

---

# FORMAÇÃO-AÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS

## Um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores

---

Estela Costa\* & Marta Mateus de Almeida\*

---

**Resumo:** O artigo resulta de um trabalho de análise das representações e práticas de autoavaliação realizadas em oito agrupamentos de escolas portuguesas e inscreve-se num processo de formação das suas equipas internas de avaliação institucional. Tomou-se como metodologia a investigação-ação e como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a análise documental, a observação (notas de campo) e a conversação (a apresentação e problematização dos processos vividos por cada equipa). As práticas de autoavaliação dos formandos foram objeto de questionamento, dando lugar a processos de maturação, organizacional e individual. Verificou-se a (des)construção de modelos, aliando-se o (des)envolvimento individual ao trabalho colaborativo e à partilha de responsabilidades. A investigação-ação – permitindo operacionalizar os pressupostos de criação de espaços de reflexividade – traduziu, ela própria, um meio de desenvolvimento profissional dos professores e da organização.

**Palavras-chave:** investigação-formação-ação, autoavaliação, desenvolvimento organizacional e profissional

### **ACTION-TRAINING AND SELF-EVALUATION OF SCHOOLS: A CONTRIBUTION TO THE ORGANIZATIONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS**

**Abstract:** The article is the result of an analysis of the representations and practices of school self-evaluation implemented at five Portuguese school clusters, and is inscribed in a training course of the internal evaluation teams of those schools. The action research methodology was adopted. The strategies and instruments used for data collection were used document analysis, participant observation (field notes) and conversation (presentation and problematization of processes lived by each team). Experiences of self-evaluation shared by trainees were subject to questioning, leading to maturation processes, both organizational and individual. There was the (de)construction of models, and individual development was combined with collaborative work and the sharing of responsibilities.

---

\* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Lisboa/Portugal).

Action research – by enabling the operationalization of the assumptions of the creation of spaces for reflexivity – led itself a way of professional development for teachers and the organization.

**Keywords:** action-research training, self-evaluation, organizational and professional development

#### **FORMATION-ACTION ET AUTO-ÉVALUATION DE L'ÉCOLE: UNE CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL ET PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS**

**Résumé:** L'article que nous présentons ici est le résultat d'un travail d'analyse des représentations et des pratiques d'auto-évaluation dans huit regroupements d'écoles portugaises. Il s'inscrit dans un processus de formation des équipes internes d'évaluation institutionnelle. Nous avons choisi comme méthodologie la recherche-action et comme techniques et instruments de collecte de données, l'analyse de documents, l'observation (des notes de terrain) et la conversation (la présentation et le questionnement des processus vécus par chaque équipe). Les pratiques d'auto-évaluation des formants ont été objet de questionnement, conduisant à des processus de maturation organisationnels et individuels. Notre recherche nous a permis de constater une (dé)construction de modèles, en alliant le développement individuel au travail collaboratif et le partage des responsabilités. La recherche-action – en permettant d'opérationnaliser la création d'espaces de réflexivité – se traduit un moyen de développement professionnel des enseignants et de l'organisation.

**Mots-clés:** la recherche-formation-action; auto-évaluation; développement organisationnel et professionnel

## **Introdução**

Atualmente, a avaliação das escolas constitui uma prioridade das políticas educacionais, distinguindo-se pela sua função estruturante ao nível da regulação dos sistemas educativos. A avaliação institucional compreende a avaliação externa (efetivada por entidades externas à escola) e a autoavaliação (efetivada pela escola), esperando-se desta última que instigue processos de reflexão e de autoconhecimento organizacional. Nas palavras de Azevedo (2007: 54):

a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos.

Encarada como «um elemento importante no ciclo de planeamento do desenvolvimento escolar e melhoria» (Plowright, 2008: 102), a autoavaliação institucional é uma prática corrente, desde os anos 70, em países como a Inglaterra e a França (Meuret, 1987; Simons, 1987). Mais recentemente, desde 2001, são o Parlamento e o Conselho Europeus (EU, 2001) que expressam a sua relevância, sob a forma de «Recomendação», propondo:

c) Incentivar a auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas, num quadro equilibrado de auto-avaliação da escola e de quaisquer avaliações externas (1.c.)

f) Desenvolver a avaliação externa a fim de prestar apoio metodológico à auto-avaliação das escolas e de proporcionar uma visão externa da escola, incentivando um processo de aperfeiçoamento contínuo e procurando que o mesmo não se limite ao mero controlo administrativo (1.f.)<sup>1</sup>.

Num relatório sobre a avaliação em Portugal, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012) defende o alinhamento entre a avaliação externa e a interna e considera um desafio o reforço da cultura de avaliação e melhoria do país, bem como o fortalecimento da autoavaliação das escolas. O esforço das entidades nacionais de promoverem a autoavaliação a partir da avaliação externa é destacado pela OCDE. Porém, esta organização considera que a autoavaliação ainda não é adotada como parte integrante da vida escolar, uma vez que as escolas, mesmo dispondo de informação útil sobre si mesmas, tendem a usá-la de forma descritiva, não aprofundando a análise sobre os seus resultados e sobre os factos locais mais relevantes (*ibidem*). Deste modo, recomenda a OCDE:

(a) o uso de critérios semelhantes na avaliação externa e na interna; (b) o reforço da importância do ensino-aprendizagem e dos resultados escolares na autoavaliação, para possibilitar uma discussão mais aberta em torno das práticas dos professores; (c) que a apresentação que se faz da escola, durante a avaliação externa, comece com um enfoque na avaliação da qualidade do ensino, dos resultados escolares e dos passos dados para otimizar a relação entre ambos; (d) um maior enfoque na autoavaliação e a utilização dos resultados para melhorar as aprendizagens; (e) a utilização de critérios sobre a qualidade do ensino que informe a avaliação de professores; (f) a publicação anual dos relatórios de autoavaliação, que mostrem o seu desempenho e as medidas que estão a ser tomadas para trazer melhorias. (p. 113)

