

V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar  
Trabalho Docente e Organizações Educativas

2 e 3 de Maio de 2008

Universidade de Aveiro

Tema 2: O trabalho do professor e a organização pedagógica da escola

Título: Avaliação de Escolas: que perfil de professor?

Anabela Sousa – Doutoranda – FPCE–UP

Manuela Terrasêca – Professora Associada - FPCE–UP

### **1. INTRODUÇÃO**

A Avaliação tem vindo a assumir cada vez maior relevância em diversos domínios na nossa sociedade. Em particular no domínio educativo onde sempre se declarou presente, a avaliação comparece com outros/novos objectos, dirige-se a actores que assumem novos papéis, envolve novas figuras do espaço educativo e são ampliados os seus usos. A avaliação na escola, outrora centrada quase exclusivamente nas aprendizagens dos alunos, é actualmente um campo diversificado, que se amplia aos currículos, aos programas, aos projectos pedagógicos, aos docentes, alargando-se também para *fora* da escola, tem como objectos os próprios estabelecimentos de ensino, as políticas educativas, e a própria avaliação.

Num contexto social em que a mudança constante e a preparação para a mudança são marcas basilares, à escola e aos professores tudo se pede, colocando-os no centro de pressões de diversa natureza. Este alargamento desmesurado de funções e de responsabilidades imputadas quer à escola quer aos seus profissionais “pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar” (Teodoro, 2006:20). Esta maior centralidade da escola conduz a um questionamento constante do seu papel, da natureza das suas práticas e da sua função numa sociedade que lhe exige qualidade e a prestação de contas. Como refere Barroso (1996), a apropriação de alguns resultados da investigação sobre *efeitos da escola e das escolas eficazes* tem “servido para legitimar, em vários países, medidas de política educativa que visam generalizar, por via administrativa, as características identificadas nas chamadas *escolas eficazes*”.

No nosso país, a temática da Avaliação das Escolas tem assumido crescente importância, quer nas medidas políticas e administrativas recentemente aplicadas em Portugal, quer discursivamente em diversos lugares sociais. A publicação da Lei nº 31/2002, que aprova o Sistema de Avaliação de Educação e do Ensino não superior, as actividades implementadas pela

IGE nos últimos anos, nomeadamente a Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação e a Avaliação Externa das Escolas, a assinatura dos primeiros contratos de autonomia e as alterações, já conhecidas, ao modelo de gestão das escolas, são as mais relevantes componentes do actual contexto da política educativa nacional que se inscrevem na temática em que esta investigação se desenvolve. O Debate Nacional sobre Educação englobou um questionamento vasto sobre diversos temas. Na área temática C – Escolas, Professores e outros Profissionais – foram propostos para discussão aspectos centrais que aqui convocamos por se constituírem também basilares da nossa análise: o governo das escolas, a prestação de contas e a avaliação do seu desempenho global, associados à autonomia das escolas e o desempenho dos professores nas suas diversas tarefas (CNE, 2007b):62).

No que se refere à reconstrução da profissionalidade docente, Teodoro (2006:25) refere a existência de uma “preocupação justificada das autoridades político-administrativas com a definição de novos perfis para o exercício profissional da actividade docente e com a formação para novas competências, em domínios como as novas tecnologias de informação e comunicação, (...) a gestão e participação nas comunidades educativas”, o que exige uma nova concepção de professor implicado em processos que vão para além da sua sala de aula e da sua especialidade disciplinar.

A avaliação que se dirige à escola constrói uma concepção desta instituição, dos processos e dos seus actores. Lima (2002: 19) refere isto mesmo, declarando que “toda e qualquer acção de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objectivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planeamento e de decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos actores nesses processos”. Toma-se em consideração ainda que a avaliação institucional decorre, implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado e o fomento de “comunidades profissionais” nas escolas (CNE, 2007 a):8).

São estes os fundamentos de que partimos para a análise.

O(s) modo(s) como se constrói o processo de auto-avaliação na escola são o foco de uma investigação em curso no âmbito de doutoramento, que procura desenvolver-se na perspectiva dos actores e dos autores deste processo, e pretende compreender a complexidade e diversidade dos contextos em que se concretiza. Esta comunicação, inserida nesta pesquisa, pretende, partindo da análise de dois programas implementados pela IGE (Inspeção Geral da Educação), que se focalizam na temática de avaliação de escolas assumindo abordagens distintas, analisar comparativamente a definição de serviço educativo/missão da escola e o(s) modelo(s) de profissionalidade docente propostos.

