeção-Geral da Educação (2010, 2011a) e Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016a, 2016b).

Tal como é possível constatar no Quadro 1, do primeiro para o segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, foram realizadas alterações ao enquadramento de avaliação. O primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas caracterizou-se por um referencial de avaliação constituído por cinco domínios de avaliação (resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de autorregulação e melhoria dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas). No segundo ciclo, passaram a ser apenas três os domínios de avaliação (resultados; prestação do serviço educativo; liderança e gestão), que se subdividiam em três campos de análise, subseguindo-se os referentes. O Quadro 2 apresenta

os campos de análise do quadro de referência do segundo ciclo Avaliação Externa das Escolas (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016b).

Domínios	Campos de análise
Resultados	Resultados académicos;
	Resultados sociais,
	Reconhecimento da comunidade.
Prestação do serviço educativo	Planeamento e articulação;
	Práticas de ensino;
	Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.
Liderança e gestão	Liderança;
	Gestão;
	Autoavaliação e melhoria.

Quadro 2: Quadro de referência do segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas
Fonte: Inspeção-Geral da Educação e Ciência, (2016b).

No processo de avaliação dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, a análise metodológica realiza-se com recurso a instrumentos quantitativos e qualitativos, conduzidos por uma equipa de avaliação, geralmente constituída por dois Inspetores e um perito externo, que acompanha todo o decurso, composto por três fases. Uma primeira etapa de recolha e análise de dados relevantes da organização educativa, uma segunda fase de visita ao espaço físico da organização educativa e um último período de conclusão da avaliação realizada. Previamente à visita da equipa de avaliação ao agrupamento de escolas/escola não agrupada, são recolhidos dados sobre a organização educativa, com base na análise dos resultados de inquéritos por questionários, distribuídos pela comunidade educativa, na análise documental e de informação estatística. Durante a visita, a equipa de avaliação procede à observação das instalações, dos documentos internos, complementando a sua análise com a realização de entrevistas em painel a diversos atores da comunidade educativa (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016c). Como resultado de todo este processo e da avaliação do agrupamento de escolas/escola não agrupada, é elaborado um relatório realizado pela equipa de avaliação, cujo conteúdo evidencia os pontos fortes, fracos e áreas de melhoria da organização educativa, bem como a avaliação em cada domínio e a classificação final, tendo em conta uma escala de avaliação que, no primeiro ciclo continha quatro níveis (insuficiente, suficiente, bom e muito bom) (Inspeção-Geral da Educação, 2010) e que, no segundo ciclo passou a ter o excelente como classificação máxima (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016a).

Desde o início do sistema de Avaliação Externa das Escolas que todos os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do sistema educativo público foram avaliados duas vezes. Ao

longo deste período foram vários os estudos de investigações realizados que focaram ambos os ciclos ou apenas um deles. O projeto de investigação nacional *Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior*, que teve financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT-PTDC/CPE-CED/111674/2010), procurou respostas para o seguinte problema: *que impacto e efeitos produz a Avaliação Externa das Escolas no primeiro e segundo ciclos do modelo, tendo como referência a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de prestação de contas?* Tendo em conta esta problemática, a investigação desdobrou-se em várias questões: *a Avaliação Externa das Escolas produz impacto e efeitos na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico?/ na apropriação pela escola e comunidade dos referentes utilizados no processo de avaliação?/ na participação da comunidade na vida social da escola?/ na consolidação da autoavaliação institucional?/*. É acerca desta última questão que serão desenvolvidos os pontos seguintes.

1.1. A autoavaliação das escolas no contexto da avaliação externa das escolas

O sistema de Avaliação Externa das Escolas pretende promover a identificação de boas de práticas organizativas, procedimentais e pedagógicas das organizações educativas, sugerindo a autoavaliação como base do processo de avaliação (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 5.º), no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, enquadramento legal onde surge o conceito de avaliação holística ou organizacional de escola (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, art.º 52.º).

No artigo 6º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, são definidos os termos em que a autoavaliação das escolas se deverá basear. Na esteira da Lei, a Avaliação Externa das Escolas tem um papel central em promover a cultura de autoavaliação nas escolas, por meio de mecanismos sistemáticos e coerentes (Huberman & Miles, 1984), que identifiquem os pontos fortes e fracos das organizações educativas, de modo a contextualizar e interpretar dados relevantes, favorecendo o desenvolvimento positivo dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Para Tristão (2016, p. 255), a autoavaliação das escolas é fortemente regulada pela avaliação externa, constituindo um importante instrumento desta última. Pela autoavaliação é sublinhada a importância da concretização do projeto educativo, da promoção de um clima escolar positivo, do funcionamento organizacional, do sucesso escolar e da cultura de colaboração. O quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas do segundo ciclo (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016b) identifica como referentes do domínio da *liderança e gestão a autoavaliação e a melhoria* (Quadro 2). A coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, a integração dos resultados da avaliação externa nos planos de melhoria, o envolvimento e participação da comunidade nas práticas de autoavaliação, a sistematização e amplitude da autoavaliação e o impacto que a autoavaliação tem no

planeamento, organização e nas práticas profissionais são indicadores do campo de análise *autoavaliação e melhoria* (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016b).