Esta tendência transnacional de valorização da avaliação externa, em geral, e da autoavaliação, em particular, tem encontrado eco nas administrações educacionais dos diferentes países. Em Portugal, desde os finais do século passado que se verificou a implementação de programas variados de avaliação institucional. Contudo, será em 2002, com a publicação da Lei nº 31<sup>2</sup>, que será implementada uma política de avaliação onde se preconiza o sistema de avaliação como «um instrumento central de definição das políticas educativas» (artº 3º), estruturado na autoavaliação e na avaliação externa (artº 5º). Este normativo contempla, no seu artº 6º, a obrigatoriedade da autoavaliação das escolas, tendo em vista: (i) a consecução do projeto educativo; (ii) o grau de concretização das atividades que promovam um *ethos* educativo que

<sup>1</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001H0166:PT:HTML>

<sup>2</sup> Aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

favoreça a integração e o desenvolvimento integral dos alunos; (iii) a execução dos planos de ação e intervenção dos órgãos de administração e gestão das escolas e das estruturas de orientação educativa; (iv) o sucesso escolar; e (v) a existência de uma cultura de base colaborativa na comunidade educativa.

Em 2008, no quadro do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 75/2008), o papel atribuído à autoavaliação é reforçado por via da sua associação aos contratos de autonomia, consignando-se o relatório de autoavaliação como instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas das escolas, a par do relatório anual de atividades e da conta de gerência (Decreto-Lei nº 75/2008, artº 9º, ponto 2).

A política de avaliação das escolas corre, assim, a par com as políticas promotoras de autonomia, o que se traduz, por um lado, na diminuição da intervenção do Estado, fazendo deslocar para a Escola poderes de decisão mais operacionais, reduzindo o seu défice de governabilidade (Afonso, 2002) e, por outro lado, no reforço da vigília e controlo da sociedade civil sobre a eficácia, o funcionamento e a gestão do sistema educativo, no quadro de uma estratégia global de aumento da pressão social sobre a Escola (*ibidem*). Esta transferência, para a escola, de novas atribuições e responsabilidades implica que a tomada de decisões se processe de modo mais alargado, aumentando a responsabilização e a prestação de contas dos seus órgãos de gestão, a par do escrutínio público sobre a Escola.

Este incremento da avaliação, que decorre também das alterações «na natureza e papel do Estado (...), no quadro dos processos de globalização económica e da “crise” do Estado Providência» (Barroso, 2006: 15) e das mudanças ocorridas na administração Pública (provenientes do *New Public Management*), reflete pressões no sentido da reconfiguração da regulação estatal, uma regulação *soft*, pelo conhecimento (Afonso & Costa, 2012, 2014), que pressiona os atores escolares (diretores, professores, equipas de autoavaliação, etc.) a investirem na criação de conhecimento local e a apropriarem-se de técnicas e instrumentos traduzidos em processos de formação contextualizados na realidade escolar.

A reflexão que aqui se apresenta resulta de um trabalho de análise sobre representações de autoavaliação em oito agrupamentos de escolas e inscreve-se num processo de formação de equipas internas de avaliação.

O artigo está estruturado em três secções. Na primeira secção, centramo-nos no processo de formação, que tomou a forma de um processo de investigação-ação, como prática formativa e constitutiva de experiências reflexivas, que introduziu os participantes num processo de articulação entre a teoria e a prática. Na segunda secção, focamo-nos nos eixos estruturantes do trabalho realizado com os participantes na formação: o entendimento da escola como centro da mudança, visível na construção de políticas de escola; a conceção da formação centrada na

reflexão individual e coletiva sobre as práticas; e os processos de auto/meta-avaliação, enquanto práticas indutoras de desenvolvimento profissional e organizacional. Na terceira secção, apresentamos os resultados da análise. Por fim, nas considerações finais, procedemos a uma síntese interpretativa a propósito da análise efetuada.

### **Sobre o processo de formação**

O processo aqui apresentado centrou-se na análise das práticas de autoavaliação de oito agrupamentos de escolas associadas a dois Centros de Formação de Agrupamentos de Escolas (CFAE). Participaram elementos das equipas de avaliação dos agrupamentos e alguns dos seus diretores, num total de 45 participantes. Cada um dos participantes foi chamado a ser coinvestigador das práticas de autoavaliação, num procedimento de meta-avaliação, para, como defende Stufflebeam (2001), ajudar a compreender o mérito das avaliações realizadas, bem como conhecer as áreas de força e de fragilidade dos dispositivos e das avaliações concretizadas pelos agrupamentos de escolas. Às formadoras coube direcionar e acompanhar os processos de análise e reflexão e sustentar teoricamente as questões suscitadas, elaborando notas de campo (NC). O trabalho desenvolvido pelos participantes teve por base: (a) a análise dos documentos internos dos agrupamentos de escolas (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Relatório de Autoavaliação, Relatório de Avaliação Externa); (b) a apresentação e problematização dos processos vividos, por cada equipa e em grande grupo; (c) a re(construção) da política de autoavaliação e sua operacionalização, nomeadamente através da revisão de referenciais, procedimentos e técnicas; e (d) a elaboração de um texto escrito individual, de reflexão, em torno do seu ponto de partida, e de chegada, após o processo formativo. O presente texto constitui um recorte do processo desenvolvido, mais amplo, de investigação-ação, tendo sido mobilizadas, como fonte dos dados, unicamente, as notas de campo (NC) e as reflexões individuais (R) produzidas, enquanto manifestações das mudanças ocorridas nas representações de cada participante, as quais foram sujeitas a procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2009). Para outro momento deixamos a discussão sobre as alterações verificadas ao nível das práticas avaliativas.

Entendida pela sua função de melhoria, como «a capacidade e responsabilidade da escola para refletir e avaliar» (Saunders, 1999: 415), o fulcro deste artigo é a autoavaliação na sua qualidade de processo dialógico que «está no centro da vida educacional da escola. [que] É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende» (Macbeath, 2004: 90). Como este autor, somos críticas quanto à tendência para se conceber a autoavaliação enquanto «inspeção delegada nas próprias escolas» (*ibidem*: 87). Daí refutarmos a padronização de modelos de autoavaliação que, com base em matrizes pré-formatadas de indicadores e de

procedimentos outrossim pré-determinados ferem a possibilidade de as escolas se revelarem pela sua singularidade e variedade. Sendo assim, foi com base numa lógica de aprendizagem, e em contexto de formação, que encetámos a criação de um espaço de articulação entre a teoria e a prática, avocando os processos de autoavaliação das escolas como potencialmente indutores de desenvolvimento profissional e organizacional (Day, 2001; Fullan, 1990; Hargreaves, 1997; Huberman, 1992; Marcelo, 2009; Villar-Angulo, 1990; Villegas-Reimers, 2003; Zabalza, 2004), que procedem da variedade de pontos de vista e de racionalidades que habitam as escolas.