## **2. AS INICIATIVAS DA IGE**

Tomando como ponto de partida a concepção de avaliação referida no Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas (IGE, 2006:A-503), que considera que “toda a avaliação tem em vista, por um lado, a prestação de contas e, por outro, a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema e de cada escola, as diferenças residem mais na prevalência de uma perspectiva sobre as outras, de acordo com os seus públicos destinatários, com a natureza dos “mandatários” da avaliação e tipo de avaliadores mandatados, do que na configuração dos modelos”; a análise levada a cabo tem por base documentos de apresentação e de implementação de duas iniciativas da IGE que focalizaram as escolas e a sua avaliação, ou seja, documentos em que são explicitadas as respectivas intenções. Como refere Ramos (2007) “embora sustentados por lógicas, modelos conceptuais e finalidades diferentes” têm subjacente, “implícita ou expressamente, um princípio de avaliação”.

A aferição da auto-avaliação e a avaliação externa constituem o foco deste trabalho, em que não cabem nem a análise da implementação nem a dos relatórios produzidos onde se expressam as práticas avaliativas que cada um dos programas desenvolveu no "terreno". Centralizamos a compreensão e análise nas concepções e nos modelos apresentados nos documentos de enquadramento que as sustentam. O olhar que se propõe encontra-se matizado por dimensões que julgamos determinantes para procurar responder ao questionamento relativamente ao(s) perfil(is) de educador e de professor veiculado(s).

### **❖ AFERIÇÃO DA EFECTIVIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS - PROJECTO ESSE**

Trata-se de uma actividade inscrita no Plano de Actividades de 2004 da IGE, enquadrada normativamente na Lei n.º31/2002 que aprovou o Sistema de Avaliação da Educação e Ensino não Superior, e no Decreto-Lei n.º 208/2002, lei orgânica do Ministério da Educação; e assenta metodologicamente no Projecto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*) desenvolvido pela SICI (Conferência Permanente das Inspeções Regionais e Gerais de Educação). A aferição da auto-avaliação surgiu no contexto europeu, com o propósito de suscitar a reflexão sobre o papel das inspeções no contexto da autonomia das escolas e sobre o modo de estabelecer o equilíbrio entre a autonomia profissional, as modalidades de apoio externo às escolas e a pressão para que sejam criadas condições que possibilitem aos alunos as melhores experiências de aprendizagem.

Sobre a concepção de aferição, o roteiro da actividade define-a como “a verificação da conformidade ou do desvio resultante da comparação entre uma situação real observada

e uma situação de referência, construída a partir do previsto no normativo, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas.”.

Normativamente convoca quer a definição da auto-avaliação, quer as funções da IGE. A Auto-Avaliação “tem carácter obrigatório desenvolvendo-se em permanência, conta com o apoio da administração” e assenta em diversos termos de análise (Art. 6º, Lei n.º31/2002). No âmbito do Sistema Educativo, à IGE cabe a “[...] aferição da eficiência de procedimentos e da eficácia na prossecução dos objectivos e resultados fixados [...] bem como de aferição da qualidade da prestação do sistema educativo.” (ponto 8, Art. 17.º, DL n.º208/2002).

Esta actividade, enquadrada na aferição da auto-avaliação, assume-se enquanto promotora do desenvolvimento das escolas e pretende constituir-se como “parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre dispositivos de avaliação implementados pelas escolas” (IGE, 2005:3). Tem como meta principal o desenvolvimento e a consolidação de uma atitude crítica e de auto-questionamento relativamente ao trabalho realizado nas escolas, suporte essencial do seu planeamento estratégico.

No âmbito desse projecto foi produzido um conjunto de Indicadores de Qualidade (IQ) que visava proporcionar um enquadramento comum para a recolha de evidências e para a formação de juízos. Este conjunto de IQ não foram elaborados para aplicação directa na avaliação de aspectos-chave das escolas mas “concebido para ser utilizado ao nível da meta-avaliação, isto é, está focalizado na avaliação da eficácia do próprio processo de avaliação. Este conjunto de indicadores no âmbito do projecto ESSE não substitui conjuntos de indicadores mais tradicionais antes, complementa-os a diferentes níveis (IGE: ESSE, IQ:4). Este conjunto de IQ adopta conceitos utilizados em modelos de aperfeiçoamento da qualidade, como o EFQM, distinguindo *inputs*, processos e *outputs*. Este tipo de modelo estabelece que, para alcançar com eficácia a excelência através do aperfeiçoamento contínuo, as escolas devem considerar um conjunto de aspectos chave.