A investigação tem demonstrado que um dos efeitos produzidos nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas em Portugal está relacionado com a institucionalização da autoavaliação (Barreira et al., 2016; Pacheco, 2016; Sousa et al., 2016), em consonância com o contexto Europeu (European Commission/EACEA/EURYDICE, 2015). Contudo, apesar da sua obrigatoriedade legal (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 6.º), há estudos que apontam para o facto de ainda ser um processo em construção nas organizações educativas portuguesas (Gomes, 2014; Sampaio et al., 2016). Aliás, os dados empíricos revelam que, a despeito de não terem sido alcançados os efeitos desejáveis (Gomes, 2014; Sampaio, 2018), existe uma melhoria significativa do primeiro para o segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, relativamente aos efeitos percecionados pelos atores educativos (Pacheco, 2016; Moreira, & Rodrigues, 2016; Sampaio et al., 2016). Para os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, a Avaliação Externa das Escolas é uma oportunidade para refletirem sobre as suas conceções de avaliação, particularmente acerca da sua internalização por via da autoavaliação e respetivas práticas (Silvestre et al., 2016; Tristão, 2016). Sobretudo pelo seu carácter interno e reflexivo, a autoavaliação permite a todos os atores da comunidade educativa, mais particularmente às lideranças intermédias e de topo, a criação de condições para refletirem sobre as suas ações, enquanto organização educativa (Sampaio & Leite, 2016; Tristão, 2016).

Sabendo-se que “a autoavaliação é um órgão vital das escolas de qualidade e que procuram a melhoria” (MacBeath, Shratz, Meuret, & Jakobson, 2005, p. 20), e com base no que o *Office for Standards in Education* designa por “autoavaliação inteligente” (OFSTED, 2004, p. 5), como sendo o processo que permite a identificação dos pontos fracos, das necessidades pertinentes e de como proceder perante o contexto de cada organização educativa, a autoavaliação tende a ser um domínio social influenciado por conceitos geradores de mudanças e inovação ao nível das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas (Rodrigues, Queirós, Sousa, & Costa, 2014). Para Bolívar (2014), a autoavaliação surge como promotora de mudanças construídas sobre as capacidades das escolas, de um modo sustentado e focado, desempenhando um papel promotor da melhoria contínua.

Assim, exige-se às organizações educativas uma conceção de autoavaliação associada à Avaliação Externa das Escolas e a conceitos coevos no campo da educação, nomeadamente: melhoria, *accountability* e responsabilização, que caso não seja devidamente desconstruída pode ser “reforçada por uma noção muito estreita e redutora de conteúdo curricular” (Deng, 2009, p. 586). As organizações educativas são responsáveis pela capacidade de se autoavaliarem, por si e para si (Swaffield, & MacBeath, 2005, p. 71), através do envolvimento dos seus atores educativos (Scheerens, 2002), que constroem práticas de autoavaliação como processos que determinam e moldam a natureza dos seus conteúdos e, portanto, a

compreensão dos docentes, assim como da restante comunidade educativa, a respeito do amplo e complexo significado da avaliação das escolas.

A componente normativa que relaciona intrinsecamente a Avaliação Externa das Escolas com a autoavaliação é um poderoso instrumento de regulação no sentido da implementação nacional de estratégias de autoavaliação nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, sendo cada vez mais pertinente criar sinergias interinstitucionais que permitam a implementação de processos de autoavaliação nas organizações educativas, com vista ao desenvolvimento contínuo e, consequente, melhoria (Nevo, 2007; Bolívar, 2014). Com base nestes pressupostos, foi criado o Observatório de Autoavaliação de Escolas, do Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto da Educação da Universidade do Minho, cujo âmbito de ação abordamos de seguida.

2. O observatório de autoavaliação de escolas como desencadeador de práticas significativas de autoavaliação

Na sequência da investigação realizada em Portugal sobre os efeitos da Avaliação Externa das Escolas no ensino não superior, entre 2012 e 2015 (FCT-PTDC/CPE-CED/116674/2010), verificou-se que é relevante implementar a Avaliação Externa das Escolas em um contexto de diversidade de práticas de autoavaliação, tendo em conta o contexto de cada agrupamento de escolas/escola não agrupada, sendo urgente fomentar a criação de Observatórios de Autoavaliação de Escolas nas instituições de ensino superior, que promovam o apoio e a formação, junto das organizações educativas, no âmbito da avaliação das escolas, tendo por metodologia de base a investigação ação (Pacheco, 2016). Neste sentido surgiu, em 2015, o Observatório de Autoavaliação de Escolas⁴, criado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, com o apoio do Centro de Investigação do Instituto de Educação (CIEd), com o propósito de:

- i. Prestar assessoria às escolas do ensino não superior ao nível das suas práticas de autoavaliação;
- ii. Contribuir para a melhoria organizacional, curricular e pedagógica das escolas;
- iii. Integrar a autoavaliação nas práticas de avaliação interna das escolas;
- iv. Estudar a avaliação de escolas numa perspetiva de investigação-ação-formação.

Desde o seu início que o Observatório de Autoavaliação de Escolas foi procurado por vários agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, no sentido de fomentar internamente o interesse em atividades relacionadas com a autoavaliação, colmatar necessidades de formação

⁴ Cf. Sítio do Observatório de Autoavaliação das Escolas em: net.ie.uminho.pt/OBSERVATORIOAAE

no quadro da Avaliação Externa das Escolas e desenvolver mecanismos de autoavaliação nas suas práticas de avaliação interna.