Atendendo ao exposto, avocamos como uma mais-valia a possibilidade de a Escola se questionar sobre a sua aprendizagem organizacional e a importância das práticas promotoras de desenvolvimento profissional, que visam a mudança do pensamento e da ação dos professores, entendidas numa perspetiva socioconstrutivista, em que a aprendizagem é preconizada a partir da interação que se estabelece com os pares (Boucher & Desgagné, 2001). E é, ainda, neste sentido que a criação de comunidades aprendentes sobrevém como determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão & Tavares, 2001; Contreras, 2001; Frost, Akmal, & Kingrey, 2010; Fullan, 1990; Hargreaves & Fullan, 2000; Marcelo, 2009; Shulman, 2004; Zeichner, 1993).

### ***A aproximação à investigação-ação como metodologia privilegiada***

O dispositivo de investigação utilizado tomou os contornos de um processo de investigação-ação em contexto de formação colaborativo. A metodologia que se destaca é a da investigação-ação (Lewin, 1946, 1947; Pérez Serrano, 1990), tal como foi esboçada por Kurt Lewin, caracterizando-se pela participação do investigador na ação e a sua integração em comunidades colaborativas. De resto, a investigação-ação, baseando-se num questionamento reflexivo e coletivo realizado pelos sujeitos que nele participam, busca atingir a melhoria das práticas, o que passa pela compreensão das mesmas por via de uma análise crítica (Kemmis & McTaggart, 1988).

O contributo da investigação-ação desenvolvida em contexto formativo – e na senda da linha filosófica de Habermas, segundo o qual uma investigação deve sempre conter uma intenção de mudança – permitiu ter como objetivo a mudança das conceções e das práticas dos envolvidos (Elliot, 1991). A finalidade da investigação-ação é produzir a mudança num indivíduo, grupo e/ou organização (Cunningham, 1993; Lewin, 1946, 1947; Lomax, 1994; McNiff, 1988). Trata-se de uma abordagem que compatibiliza uma visão ecológica dos processos de desenvolvimento profissional, os quais ocorrem na/pela interação do indivíduo com o contexto, pelo exercício permanente de problematização e de reflexão sobre o real, potenciado

pelo trabalho colaborativo. A investigação-ação cruza-se com esta ideia, sendo «uma indagação prática realizada pelos professores, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão» (Latorre, 2004: 24). Este estudo tem, ainda, a originalidade de se estender para fora da sala de aula, para outras vertentes do exercício profissional docente, como sejam os processos institucionais de autoavaliação. Deste modo, destacamos a investigação-ação (a que se associa a formação) enquanto prática indutora de desenvolvimento profissional e organizacional, que contribui para a mudança educativa e fomenta espaços de reflexão, individual e coletiva, estimulando a (re)construção do conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Os participantes foram sendo convidados a analisar criticamente os dispositivos de autoavaliação em uso nos seus agrupamentos de escolas, justificando as opções tomadas, detetando fragilidades e áreas de melhoria, práticas eficazes, condicionalismos e potencialidades. O grupo alargado era convidado a debater as escolhas de cada escola, criando-se espaço para a reflexão teórica em torno dos princípios, funções e conceções de avaliação inerentes às escolhas efetuadas, possibilitando a consolidação de políticas de avaliação locais e a inerente introdução de mudanças nos dispositivos vigentes.

### **Escola, reflexão e autoavaliação**

O processo de formação centrado em processos de investigação-ação aqui relatado ocorreu em torno de três eixos, a saber: (1) a escola entendida como centro da mudança; (2) uma conceção da formação que se centra na reflexão individual e coletiva sobre as práticas de autoavaliação, no quadro de uma escola aprendente; e (3) os processos de auto/meta avaliação como práticas indutoras de desenvolvimento profissional e organizacional. Passamos, de seguida, a observar cada um.

#### ***A escola como centro de mudança***

No quadro do reforço da autonomia das escolas, assistiu-se, nos anos 80, do séc. XX, ao surgimento de formatos novos de territorialização das políticas educativas, o que se consubstanciou na transferência de «poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisão» (Barroso, 1999: 132). Este reforço das políticas de autonomia e gestão, que surge associado à crescente descredibilização do intervencionismo do Estado na provisão da educação, pressupõe «uma aposta na prestação de contas e no controlo

social sobre a gestão escolar, em especial no que se refere à adequada utilização dos recursos públicos em função dos resultados obtidos» (Afonso, 2002: 5). Nesta perspectiva, uma escola mais autônoma é uma escola com identidade própria, que assume a sua singularidade e que desenvolve localmente competências de gestão operacional. É uma escola apta a desenvolver processos internos de avaliação no quadro de práticas reflexivas, entre os professores e a comunidade educativa, tendo em vista um processo de tomada de decisões amplo e diverso que se traduza na melhoria da organização.

Esta é uma tendência que se vem verificando fruto dos processos de descentralização e que decorre da investigação sobre a eficácia das escolas (*school effectiveness research*) (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988; Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995; Smith & Tomlinson, 1989). Surgindo a partir do final dos anos 70, com estudos que salientam a escola como uma variável no sucesso dos alunos, traduz-se na assunção da Escola como centro da mudança, uma comunidade de aprendizagem que responde aos desafios que lhe são colocados, em nome da qualidade do serviço prestado. Igualmente, o movimento da melhoria de escola (*school improvement research*) (Fullan, 1982), com uma orientação para os processos organizacionais e culturais das escolas e não apenas os resultados, veio permitir uma abordagem à Escola como instituição dinâmica, focalizando-se na sua cultura. Esta orientação para a mudança, que implica adaptação e inovação, compromete os professores e a organização escolar (Murillo, 2003), pressupondo um novo *ethos* escolar, assente na identificação de estratégias de mudança da relação pedagógica, dos processos de aprendizagens e das condições organizacionais que os enquadram, no sentido de melhorar o serviço prestado pela escola.