Em Portugal a IGE pretendeu, entre outros objectivos, acompanhar o desenvolvimento dos dispositivos externos de suporte à auto-avaliação das escolas; promover, nos estabelecimentos de educação e de ensino, uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, estimulando uma atitude crítica e de auto-questionamento que reforce a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados. Esta actividade desenvolveu-se em torno da questão central: *Qual a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?*

A aferição da efectividade da auto-avaliação desenvolvida pela escola incidiu sobre nove indicadores de qualidade agrupados em quatro áreas-chave do processo de avaliação interna, designadas por campos de aferição: visão e estratégia da autoavaliação; auto-avaliação e

valorização dos recursos; auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos e auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos.

A intervenção iniciava-se com a apresentação da actividade para um público-alvo constituído por “elementos dos órgãos de gestão e administração; representantes de não-docentes, pais e alunos; elementos ligados a projectos de avaliação interna; e outros parceiros externos” (IGE 2005: 6) e tinha a duração máxima de 10 dias. A recolha da informação necessária ao planeamento da intervenção decorria da identificação de experiências de avaliação interna e dos interlocutores preferenciais. Seguiu-se a fase de recolha de evidências relativas aos quatro campos de aferição da efectividade da auto-avaliação, através da realização de entrevistas apoiadas pela produção de evidências documentadas por parte da escola.

Do processo de aferição da efectividade da auto-avaliação desenvolvido pela IGE foi produzida informação de retorno para a escola, a qual se esperava que se constituísse como um factor indutor de uma cultura institucional de qualidade e aperfeiçoamento.

#### ❖ AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Tendo por ponto de partida o Projecto-piloto Avaliação Externa, desenvolvido em 2006 pelo “Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas”, a Avaliação Externa das Escolas foi acolhida em 2007 pela IGE. Este modelo de avaliação externa visa todo o Sistema de Ensino (cerca de 1200 UG) e propõe operacionalizar-se com uma periodicidade inferior a 4 anos. Esta actividade de avaliação que ainda se desenvolve pretende fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas, centrando-os na melhoria dos resultados dos alunos e do desempenho organizacional e na prestação de contas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; contribuir para a regulação do funcionamento do sistema educativo; contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Nos diversos documentos de enquadramento a IGE refere também que com esta actividade de avaliação externa se fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a Escola/Agrupamento, assumindo-se como elemento auxiliar para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento, dado que identifica pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos.

O processo inicia-se por uma resposta positiva da escola ao convite que a IGE dirige para a Avaliação Externa, seguindo-se o envio de elementos de apresentação da escola/agrupamento. Para a elaboração deste documento de apresentação da escola, tendo em conta a diversidade de modelos de auto-avaliação e de modos de organizar a respectiva informação, a IGE propõe um guião com indicação de seis campos de análise de desempenho, discriminados num conjunto de

tópicos que os operacionalizam. Neste guião é explicitada a focalização deste documento, a “ligação entre a auto-avaliação e a avaliação externa”, e pretende constituir-se como o elemento que enquadra um conjunto de documentos básicos organizadores da escola e, simultaneamente, constitui o suporte da apresentação a ser feita pelo Conselho Executivo no início da avaliação externa. Decorre depois a visita da equipa de avaliação com a duração de dois ou três dias (de acordo com a tipologia da unidade), onde se desenvolvem actividades diversas, como a apresentação da escola, entrevistas em painéis e visita às instalações.

O quadro de referência da avaliação externa assenta no trabalho desenvolvido na fase Piloto, na qual o Grupo de Trabalho se baseou em experiências nacionais e internacionais, sendo particularmente relevante referir a Avaliação Integrada, desenvolvida pela IGE nos anos de 1999 a 2002, a metodologia proposta pela EFQM e, finalmente, a metodologia desenvolvida no projecto “*How Good is Our School*” da Escócia.