A pertença dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas ao Observatório de Autoavaliação das Escolas realiza-se em sistema de voluntariado, sem encargos para as organizações educativas, dispondo de uma equipa de assessoria, que desempenha um papel de *monitoring facilitator* (Schildkamp & Archer, 2017, p. 18). A equipa do Observatório de Autoavaliação de Escolas é composta por vários especialistas da área das Ciências da Educação. Cada agrupamento de escolas/escola não agrupada é acompanhado por uma equipa com um, ou mais especialistas que, juntamente com a comunidade educativa, promove a monitorização da autoavaliação no contexto da Avaliação Externa das Escolas, sendo certo que.

“os docentes que são empoderados, são aqueles que têm o conhecimento da dialética sociedade-educação, que compreendem a criação do conhecimento, que acreditam no potencial de aprendizagem dos aprendentes e na sua própria eficácia, que estão aptos a envolverem-se com os aprendentes, de tal modo que promovem a sua educação e as suas ambições individuais no sentido do envolvimento criativo com a sociedade” (Long & Dunne, 2017, p.29).

Neste entendimento, é promovida a partilha de decisões e poderes, o desenvolvimento pessoal e profissional dos atores educativos e a melhoria contínua dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. O respeito pela identidade de cada organização educativa leva à multiplicidade de práticas já levadas a cabo pelas equipas do Observatório de Autoavaliação de Escolas, reforçando a implementação de processos inovadores (Fullan, 1991).

Para além das equipas de acompanhamento aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, o Observatório de Autoavaliação de Escolas desenvolve ações de divulgação científica, enquadradas no seu objeto de estudo, quer por publicações, quer por ações abertas a toda a comunidade em formato de seminários, que contam com a presença de vários especialistas da área da avaliação quer, ainda, pela partilha de experiências entre as organizações educativas envolvidas no Observatório de Autoavaliação de Escolas. Segundo os inquéritos de satisfação dos participantes dos três seminários, realizados em 2016 e 2017, a partilha e discussão de experiências de autoavaliação entre agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas têm sido uma das principais mais valias destas atividades.

Ao longo dos três anos de existência do Observatório de Autoavaliação das Escolas, verifica-se que as parcerias entre o ensino superior e os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas têm sido adequadas à potencialização de mecanismos de autoavaliação significativos para as organizações educativas.

3. Ensaio sobre uma experiência de autoavaliação em um agrupamento de escolas TEIP

A experiência referida neste artigo foi concretizada num agrupamento de escolas pertencente ao programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em Portugal, o programa TEIP surgiu para responder às dificuldades sentidas por organizações educativas situadas em contextos económica e socialmente desfavorecidos, onde são evidentes questões sociais graves, tais como a pobreza e exclusão social, a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar⁵. Neste âmbito, o programa tem como foco a prevenção do absentismo e a redução do abandono escolar, da indisciplina, por via de estratégias de promoção do sucesso educativo. Atualmente, existem 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas incluídas no programa TEIP. O seu objetivo principal insere-se na territorialização de políticas educativas como resposta à heterogeneidade dos contextos económicos e sociais das organizações educativas (Barroso, 2013).

O processo de acompanhamento e de avaliação a que as organizações educativas acompanhadas pelo programa TEIP⁶ estão sujeitas possibilitam um aprofundamento das questões da avaliação interna. Contudo, o agrupamento de escolas solicitou um pedido ao Observatório de Autoavaliação de Escolas, no sentido de problematizar a autoavaliação, numa lógica de comportamento estratégico intencional, enquadrado no sistema de Avaliação Externa das Escolas (Penninckx, 2017).

A complexidade de variáveis que se interrelacionam no campo da educação (Lüdke & André, 1986) conduziu a ação da equipa do Observatório para partir dos dados existentes no agrupamento de escolas para a sua análise, particularmente, no que se refere aos documentos estruturantes (Projeto Educativo, Contrato de Autonomia, Relatório de Autoavaliação, entre outros), às práticas de avaliação interna e ao último relatório de Avaliação Externa das Escolas da organização educativa, o que permitiu fazer uma caracterização geral do agrupamento de escolas. Após esta primeira análise, foi planificada uma oficina de formação, organizada e orientada por três formadores pertencentes ao Observatório de Autoavaliação de Escolas e que contou, na qualidade de formandos, com a presença do diretor e restantes elementos da direção do agrupamento de escolas, bem como da equipa de autoavaliação. Os destinatários da oficina de formação respeitaram o princípio da exclusividade de sujeitos que fazem parte da estrutura da organização educativa em processo de mudança, alinhando-se com a perspetiva de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) à semelhança de Nevo (1994). A preservação deste princípio demonstrou ser um dos fatores de grande vantagem desta parceria, pois permitiu um maior aprofundamento do processo de autoavaliação. Durante, sensivelmente, um ano a oficina de formação pretendeu: i) problematizar a avaliação interna no processo de Avaliação Externa das Escolas, por via da autoavaliação; ii) definir parâmetros, critérios e indicadores para a

⁵ Cf. Sítio da Direção-Geral da Educação em: <http://www.dge.mec.pt/teip>

⁶ Cf. Despacho normativo, n.º 10/2012

elaboração de um plano estratégico de autoavaliação; iii) definir critérios para a elaboração de instrumentos de recolha de dados e sua análise; iv) monitorizar o processo de autoavaliação relativamente ao enquadramento do programa TEIP. Foram explorados conceitos, modelos e processos de avaliação interna e autoavaliação no contexto da Avaliação Externa das Escolas, a constituição e as competências da equipa de autoavaliação, a pertinência da recolha e análise de dados, assim como a monitorização do processo de autoavaliação no contexto do programa TEIP.