### ***A formação centrada na reflexão***

O segundo eixo do processo de formação é a reflexão permanente como «perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem» (Alarcão, 1996: 175). A reflexão é potenciadora de desenvolvimento profissional, no sentido dado por Boucher e Desgagné (2001) quando sublinham que as práticas promotoras de desenvolvimento profissional, que visam a mudança do pensamento e da ação do professor, resultam da aprendizagem em interação com os pares. Esta relação entre aprendizagem individual e organizacional, sendo uma das discussões mais presentes nos debates sobre aprendizagem (Antonacopoulou, 2006), mostra o potencial heurístico da reflexão e a sua importância para a formação de professores mais aptos a intervir em processos de aprendizagem organizacional. Estruturante do pensamento e da ação dos profes-

sores, a reflexão enquanto estratégia para resolução de problemas é uma mais-valia da Escola. Do mesmo modo, o estabelecimento de comunidades aprendentes é apresentado na literatura como determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente (Alarcão & Tavares, 2001; Buttler, 2005; Boucher & Desgagné, 2001; Contreras, 2001; Frost et al., 2010; Fullan, 1990; Fullan & Hargreaves, 2000; Hadar & Brody, 2010; Hammerness et al., 2005; Marcelo, 2009; Shulman, 2004; Zeichner, 1993) e, numa lógica reticular da escola, essencial para o fomento de dinâmicas de mudança e desenvolvimento organizacional.

Este entendimento da escola como entidade que aprende e se renova compromete o professor a assumir-se, também ele, como aprendente (Eraut, 1994, 1995; Fullan, 1990; Knight, Tait, & Yorke, 2006; Sykes, 1999; Villegas-Reimers, 2003; Webster-Wright, 2009), um ser reflexivo e profissional autónomo (Sachs, 2009). Como defende Shön (1983, 1992), a aprendizagem profissional consegue-se com o envolvimento do professor em modelos de reflexão, na ação e sobre a ação, sendo desejável encontrar espaços e tempos que permitam ao docente desenvolver trabalho e reflexão individual (Knight et al., 2006; Morais & Medeiros, 2007) e, simultaneamente, espaços em que o recurso ao olhar do outro surja como mecanismo de apoio (Alarcão & Roldão, 2008). Neste contexto, a reflexão adquire uma dupla importância: em primeiro lugar, como estratégia de aprendizagem individual (de cada formando) e coletiva (de cada escola, de cada equipa de autoavaliação), no contexto de formação; em segundo lugar, enquanto procedimento inerente aos dispositivos de autoavaliação das organizações educativas. Estamos, então, perante uma perspetiva da instituição enquanto «entidade social que aprende» (Zabalza, 2004), o conceito de uma organização que é chamada a questionar-se sobre si própria, uma «organização aprendente» (*learning organization*) (e.g., Argyris, 1991; Nonaka, 1991; Garvin, 1993, 2008; Watkins & Marsick, 1993; Marquardt & Reynolds, 1994; Marquardt, 1995, 1996; Larsen, 1996; Yeung, Ulrich, Nason, & Von Glinow, 1999; Fisher & White, 2000; Griego, Geroy, & Wright, 2000; Stewart, 2001; Gherardi, 2006).

### ***Os processos de meta-avaliação***

A meta-avaliação, enquanto terceiro eixo orientador do trabalho desenvolvido com os formandos, é o lugar onde confluem os eixos anteriores, revelando-se ativadora de processos de aprendizagem individual e organizacional. Uma aprendizagem que, na linha de Snyder e Cummings (1998), está focalizada em alcançar objetivos organizacionais; que é partilhada por todos e repartida entre os membros da organização (grupos); e cujos resultados são incorporados nos sistemas, estrutura e cultura organizacionais.

Os processos de autoavaliação obrigam à posse de um conjunto de saberes necessários para recolher, analisar e interpretar dados que sustentem a participação dos atores em grupos de

decisão e avaliação da escola; para redesenhar a organização, as pessoas, os recursos, os tempos, os espaços e as parcerias, que facilitam e enriquecem as relações de ensino e aprendizagem e que acompanham criticamente a ação. O recurso à meta-avaliação permite que a escola, enquanto organização que aprende, (re)defina prioridades e metas, analise e substitua rotinas, descubra o essencial entre todas as interações que ocorrem no seu interior, identificando potencialidades/fragilidades dos dispositivos e dos processos, incentivando a participação de todos. Quanto aos processos de meta-avaliação, que foram desencadeados durante a formação, serviram como uma oportunidade de desenvolvimento, profissional e organizacional, e de capacitação para uma intervenção na escola. Com efeito, como sustenta Stufflebeam (2001), é imperativo avaliar os próprios dispositivos de avaliação implementados, desde os pressupostos que subjazem à sua construção; aos processos desencadeados, às fragilidades e aspetos bem-sucedidos; aos resultados obtidos, esperados e inesperados, permitindo (re)equacionar as decisões tomadas e a direção a tomar.

### **Alguns resultados**

Os resultados parcelares aqui apresentados, centrando-se nas reflexões produzidas pelos participantes e nas notas de campo elaboradas pelas formadoras, indiciam a presença de três ideias-chave: primeiro, a importância crescente que foi sendo atribuída pelos formandos ao trabalho colaborativo, denotando-se processos de maturação crescente de cada equipa; segundo, o recurso a processos reflexivos, gradualmente mais complexos e problematizadores, sobre os dispositivos e os fins da autoavaliação; terceiro, um conjunto de alterações produzidas ao nível das representações dos sujeitos face à autoavaliação e ao seu papel no desenvolvimento organizacional. Passamos a analisar cada uma.