O modelo focaliza cinco domínios a avaliar; os resultados, a prestação do serviço educativo, a organização e gestão escolar, a liderança, a capacidade de auto-regulação e progresso; e identifica dezanove factores que contribuem para estes domínios. A IGE disponibiliza um documento onde são apresentadas perguntas ilustrativas do entendimento para cada um dos factores. É utilizada uma escala de avaliação de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. Os resultados são revelados no relatório de escola/agrupamento e no relatório nacional referente a todas as Escolas/Agrupamentos avaliadas em cada ano lectivo. Durante o processo de avaliação há lugar também ao contraditório de cada escola/agrupamento após o conhecimento do respectivo relatório, esse documento é também divulgado no final do ano lectivo.

Com este modelo de avaliação externa “procura-se, antes de mais, constituir um elemento estratégico útil para os próprios avaliados, tendo em conta o seu carácter de processo condensado no tempo (dois dias de trabalho por escola, ou dois dias e meio por agrupamento) e no espaço escolar (programa de entrevistas a um conjunto de painéis fixos, envolvendo protagonistas pré-designados)” (IGE, 2006: A-503). Quanto aos usos desta avaliação, podem colocar-se a dois níveis, “do modo como a escola se preparar para ela”, colocando a escola face à necessidade de se organizar e preparar, e “aumentar a confiança do Estado e da Sociedade no uso que é feito dos recursos disponibilizados e na efectividade dos resultados esperados.”.

### **3. DIMENSÕES DA ANÁLISE**

A análise que aqui se desenvolve relativamente às duas iniciativas da IGE já apresentadas, centra-se em duas dimensões principais, as perspectivas de serviço educativo/missão da escola e o(s) modelo(s) de profissionalidade docente propostos. Esta análise comparativa baseia-se fundamentalmente nos “Campos de aferição Indicadores de qualidade” da Aferição da Auto-avaliação e no “Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos” em particular

nas “Perguntas ilustrativas do entendimento dos factores” do programa de Avaliação Externa das Escolas.

Esta análise não pode, nem pretende, afastar-se das considerações de diversos autores acerca das transformações decorrentes da mudança de forma do Estado no campo educativo, em geral apontadas como representando uma passagem de um *Estado-educador* a um *Estado-regulador* (Teodoro, 2006:70) ou mesmo a um *Estado-avaliador* (Afonso, 2002) em que o modelo de *supervisão* estatal conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia ou de auto-regulação institucional. As duas iniciativas da IGE situam-se neste contexto de transformação que marca profundamente a actualidade educativa no nosso país.

O relatório final do Debate Nacional sobre Educação (CNE, 2007b)) que procurou a definição de um “rumo com sustentação, assente numa orientação estratégica clara, que comprometa toda a sociedade” (:7) apresenta a necessidade de um “renovado serviço público de educação”, referencia a importância de “desfazer o equívoco que radica na ideia de que basta garantir o acesso de todos à educação para se proporcionar a melhor escolaridade” (:12) e focaliza a missão central das escolas “ensinar e fazer aprender às novas gerações o *thesaurus cultural* herdado das gerações anteriores e formar cidadãos criativos, abertos aos desafios do presente e do futuro e promotores do bem comum” (:137). A missão de “melhorar o nível das aprendizagens dos seus alunos, de todos os seus alunos”, “a par da formação de uma cidadania livre e responsável” deve ser “cumprida com eficácia e eficiência” (:158, 159).

Ramos (2007) ao caracterizar a Aferição da Efectividade da Auto-avaliação faz referência ao propósito de “saber em que medida a escola torna efectiva a auto-avaliação do seu funcionamento e dos serviços que presta”, a clarificação da concepção de “serviços” pode ser trazida pela convocação de subindicadores de qualidade que referenciam “objectivos da escola centrados na melhoria da aprendizagem e na maximização do sucesso escolar e dos resultados”; “transmissão dos objectivos e valores da escola à comunidade educativa”; “objectivos e valores inscritos no Projecto Educativo”; “focam-se na qualidade do serviço prestado pela escola em áreas importantes e nucleares”; “as quatro áreas-chave do seu trabalho: resultados, processo ensino-aprendizagem; gestão; factores contextuais”, sem referenciar declaradamente o que deve constituir-se como serviço educativo.

O programa de Avaliação Externa das Escolas centra a questão da “prestação do serviço educativo” em sete factores: “articulação e sequencialidade, diferenciação e apoio, abrangência do currículo, oportunidades de aprendizagem, equidade e justiça, articulação com as famílias, valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar”. Aqui definidas as diversas componentes que este programa considera relevantes num serviço educativo, as questões que propõe para que a escola desenvolva este domínio focalizam ainda a importância dada à explicitação dos processos desenvolvidos.