Não tendo como objetivo a exaustividade metodológica, no sentido da validação ou refutação de uma determinada teoria, esta experiência aproximou-se de um estudo de caso (Stake, 2009; Morgado, 2016), por intermédio da metodologia de investigação-ação que pretendeu, essencialmente, gerar conhecimento concreto e contextualizado (Morgado, 2016) sendo, consequentemente, limitado ao nível da sua amplitude e variável de comparação. Na linha de pensamento de Morgado (2016, p.57), a proximidade com o estudo de caso com recurso à investigação-ação, revelou-se facilitadora da “profundidade de análise em detrimento da sua abrangência”.

A primeira etapa desenvolvida nesta oficina de formação, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, consistiu em discutir e fomentar a capacidade de decisão na equipa de autoavaliação, mediante a elaboração de um diagnóstico que permitisse traçar um caminho de autoavaliação naquele agrupamento de escolas. Com recurso à análise crítica sobre os seus pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças, este foi um dos mais importantes momentos em todo o processo. Concretamente, a primeira sessão de formação iniciou-se com o diagnóstico de necessidades e interesses do agrupamento de escolas, com base na discussão e análise de documentos orientadores, tais como o plano estratégico de autoavaliação; os objetivos do contrato de autonomia; o projeto TEIP e o relatório de autoavaliação, enquadrando-os na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Com base na análise dos documentos, foi reestruturada a equipa de autoavaliação, dada a pertinência da representatividade da comunidade educativa nesta equipa. Do mesmo modo, foi reformulado o plano estratégico de autoavaliação, introduzindo as especificidades do projeto TEIP e do art.º 6.º da Lei supracitada. O plano estratégico consistiu em quatro vetores: dimensões, critérios, indicadores e instrumentos de avaliação. Cada um destes vetores associou-se aos eixos do Projeto TEIP. Ao longo das sessões de oficina de formação foram-se afunilando indicadores e instrumentos de avaliação que evidenciassem o trabalho realizado no agrupamento de escolas.

Nas duas sessões seguintes, foram debatidos os critérios para a construção de inquéritos por questionário a serem aplicados a alunos, docentes, não docentes, assim como a pais/encarregados de educação, com o objetivo de aferir o grau de satisfação relativo ao serviço prestado pelo agrupamento de escolas. Ao longo destas sessões foi iniciada a realização destes inquéritos. Na quarta sessão, foi proposta uma estrutura do relatório de autoavaliação, validada

tendo em conta os dados e as análises que foram emergindo ao longo do trabalho realizado pelos formandos. Na sua versão final, o relatório de autoavaliação incluiu: i) um enquadramento geral do agrupamento de escolas; a constituição da equipa de autoavaliação e os seus objetivos; ii) a concretização do plano estratégico, relacionando e apreciando o cumprimento dos respetivos objetivos e constrangimentos decorrentes da sua aplicação; iii) a abordagem metodológica, identificando os participantes no estudo interno, os instrumentos de recolha de dados e as respetivas técnicas de análise; iv) a descrição e análise dos resultados; v) a identificação de áreas de melhoria. A oficina de formação terminou com a apresentação da versão final do relatório de autoavaliação, da qual emergiu a elaboração do plano de melhoria com a participação da comunidade educativa, tal como sugerem Silvestre, Saragoça e Fialho (2016, p.16): “da autoavaliação organizacional se espera que, no quadro de um plano de ação estratégico para a melhoria *pensado, desenhado e implementado* pelos atores escolares, se consubstancie como um suporte das tomadas de decisão organizacional.”.

Ao longo do processo de oficina de formação foram identificadas algumas circunstâncias críticas. A primeira, relacionou-se com o facto de o agrupamento de escolas TEIP ser constituído por diferentes escolas, com espaços físicos distantes e recursos nem sempre coincidentes. A segunda dificuldade, de certo modo em consequência da anterior, relacionou-se com a discordância dos elementos equipa de autoavaliação quanto às questões a incluir nos inquéritos por questionário de satisfação a alunos, docentes, não docentes e pais/encarregados de educação. Este desafio foi ultrapassado com a discussão sobre as dimensões mais pertinentes e representativas do agrupamento de escolas, passíveis a serem incluídas. Esta lógica de “comunicação deliberativa” (Englund, 2015, p. 53), permitiu que diferentes visões e valores fossem debatidos frente-a-frente, implicando o esforço de cada formando para tomar uma posição após a escuta de diferentes argumentos para a sua deliberação, coocorrendo um esforço coletivo para encontrar valores comuns significativos. O terceiro obstáculo surgiu com a dificuldade em gerir a quantidade de dados recolhidos pelos instrumentos de recolha de dados aplicados pela equipa de autoavaliação e no modo de apresentação dos mesmos, no relatório de autoavaliação.