#### ***A emergência de culturas colaborativas***

No início de processo formativo atendemos à determinação dos estádios de estabelecimento de equipas de trabalho colaborativo numa lógica de comunidades aprendentes, a partir da tipologia de Wenger, McDermott e Snyder (2002): primeiro (estádio potencial), os grupos constituem-se pela identificação de necessidades próximas e pela determinação de papéis, amiúde atribuídos por outros, sendo ainda marcada pela delimitação das lideranças; segundo (estádio de formação/união), há tentativas de alargar o grupo e estabelecer tempos e espaços comuns de trabalho. Obtida a consolidação do grupo, na terceira etapa (estádio de maturidade), definem-se projetos de trabalho promotores de aprendizagem e inovação atendendo à

missão do grupo. Por fim, na quarta etapa (estádio de renovação), o grupo reinventa-se, acolhendo e apoiando novos membros.

No início do processo formativo verificou-se que um dos cinco grupos reunia as características inerentes ao estágio potencial, dado a integração dos professores nas equipes de avaliação ter decorrido de uma necessidade sentida pelos agrupamentos de escolas, o que conduziu à atribuição de papéis a estes atores escolares. Nesta fase inicial, as restantes equipes apresentavam características do estágio de formação/união, em que o grupo se encontra consolidado e a identificação do papel do grupo e das necessidades a dar resposta é compartilhada, não existindo, porém, pelos próprios, sustentação e maturidade suficiente no estabelecimento do projeto.

No fim do processo formativo, com base, essencialmente, nas reflexões individuais, verificou-se a consolidação do trabalho em equipa e a valorização da reflexão e da partilha, conduzindo a processos de aprendizagem e de reconstrução de conceções sobre as práticas. Ilustram esta ideia excertos como: «Sempre valorizei muito a partilha de conhecimentos e experiências, sinto que nos fechamos muito e partilhamos pouco, daí que estas oportunidades, em que juntamos um pequeno grupo, à volta da mesa, são sempre bem-vindas.» (R11)<sup>3</sup>. «Não tenho dúvidas que as horas que partilhámos, formandos e formadoras, contribuíram para que possamos passar da retórica à prática ou dos princípios orientadores à mobilização dos atores para participarem e apropriarem-se do próprio processo avaliativo.» (R17).

Esta ação foi bastante proveitosa devido à partilha, à comunicação, às experiências vividas, à exposição do interior de cada escola com todas as dificuldades com que se depararam. (...) É com esta partilha que as escolas se vão transformando e vão ajustando as novas informações ao seu meio e vão construindo, a pouco e pouco, toda uma estrutura que não tem um objetivo de chegar a um fim mas o intuito de se renovar e de se ajustar, o que irá contribuir certamente para uma melhoria de cada escola. (R41)

Se, como constatámos acima, a maioria das equipes revelou estar num estágio de maturidade, uma equipa, em concreto, mostrou reunir muitos dos indicadores que configuram o estágio de renovação (Wenger et al., 2002), salientando a importância de integrar e apoiar a formação de outros atores: «No final desta formação sinto-me mais reflexiva, assertiva e crítica para dinamizar ações que preconizam a envolvimento da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas de (...), no processo de autoavaliação do mesmo e em futura avaliação externa» (R1).

O mesmo sucedeu ao nível da direção de um dos Centros de Formação:

a autoavaliação das escolas é, também, a melhor oportunidade de cimentar a relação entre o centro de formação e as suas escolas associadas; facilita o diagnóstico de necessidades de formação e a operacionalização

<sup>3</sup> Reflexão – nº do formando.

dos planos de formação de cada instituição; promove a dimensão do professor e da organização aprendentes contribuindo para o desenvolvimento profissional e organizacional. (R21)

### ***A existência de estádios diversos de reflexão***

Seguindo os trabalhos de Grimmett, MacKinnon, Erickson e Riecken (1990) e Wellington e Austin (1996), e com base nas notas de campo (NC) e nas reflexões finais (R), verificamos que a reflexão sobre os processos de autoavaliação norteou-se por fins diversos.

QUADRO 1  
**Orientação da reflexão**

Orientação	Descrição	Indicadores (exemplos)
<b><i>Imediata</i></b>	<i>Sobrevivência</i> <i>Resposta imediata a situações</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Temos que cumprir a tarefa.</li> <li>– É necessário ver quem está disponível.</li> <li>– É preciso definir que informação é necessária</li> </ul>
<b><i>Técnica</i></b>	<i>Promover a eficiência</i> <i>Centrada nas metodologias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Que técnicas de recolha de dados podemos usar?</li> <li>– Será que os questionários eram adequados?</li> <li>– Os questionários não trouxeram nada de novo.</li> <li>– Podemos (re)estruturar grelhas já em uso na escola</li> <li>– As atas podem ser mais úteis.</li> </ul>
<b><i>Deliberativa</i></b>	<i>Opção</i> <i>Aceitação dos fins/seleção dos processos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Será que a escola ganha entregando o processo a uma empresa?</li> <li>– Como vamos operacionalizar o processo?</li> <li>– Qual o modelo mais adequado?</li> <li>– O modelo CAF serve?</li> </ul>
<b><i>Dialética</i></b>	<i>Transformação da prática</i> <i>Questionamento dos fins, processos...</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– É fundamental definirmos o nosso próprio modelo de autoavaliação.</li> <li>– A escola tem que estar envolvida e perceber quais as mais-valias do processo.</li> <li>– O processo tem que servir para a escola e cada um aprender.</li> </ul>
<b><i>Transpessoal</i></b>	<i>Autodesenvolvimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mudei as minhas concepções sobre o que é a formação contínua.</li> <li>– Mudei as minhas crenças e atitudes face à autoavaliação.</li> </ul>

Os indicadores (Quadro 1) traduzem o recurso a processos de reflexão com diferentes finalidades, verificando-se o abandono progressivo da reflexão do tipo imediata e técnica, para níveis de reflexão mais complexos e profundos, que foram sendo revelados pela maioria

dos participantes, o que revela a presença de processos de desenvolvimento e de maturação. Como afirma Esteves (2010: 51): «a reflexividade nos seus estádios mais avançados representa a forma de pensamento crítico que se projecta sobre a forma de pensar e deliberar do sujeito e, portanto, implica uma considerável autonomia intelectual suportada na dúvida metódica».