Deste modo, a oficina de formação problematizou a autoavaliação de escolas, numa lógica de desenvolvimento e aprendizagem constante (Scheerens, 2003; Nevo, 2007; Pacheco, 2010), assemelhando-se a uma linha interrompida em torno da organização educativa que está em melhoria (Reezigt & Creemers, 2005). A Figura 1 esquematiza o processo *continuum* de autoavaliação conduzido ao longo da oficina de formação.

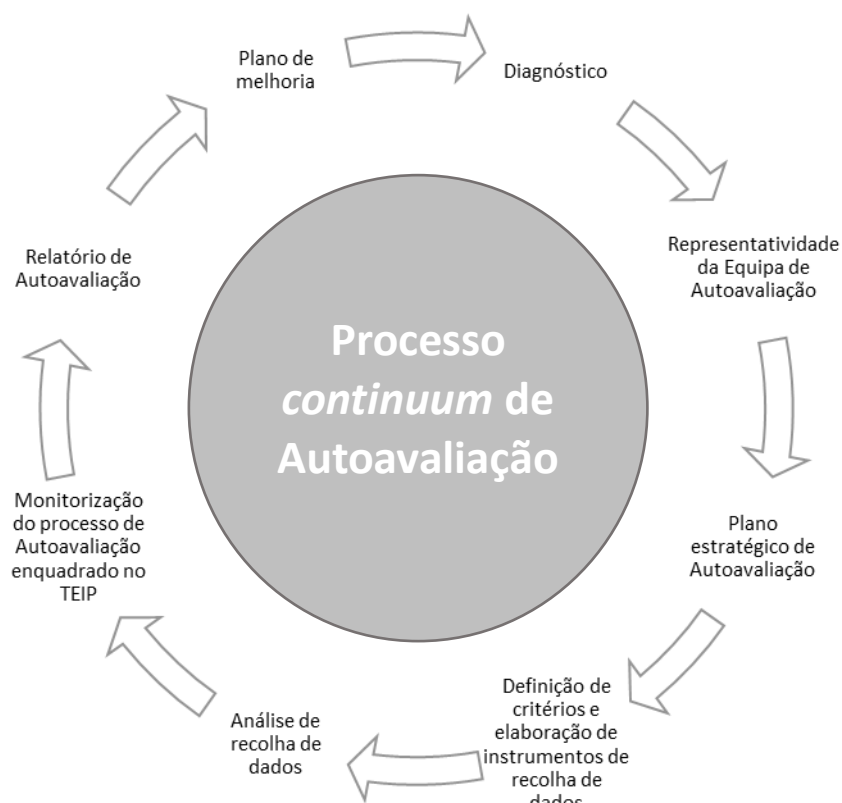


Figura 1: Processo *continuum* de autoavaliação.
Fonte: a autora.

Baseado em uma oficina de formação, em que participaram os representantes da comunidade educativa, por via da composição da equipa de autoavaliação do agrupamento de escolas, foram discutidas as necessidades específicas de um agrupamento de escolas TEIP, numa lógica de desenvolvimento contínuo das suas capacidades. Iniciada por um momento de diagnóstico, seguido da discussão, mobilização e adoção de procedimentos de mudança, com a respetiva monitorização, a principal preocupação da organização educativa – problematizar a autoavaliação numa lógica de comportamento estratégico intencional enquadrado no sistema de Avaliação Externa das Escolas –, reverteu-se em um *continuum* de autoavaliação (Huberman & Miles, 1984; Fullan, 1991; Stringfield, 2002), tendo como premissa a construção de um “modelo autoavaliativo participado, capaz de mobilizar toda a comunidade educativa na análise e resolução dos problemas concretos da organização.” (Silvestre et al., 2016, p. 21).

A tomada de consciência do estado da organização educativa, tendo como “pano de fundo” o referencial da Avaliação Externa das Escolas e as características do agrupamento de escolas enquanto TEIP, revelaram-se potenciadoras de uma espiral de empenho, motivação, autoconhecimento e autoaprendizagem para os atores desta equipa de autoavaliação. Embora o agrupamento já fosse detentor de práticas de autoavaliação, a oficina de formação promoveu

a sua capacidade de construir respostas adequadas às suas necessidades e interesses, de uma forma cada vez mais consistente. Isto porque, se por um lado, os atores envolvidos demonstravam cada vez mais empenho e dedicação no trabalho desenvolvido nas sessões orientadas e autónomas, por outro, estas sessões foram espaços de trabalho colaborativo e democrático entre a equipa de autoavaliação e a direção do agrupamento de escolas, promovendo, ao mesmo, tempo uma cultura de reflexão aliada a um compromisso entre e para com a comunidade educativa (Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000; Alarcão, 2001; Bolívar, 2003).

Para Martins (2017, pp. 24-25) “é necessário pensar no poder que as formas de educação e formação têm para educar os indivíduos aprendentes, como experiência (trans)formadora e de sentido democrático, tendo em consideração as realidades identitárias existentes na pluralidade e diversidade dos contextos educativos.”. O acompanhamento que a equipa do Observatório de Autoavaliação das Escolas realizou junto do agrupamento de escolas contribuiu para o desenvolvimento das orientações do artigo n.º 6 da Lei 31/2002, de 20 de dezembro, baseado na capacidade de aprendizagem constante dos atores educativos que, consequentemente, foram capazes de construir práticas que visam a melhoria do desenvolvimento organizacional (Clímaco, 2005; Bolívar 2014). Tendo em conta que a avaliação educacional é um “*campo* complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas” (Afonso, 2014, pp. 488-489), e dotado de inúmeras possibilidades de sofrer “análises fragmentárias” (Sobrinho, 2000, p.103), foi possível clarificar a importância da autoavaliação como prática potenciadora de mudanças sustentáveis e focadas, conduzindo de forma intencional a um processo inteligível para os atores educativos, numa primeira fase, bem como à orientação para a concretização de práticas de autoavaliação, numa segunda fase.

Se já existiam indicadores de estudos empíricos em Portugal que apontavam para uma relação forte entre estas duas vertentes da avaliação (Pacheco, 2014), esta oficina de formação permitiu desenvolver, de forma coerente, práticas de autoavaliação orientadas pelo contexto da Avaliação Externa das Escolas, respeitando o contexto educativo, através das suas características singulares, como o facto de ser um agrupamento de escolas TEIP, com um contrato de autonomia. Não obstante de que “a avaliação das escolas não pode ser considerada isoladamente, assume diferentes papéis e implica diferentes soluções técnicas e organizacionais, em função das políticas globais definidas para o sector” (Afonso, 2007, p. 224), sobressai a necessidade de contrariar a tendência da uniformização de documentos, independentemente da autonomia ou tipologia do agrupamento (Pacheco, 2014), já

evidenciada nos resultados do projeto de investigação nacional (Pacheco, 2014; Barreira et al., 2016), que Ehren e Visscher (2006) denominam efeito exógeno da avaliação das escolas.

Não descurando a hipótese de que a autoavaliação pode legitimar a responsabilização, a prestação de contas e a *accountability*, tendo em conta a natureza híbrida da avaliação, constituindo-se em “um modo emergente de regular a educação, cuja mudança se sedimenta em racionalidades, sistemas de normas e relações de poder prévios” (Tristão, 2016, p. 265), foi pelo decurso da construção de práticas de autoavaliação, que correspondiam às necessidades e interesses elencados pelos atores educativos envolvidos na oficina de formação, que se cumpriu o propósito de criar novas formas de pensar e orientar a autoavaliação. De acordo com Day (2001, p.26),

“as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus atores, conduzindo a períodos de destabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores”.

Extrapolando esta afirmação, especificamente dirigida para o trabalho dos docentes, para as práticas de autoavaliação nas escolas entende-se de grande relevância a possibilidade de sustentar a participação ativa da comunidade pela representatividade da equipa de autoavaliação, permitindo a discussão de pontos de melhoria e de estratégias inovadoras, numa lógica de organização educativa aprendente (Reezigt & Creemers, 2005).

Conclusão

O artigo explorou a importância das práticas significativas de autoavaliação num contexto de Avaliação Externa das Escolas, interseccionadas por pontos de vista e informações originadas pela investigação académica.

De acordo com Reezigt e Creemers (2005, p. 409), “o conceito de uma escola em melhoria é firmemente inserido no contexto educacional de um país”, porquanto o artigo iniciou-se com um breve enquadramento ao sistema de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, permitindo a contextualização e análise dos apontamentos de um estudo de caso (Stake, 2009; Morgado, 2016), que pela metodologia de investigação-ação, desencadeou um processo de autoavaliação significativo acompanhado por uma equipa do Observatório de Autoavaliação das Escolas, do Centro de Investigação em Educação (CIEEd), do Instituto de Educação, da Universidade do Minho. A relação intrínseca entre a autoavaliação e a Avaliação Externa das Escolas, contextualizada com a identidade dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, demonstrou ser a razão substantiva para a criação do Observatório de Autoavaliação de Escolas. Direcionado para problemas concretos das organizações educativas em Portugal no quadro da Avaliação Externa das Escolas, e não tanto para questões que

respondam aos interesses dos investigadores, o Observatório de Autoavaliação de Escolas tem como um dos seus princípios estruturantes a investigação-ação, isto é, a valorização dos atores, transformando o seu contexto em estudos de caso (Stake, 2009; Morgado, 2016), reiterando a ideia de que a avaliação das escolas se torna socialmente relevante por meio da autoavaliação. As sinergias entre a perspetiva dos especialistas externos às organizações educativas e a perceção dos seus elementos internos, desencadearam uma cooperação particularmente significativa, em formato de oficina de formação, que resultou na autonomização dos processos de autoavaliação do agrupamento de escolas, numa lógica de autoavaliação em contexto, com base no trabalho coerente e sistemático (Huberman & Miles, 1984), em função de um objetivo principal que se prendeu com o desenvolvimento contínuo da organização educativa, em todas as suas dimensões.