Numa fase inicial, a reflexão era essencialmente do tipo imediata: «Como vamos responder à IGE?» (NCs2)<sup>4</sup>; «Recorremos a uma empresa para nos apoiar, pois sentíamos-nos perdidos mas tínhamos que dar resposta a esta exigência». (NCs2)

E técnica: «Será que a informação recolhida é suficiente?» (NCs3); «Preocupa-nos a questão dos questionários (...) verificámos que as perguntas eram tão abrangentes que ficámos a saber o que já sabíamos...» (NCs4); «Estavam todos à espera que a solução saísse desta formação. Quase todos vinham expectantes em relação à «receita» para «como fazer a autoavaliação das nossas escolas» (R8).

A presença na ação de formação, para além de ter ajudado a aperfeiçoar os processos existentes, em certos casos ajudou a modificar radicalmente outros pois no próximo ano letivo o modo de tratamento da informação já será completamente diferente, fruto de uma abordagem mais direta e simples da forma de analisar os dados. (R15)

Porém, verificou-se que tais características foram sendo atenuadas, dando lugar essencialmente a processos de reflexão deliberativa: «Evidenciaram-se preocupações em usar metodologias que fossem ao encontro dos itens do quadro de referência da Inspeção Geral da Educação e Ciência» (R6).

Os processos reflexivos, de cariz essencialmente dialético, centram-se no contributo dos processos de autoavaliação para o desenvolvimento organizacional. Neste sentido são proferidas afirmações como:

A realização desta formação permitiu-nos descobrir muitas das vantagens que a formulação dos nossos próprios indicadores, documentos orientadores e instrumentos de medida nos pode proporcionar, paralelamente, ao envolvimento contínuo e sistemático de todos os atores no processo, numa partilha de ideais e soluções para a melhoria da qualidade da nossa organização. (R8)

Apesar da necessidade de excelência estar presente na agenda das escolas, existem barreiras que se colocam quanto à implementação de sistemas de qualidade que se prendem com a ausência de formação dentro das escolas dos princípios e ferramentas de qualidade, a diversidade dos «clientes», o culto do individualismo tão

---

<sup>4</sup> Notas de campo – nº da sessão.

presente na classe docente, a inexistência de mecanismos de recompensa e reconhecimento do mérito, entre outros. (R34)

«Uma vez encarada a avaliação como instrumento de melhoria é necessário partir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação a par de uma cultura de responsabilidade» (R27);  
«A autoavaliação dependerá do que conseguirmos construir enquanto organização escola» (R13)

E transpessoal:

Este foi de facto o maior desafio, de rentabilizar um processo pessoal (de aquisição de um quadro teórico sobre avaliação e autoavaliação) noutra coletivo, de aprendizagem entre pares, de conhecimento partilhado de diferentes experiências de autoavaliação, na perspectiva da 'organização aprendente' e das comunidades profissionais. (R16)

Manifesto, assim, um desenvolvimento profissional, uma evolução nas minhas conceções e práticas de formação, afastando a perspectiva burocrática, tecnicista e instrumental que associa a formação contínua à obtenção de créditos para a progressão na carreira. Destaco também esta formação como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajetória profissional da qual não abdicó. (R18)

Ter contribuído para desenvolver em mim a capacidade de: refletir e de problematizar as práticas, tendo em vista orientar os processos de avaliação e de autoavaliação para dinâmicas de melhoria; integrar os instrumentos e os processos de avaliação numa lógica de desenvolvimento organizacional; de trabalhar a avaliação da escola em colaboração com o(s) outro(s), numa lógica de aprendizagem organizacional. (R26)

### ***Mudanças nas representações sobre os processos de autoavaliação***

Mais do que identificar as alterações que se verificaram nas conceções e práticas de autoavaliação institucional, sistematizamos um conjunto de alterações produzidas ao nível das representações dos sujeitos, nomeadamente mudanças nas suas crenças e atitudes, decorrente dos processos de reflexão dialética referidos anteriormente:

Aspetos que consideramos mais importantes (...) a constatação da importância do trabalho das equipas de autoavaliação, na perspectiva da coordenação pedagógica do agrupamento. Concretizando esta ideia: estes grupos assumem a ligação entre as diferentes estruturas de gestão organizacional e pedagógica. (R19)

Um aspeto também focado e reforçado foi a importância de saber delegar as tarefas por vários elementos, de modo a que os restantes docentes comecem a aperceber-se que este trabalho da autoavaliação da escola é de todos e todos temos que participar. (R43)

«Da “discussão” percebeu-se que é num caminho dirigido para a autonomia que faz sentido considerar a autoavaliação, a necessidade das escolas passarem por este processo radica na capacidade de desenvolvimento, aperfeiçoamento e melhoria da organização» (R34).

Foi, ainda, relatado pelas equipas que recorriam a empresas externas para prestação do serviço de autoavaliação, a intenção de abandonarem essa prática, a preocupação em definir uma política de avaliação interna e a sua operacionalização através de um guião próprio adequado ao contexto e aos atores.

Ilustram as ideias acima referidas excertos como o que se segue: «Partilhámos o bom, o menos bom, assumimos as nossas fraquezas e as nossas vitórias, percebeu-se que todos procurávamos, junto das formadoras, uma receita milagrosa que nos levaria a um processo de autoavaliação menos complicado do que o CAF» (R9).

### **Considerações finais**

O dispositivo de investigação-ação desenvolvido em contexto de formação possibilitou questionar reflexivamente as práticas, as conceções (sobre avaliação) e as representações dos participantes sobre a avaliação das escolas. O facto de se ter desenvolvido em contexto colaborativo permitiu que a investigação-ação se desenvolvesse através da ação (analisada criticamente) pelos participantes (cf. Kemmis & McTaggart, 1988). Para além das vantagens associadas à partilha e à aprendizagem, tendo em vista a melhoria contínua, constata-se que a constituição de grupos de trabalho colaborativo permite oferecer, a cada um dos envolvidos, apoio moral, favorecendo a sincronização de perspetivas no tempo, envolvendo todos em torno de projetos comuns, diminuindo a incerteza e limitando excessos de culpa («certeza situada») (cf. Hargreaves, 1995).