Esta oficina de formação revelou ser bastante positiva, dada a construção efetiva de um modelo de autoavaliação que correspondeu às necessidades elencadas pela comunidade educativa, moderada pela equipa de autoavaliação do agrupamento de escolas. O diagnóstico inicial permitiu uma focalização dos recursos relevantes, por via da capacitação decisional da equipa de autoavaliação, que foi capaz de orientar e inovar o trabalho desenvolvido sempre numa lógica de aprendizagem contínua e colaborativa, nunca perdendo de vista a autoavaliação das escolas como um espaço de análise do agrupamento ao nível macro, meso e micro. Entendemos que a contribuição da equipa de formadores foi fundamental, na medida em que teve um papel facilitador do debate que levou à criação de estratégias ajustadas às características específicas do agrupamento, surgindo mudanças significativas. Este olhar interligado entre a perspetiva de elementos externos ao agrupamento e elementos internos, permitiu o desenvolvimento de uma cooperação particularmente produtiva e eficaz que resultou numa autonomização dos elementos da equipa de autoavaliação. O forte comprometimento, o apoio da direção do agrupamento de escolas, da equipa de formadores e a autonomia em criar e adaptar a lógica de avaliação ao contexto em questão, foram características motivadoras de um trabalho sistemático e coerente (Huberman & Miles, 1984). De acordo com os dados de estudos empíricos realizados no âmbito de um projeto de investigação nacional (Pacheco, 2014; Barreira et al., 2016), assume-se que as instituições educativas revelam uma falta de apoio na capacidade de tomada de decisão e na afirmação da sua identidade. Neste sentido, torna-se pertinente criar sinergias entre as escolas/agrupamentos e instituições de ensino superior, de modo que, através da investigação-ação, a Avaliação Externa das Escolas e a autoavaliação sejam socialmente relevantes. Esta experiência assinala a pertinência da discussão e da interligação entre a Avaliação Externa das Escolas e a autoavaliação nas organizações educativas, num processo que compreende uma cultura colaborativa, com vista à potencialização de um *continuum* de autoavaliação (Huberman

& Miles, 1984; Fullan, 1991; Stringfield, 2002), que inclui processos de mudança orientados para os interesses e necessidades de cada contexto, isto é, para uma autoavaliação significativa.

A autoavaliação tem um papel importante no desenvolvimento das práticas das organizações educativas. Para os seus efeitos serem intensamente percecionados pela comunidade educativa, não pode ser apenas encarada como uma obrigatoriedade da Avaliação Externa das Escolas, mas sim conforme a complementaridade entre ambas, baseada em processos sistemáticas e contínuos na qual os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas se revêm e para a qual as organizações educativas trabalham concomitantemente com todas as estruturas de governação.

O modelo de oficina de formação pode ser adotado como uma prática de construção de conhecimento ativo a ser implementado numa lógica de decisões e poderes partilhados, assim como de desenvolvimento pessoal e profissional dos atores educativos, monitorizando e aceitando pontos fracos previamente identificados, para reestruturar recursos e implementar processos baseados na inovação (Fullan, 1991). Esta vertente formativa responde a um dos objetivos do modelo da Avaliação Externa das Escolas, que prevê que a autoavaliação seja um instrumento formativo que busca a avaliação da qualidade das escolas públicas.

Dada a sua dimensão formativa, a autoavaliação deve criar condições para “fornecer conhecimento sobre a organização” (Silvestre et al., p. 20), podendo tornar-se em um “domínio social influenciado por conceitos geradores de mudanças ao nível das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas (Rodrigues et al., 2014). Neste sentido, a autoavaliação deverá ser entendida como um suporte de decisão curricular e como dimensão instituinte de uma cultura de flexibilidade e inovação curricular. As práticas significativas de autoavaliação contribuem, tendencialmente, para a justiça social e curricular (Sampaio, 2018), já que são promotoras de um “fenómeno social contextualizado” (Silvestre et al., 2016, p. 19), podendo afluir em processos de inovação e flexibilidade curricular nas organizações educativas, numa lógica de currículo deliberativo (Englund, 2015). A experiência entre um agrupamento de escolas e uma instituição do ensino superior aqui descrita e analisada, construída em resposta a um contexto singular, com desafios sociais, culturais e políticos próprios, sublinha a necessidade de aprofundar a articulação entre as políticas educativas, a autonomia das escolas e a noção de currículo deliberativo, no sentido da análise e reflexão constante das práticas curriculares assentes na inovação e na flexibilização, pelo que a autoavaliação poderá ser o elemento de ligação entre todos estes eixos.

Aliando uma perspetiva abrangente da avaliação das escolas e uma conceção pragmática de como o conhecimento se deve relacionar com a política e a ação, e sabendo que “o currículo é socialmente construído e que pode ser o resultado do difícil entendimento entre forças sociais que fomentam diferentes interpretações, baseadas em diferentes visões políticas e ideológicas, mas também que o currículo e as disciplinas escolares são, na prática interpretadas, projetadas,

e concretizadas pelos professores” (Englund, 2015, p.52), poderá a área dos estudos curriculares silenciar-se perante a possibilidade de a avaliação das escolas ser um processo desencadeador da inovação e flexibilidade curricular?