A organização que aprende tem sido definida como aquela que aprende continuamente e é capaz de mudar para sobreviver e progredir. Esta capacidade pressupõe saber criar, gerir e usar o conhecimento como o recurso mais valioso, saber desenvolver novas formas de trabalho, e saber usar informação no controlo do seu próprio desenvolvimento (Clímaco, 2005). Do trabalho desenvolvido com as equipas de autoavaliação ressaltamos a perceção da necessidade de *atender ao ethos institucional*, isto é, às idiosincrasias que tornam cada escola uma entidade única, respeitando-a e encontrando formas de nelas integrar os processos de autoavaliação. A eliminação de obstáculos e a criação de condições favoráveis para o estabelecimento de uma cultura de avaliação assente em práticas colaborativas, tal como nos mostram os resultados, passa pela definição clara dos propósitos que devem presidir aos processos avaliativos (intencionalidade e transparência) e a preocupação com os mecanismos de informação e comunicação, fomentadores do envolvimento da comunidade educativa. De resto, a partilha de objetivos e a constatação de benefícios mútuos, por parte dos diferentes atores/organizações envolvidas, é uma das condições essenciais para que não se redunde na «inércia colaborativa» (Frost et al., 2010).

Se é inegável o papel determinante da direção e da sua liderança, clara e intencional (Sammons et al., 1995), a organização é da responsabilidade de todos, porque mesmo distanciados das lideranças explícitas, são cúmplices pela participação em grupos de trabalho, onde a sua opinião deverá ser tida em conta. Alonso (2005) refere-o ao afirmar que «o papel das lideranças, o trabalho em equipa e uma prática continuada de autoavaliação adquirem um significado especial na coordenação e na regulação da mudança» (*ibidem*: 15). Ademais, se atentarmos a que a colaboração, enquanto cultura, se opõe ao individualismo e se operacionaliza através de estratégias de coordenação no seio da instituição (Knight et al., 2006; Zabalza, 2004), percebemos quão gradual, profundo e duradouro é este processo, obrigando a um compromisso institucional (Fullan, 1990). A «cultura de avaliação» pode, assim, ser entendida como um processo intrínseco de construção, e não como uma condição ou uma finalidade da avaliação (Simões, 2011).

O dispositivo investigativo da investigação-ação que adotámos, enquanto prática formativa, foi simultaneamente constitutivo de experiências reflexivas que proporcionaram introduzir os participantes num processo de vai-e-vem entre a teoria e a prática (praxis). De resto, a autoavaliação pode configurar um instrumento de gestão da autonomia das organizações escolares, na medida em que permite controlar a pressão avaliadora externa e «revelar-se um instrumento útil de defesa da autogestão corporativa, tanto no plano político das relações com a tutela e a burocracia da administração educacional, como no plano da credibilidade técnica, pela adoção da prestigiada retórica da gestão estratégica» (Afonso, 2002: 215). Como afirma MacBeath (2008: 385) «Governos de todo o mundo adotaram a autoavaliação como um corolário essencial para a gestão local das escolas».

Por fim, o processo de investigação-ação em contexto de formação relatado neste artigo revelou um conjunto de vantagens associadas ao estabelecimento de redes interinstitucionais de partilha, nomeadamente as decorrentes das especificidades das escolas e suas práticas de autoavaliação. A rede que se formou, no contexto da formação, fez evidenciar a heterogeneidade dos indivíduos, com suas distintas trajetórias, pessoais e profissionais, e das organizações, com características e lugares de racionalidades e interesses diversos, possibilitando uma riqueza de olhares cruzados, surgidos de dentro e de fora da(s) escola(s). As experiências de autoavaliação partilhadas pelos formandos foram objeto de (auto) questionamento e de transformação, o que resultou da reflexão conjunta dos formandos que, em interação, se permitiram integrar os conhecimentos mobilizados, de natureza teórica e prática. Igualmente sobressai a ocorrência de processos de maturação, organizacional e individual, em que, num *continuum*, se foram transpondo mecanismos de resistência e de desconfiança, a par de uma consciencialização dos constrangimentos advindos da importação acrítica de modelos e procedimentos estandardizados, pugnando-se pela (des)construção de modelos e de procedimentos próprios e em que se alia o (des)envolvimento individual ao trabalho colaborativo e à partilha de responsabilidades.

**Correspondência:** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

Email: [ecosta@ie.ulisboa.pt](mailto:ecosta@ie.ulisboa.pt); [mialmeida.ulisboa.pt](mailto:mialmeida.ulisboa.pt)

## Referências bibliográficas

- Afonso, Natércio (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, Natércio, & Costa, Estela (2012). Les politiques d'évaluation des écoles. Le cas du Portugal. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 43(2), 53-75. Retirado de <http://rsa.revues.org/>
- Afonso, Natércio, & Costa, Estela (2014). Knowledge moves: Regulation and the evaluation of Portuguese schools. In Richard Freeman & Steve Sturdy (Orgs.), *Knowledge in policy: Embodied, inscribed, enacted. Studies of health and education in Europe* (pp. 1-2). UK: Policy Press.
- Alarcão, Isabel (1996). Ser professor reflexivo. In Isabel Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 172-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel, & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, Isabel, & Tavares, José (2001). Um novo olhar sobre a docência universitária. In Conferência *1ª Encontro sobre o Ensino da Economia*. Évora: Universidade de Évora. Retirado de [http://www.webct2.ua.pt/public/leis/daes\\_artigos.htm](http://www.webct2.ua.pt/public/leis/daes_artigos.htm)
- Antonacopoulou, Elena (2006). The relationship between individual and organizational learning: New evidence from managerial learning practices. *Management Learning*, 37(4), 455-473. doi: 10.1177/1350507606070220
- Azevedo, José Maria (2007). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 14-99). Lisboa: CNE.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (1999). A escola entre o local e o global: Perspectivas para o século XXI: O caso de Portugal. In João Barroso (Org.), *A escola entre o local e o global: Perspectivas para o século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional.
- Barroso, João (Org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Boucher, Louis-Philippe, & Desgagné, Yves (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire: Un processus de changement véritable. In Danielle Raymond (Ed.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 55-70). Shrebrooke: Éditions CRP.
- Butler, Deborah (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 55-78.
- Clímaco, Carmo (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Contreras, Jose (2001). *La autonomia del profesorado* (3a ed.). Madrid: Morata.