Referências

- Afonso, A. (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Revista Avaliação*, 19(2), 487-507.
- Afonso, N. (2007) A Avaliação das Escolas no Quadro de uma Política de Mudança da Administração da Educação. In Conselho Nacional da Educação (Org.). *Propostas para uma Política de Avaliação e o Papel do Conselho Nacional de Educação* (pp. 223-228). Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos>
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, G. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas*, 12 e 13, 13-25. Disponível em <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/viewFile/11/5>
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora e da escuela como comunidade de aprendizaje profesional. In J. Azevedo (Ed.), *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Autoavaliação das escolas*, 14, 9-40. Disponível em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1401_Laautoevaluacionenlaconstruccion.pdf
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Deng, Z. (2009). The formation of a school subject and the nature of curriculum content: An analysis of liberal studies in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 585-604. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270902767311>
- Ehren, M., & Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>
- Englund, T. (2015). Toward a deliberative curriculum? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 26558, 48-56. DOI: 10.3402/nstep.v1.26558
- European Comission/EACEA/EURYDICE (2015). *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. Acesso em: 09 abr. 2018.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational.
- Gomes, S. (2014). *Autoavaliação em Escolas do Alentejo. Constrangimentos e oportunidades* (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). Disponível em dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15920
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Huberman, A., & Miles, M. (1984). *Innovation up close: How school improvement Works*. New York: Plenum Press.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). IGEC. *Quadro de Referência para a Avaliação de Escolas e Agrupamentos de Escolar. Avaliação Externa das Escolas 2010-2011*. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018

Inspeção-Geral da Educação (2011a). Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf.

Inspeção-Geral da Educação (2011b). Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Relatório Final do Grupo de Trabalho. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016a). Escala de avaliação. Avaliação Externa das Escolas 2016-2017. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(3\)_Escala_de_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(3)_Escala_de_Avaliacao.pdf).

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016b). Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas. Avaliação Externa das Escolas 2016-2017. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf).

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016c). Metodologia. Avaliação Externa das Escolas 2016-2017. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(4\)_Metodologia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(4)_Metodologia.pdf).

Long, C., & Dunne, T. (2017). Understanding monitoring systems in different contexts. In V. Scherman, R. J. Bosker, S. J. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools. Examples of Feedback into Systems from Developed and Emerging Economies* (pp. 25-42). Rotterdam: Sense Publishers.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MacBeath, J., Shratz, M., Meuret, D., & Jakobson, L. A. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.

Martins, D. (2017). Currículo, envolvimento escolar e profissional. Uma análise às práticas curriculares em Centros Educativos Portugueses. *Revista de Estudos Curriculares*, 8(19),

24-34. Disponível em
<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/27/21>

Morgado, J. C. (2016). O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso: De Facto Editores.

Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 87-98. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X00800073>

Nevo, D. (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J.C. Green & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp.440-460). London: Sage Publications

OFSTED, (2004). A new relationship with schools. Disponível em <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3666>

Pacheco, J. A. (2010). Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos, Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (Org.) (2014). Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2016). Resultados globais do Projeto. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263-271). Porto: Porto Editora.

Penninckx, M. (2017). Effects and side effects of school inspections: A general framework. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1–11. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X16300311>.

Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 407-424. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500235200>

Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J., & Costa, N. (2014). Avaliação Externa de Escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 89-118). Porto: Porto Editora.

- Sampaio, M. (2018). Avaliação externa de escolas e programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social? (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/111853>.
- Sampaio, M., & Leite, C. (2016). A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115-136. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/86035>
- 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, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 38-53). Porto: Porto Editora.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35-73). Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J. (2003). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schildkamp, K., & Archer, E. (2017). Feedback of monitoring data and its role in decision making. In V. Scherman, R. J. Bosker & S. J. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools. Examples of Feedback into Systems from Developed and Emerging Economies* (pp. 11-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Silvestre, M., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz Rebelo (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 12-35). Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes.
- Sousa, J., Costa, N., Marques, M., & Pacheco, J. A. (2016). Avaliação externa de escolas. Um metaestudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 53-72. Disponível em www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educacao-sociedade-culturas-47
- Stake, R. (2009). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.

- Stringfield, S. (2002). Big change questions: is large-scale educational reform possible? *Journal of Educational Change*, 3, 63–73. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1016539814319>
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640500147037?journalCode=ccje20>
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2853418>.
- Tristão, E. (2016). A autoavaliação como instrumento das políticas de Avaliação Externa das Escolas (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25073/1/ulsd729661_td_Elvira_Trstao.pdf

SIGNIFICANT SELF-EVALUATION PRACTICES: ESSAY ON A CASE IN A TEIP SCHOOL

ABSTRACT

The schools self-evaluation in the External Evaluation of Schools context is one of the important axes for the educational debate in Portugal. With the preparation of a new cycle of the External Evaluation of Schools, that it is awaited to run between 2018 and 2022, it is expected that the conceptual framework of the third cycle emphasizes the schools self-evaluation processes. The balance of tensions between a school evaluation framework that seeks to "ensure educational success, promoting a culture of quality, demand and responsibility in schools" (Law no. 31/2002, of December 20th, article 3, point c), along with an evaluation that allows the development of schools and their actors, can be explored and deepened through significant self-evaluation practices. This article starts by framing the External Evaluation of Schools and the self-evaluation to encourage a critical discussion about an experience of constructing self-evaluation practices in a school cluster included in the Territorial Educational Priority Intervention (TEIP) program. From the experience promoted by a partnership between the TEIP school cluster and a higher education institution, a significant involvement of the educational community in the planning, development and appreciation of the school's self-evaluation process has occurred, which is why we have written about this study,

allowing an essay about the conditions under which self-evaluation can be incorporated into educational systems.

Keywords: Schools self-evaluation; External Evaluation of Schools; Deliberative Curriculum.