- Cunningham, John Barton (1993). *Action research and organizational development*. New York: Praeger Westport.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, John (1991). *Action-research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Eraut, Michael (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Erickson, Frederick (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan Publishing Company.
- Erickson, Frederick (1989). Metodos qualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In Merlin Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza: Metodos cualitativos y de observación* (pp. 195-295). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Esteves, Manuela (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Carlinda Leite (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-62). Porto: CIEE/Livpsic.
- EU (2001). Jornal Oficial nº L60, de 1 de março. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001H0166&qid=1467996063062&from=EN>
- Frost, Janet Hart, Akmal, Tarik, & Kingrey, Joan (2010). Planning teacher professional development: The struggles and successes of an inter-organizational collaboration. *Professional Development in Education*, 36(4), 581-595. doi: 10.1080/19415250903396034
- Fullan, Michael (1988). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael (1990). Staff development, innovation and institutional change. In Bruce Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp. 3-25). USA: ASCD.
- Griego, Orlando, Geroy, Gary, & Wright, Phillip (2000). Predictors of learning organizations: A human resource development practitioner's perspective. *The Learning Organization*, 7(1), 5-12. doi: 10.1108/09696470010313632
- Grimmett, Peter, Mackinnon, Allan, Erickson, Gaalen, & Riecken, Thierry (1990). Reflective practice in teacher education. In Renee Clift, Robert W. Houston, & Marleen Pugach (Eds.), *Encouraging reflexive practice in education* (pp. 20-38). New York: Teachers College Press.
- Hadar, Linor, & Brody, David (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.015
- Hammerness, Karen, Darling-Hammond, Linda, Bransford, John, Berliner, David, Cochran-Smith, Marilyn, McDonald, Morva, & Zeichner, Kenneth (2005). How teachers learn and develop. In Linda Darling-Hammond & John Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teacher should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, Andy (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the post-modern age. In John Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp. 149-179). London: Cassell.
- Hargreaves, Andy (1997). Cultures of teaching and educational change. In Bruce Biddle, Thomas Good, & Ivor Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (vol. II, pp. 1297-1319). Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Hargreaves, Andy, & Fullan, Michael (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56. doi: 10.1207/s15430421tip3901\_8
- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (vol. 4, pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Kemmis, Stephen, & McTaggart, Robin (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Knight, Peter, Tait, Jo, & Yorke, Mantz (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339. doi: 10.1080/03075070600680786
- Latorre, Antonio (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, Kurt (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46. doi: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Lewin, Kurt (1947). Frontiers in group dynamics II: Channels of group life, social planning, and action research. *Human Relations*, 1(2), 143-153. doi: 10.1177/001872674700100201
- Lomax, Pamela (1994, Setembro). Action research for professional practice: A position paper on educational action research. *Practitioner Research Workshop Annual Conference of the BERA*, Oxford.
- MacBeath, John, & McGlynn, Archie (2004). *Self-evaluation: What's in it for schools?*. London e New York: Routledge.
- Macbeath, John (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School Leadership & Management*, 28(4), 85-399. doi:10.1080/13632430802292332
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- McNiff, Jean (1988). *Action research: Principals and practice*. London: Macmillan Education.
- Meuret, Denis (1987). Le tableau de bord des collèges et des lycées: Histoire d'un ajustement. *Politiques et Management Public*, 4(1), 1-28.
- Morais, Filomena, & Medeiros, Teresa (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema*. Açores: DRCT.
- Mortimore, Peter, Sammons, Pam, Stoll, Louise, Lewis, David, & Ecob, Russell (1988). *School matters: The junior years*. Shepton Mallett: Open Books.
- Murillo, Javier (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE*, 1(2). Retirado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2>
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Formosinho, João (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Lúcia Máximo-Esteves, *A visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pérez Serrano, Gloria (1990). *Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Plowright, David (2008). Using self-evaluation for inspection: How well prepared are primary school headteachers?. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(2), 101-126. doi: 10.1080/13632430801969799.

- Rutter, Michael, Maughan, Barbara, Mortimore, Peter, & Ouston, Janet (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sachs, Judith (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In Maria Assunção Flores & Ana M. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sammons, Pam, Hillman, Josh, & Mortimore, Peter (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED/Institute of Education, University of London.
- Santiago, Paulo, Donaldson, Graham, Looney, Anne, & Nusche, Deborah (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Saunders, Lesley (1999). A brief history of educational «value-added»: How did we get to where we are?. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 233-256. doi: 10.1076/semi.10.2.233.3507
- Shön, Donald (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Shön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Shulman, Lee S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. In Merlin Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Shulman, Lee S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simões, Graça (2011). *Regulação de conformidade e regulação de emancipação* (tese de doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Simons, Helen (1987). *Getting to know schools in a democracy: The politics and process of evaluation*. Lewes: Falmer Press.
- Smith, Davis, & Tomlinson, Sally (1989). *The school effect: A study of multi-racial comprehensives*. London: PSI Publications.
- Snyder, William, & Cummings, Thomas (1998). Organization learning disorders: Conceptual model and intervention hypothesis. *Human Relations*, 51(7), 873-895. doi: 10.1023/A:1016947510758
- Stufflebeam, Daniel (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209. doi: 10.1177/109821400102200204
- Sykes, Gary (1999). Introduction: Teaching as the learning profession. In Linda Darling-Hammond & Gary Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. xv-xxiii). San Francisco: Jossey-Bass.
- Villar-Angulo, Luis Miguel (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning/Unesco.
- Webster-Wright, Ann (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. doi: 10.3102/0034654308330970

- Wellington, Bud, & Austin, Patricia (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38(3), 307-316. doi: 10.1080/0013188960380304
- Wenger, Etienne, McDermott, Richard Arnold, & Snyder, William (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Yeung, Arthur, Ulrich, Dave, Nason, Stephen, & Von Glinow, Mary (1999). *Organizational learning capability*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Zabalza, Miguel (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario e sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Retirado de <https://dre.pt/application/file/a/249886>
- Lei nº 31/ 2002, de 20 de dezembro. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de <https://dre.pt/application/file/405438>