Importa ainda referir, tendo em conta as indicações do relatório do CNE a este respeito, que o programa de Avaliação Externa das Escolas, no factor “resultados” identifica para além do “sucesso educativo” as dimensões de “valorização dos saberes e da aprendizagem, comportamento e disciplina, participação e desenvolvimento cívico”, alargando a percepção quantitativa de “resultados” a outros domínios com enfoques que podem ser mais qualitativos.

A problematização sobre a concepção de professor que programas de avaliação de escolas permitem construir foi já enfoque de um outro trabalho por nós realizado (Terrasêca, M., Sousa, A., 2007) a que se pretende aqui dar continuidade. “Ao pensarmos a avaliação das escolas e da educação que promovem, não nos podemos eximir à centralidade que os professores ocupam, nem a confrontarmos-nos com o facto de a avaliação ser influente no modo como se definem e são definidos como profissionais.” Os programas de avaliação nessa altura analisados proporcionam a “concepção de professor como parceiro da avaliação”, ou de “alvos das suas intervenções”, o que os coloca “numa posição de colaboração e de participação nesta construção conjunta do sentido para a qualidade educacional” ou apenas na posição de alvo do “controlo do seu trabalho e de standardização das suas práticas profissionais”.

Para Gomes (1993: 43-51) a massificação do ensino, o agravamento das condições de exercício da profissão e as mudanças nos contextos organizacionais são os fundamentos, entre outros, para a discussão dos referenciais do profissionalismo docente. Este autor apresenta três correntes, com base em diversos autores, que se têm vindo a desenhar; a primeira, “pessimista, ancorada numa sobredeterminação da centralidade do Estado, defende a inevitabilidade do processo de *proletarização e desprofissionalização* dos professores” que se caracteriza pela “separação acrescida entre funções de concepção e de execução”; a segunda que “defende a tese da *polarização* das qualificações”, que ancora nas “possibilidades de melhoria da posição profissional de alguns, particularmente daqueles que participam nas tarefas de gestão da escola e na concepção dos projectos educativos, e no acesso a cursos pós-graduados”; a corrente “optimista” que “defende a hipótese da *não proletarização e da profissionalização crescente* através da autonomia das escolas, do aumento da diversificação profissional dos professores ao nível vertical” ocorrendo simultaneamente a “requalificação dos restantes professores”.

O enfoque dado aos professores/educadores na actividade Aferição da Efectividade da Auto-avaliação, desenvolve-se em duas perspectivas fundamentais, referenciando-se de forma abrangente “à comunidade educativa” e centrando-se particularmente na sua participação em “actividades de auto-avaliação”, “procedimentos para avaliação dos docentes”, “condições para o desenvolvimento profissional” e na “utilização das linhas orientadoras e os padrões de qualidade como referência para a avaliação do seu desempenho”. Os profissionais são simultaneamente percebidos como participantes na sua avaliação, na auto-avaliação da

escola e no seu desenvolvimento profissional, quer como receptores de objectivos e linhas orientadoras que devem ter em conta nas acções de melhoria.

O programa de Avaliação Externa das Escolas evoca os professores como “recursos humanos” com “competências pessoais e profissionais” que devem ser tidas em conta pela direcção da escola e a sua avaliação deve “procurar apoiar e orientar aqueles que revelem um desempenho insuficiente”. São ainda percepcionados na “comunidade educativa” que participa na auto-avaliação, que terá impacto nas suas práticas profissionais. São ainda convocados a participar no “progresso sustentado” pela “estabilidade e motivação”. Nesta abordagem há uma centralidade na gestão, não sendo preponderante no modelo o papel dos professores, aparece diluído nos diversos factores analisados, integrando a comunidade educativa

#### **4. OS PROFESSORES E EDUCADORES... SERÁ POSSÍVEL ESBOÇAR UM PERFIL?**

Num contexto político de grandes transformações quer na definição de funções, na formação e recrutamento de docentes e simultaneamente pela introdução crescente de mecanismos de regulação externa, que se consubstanciam na aprovação de um novo “Estatuto de Carreira”, na implementação de um novo “modelo de avaliação de desempenho” e na aprovação de um novo “modelo de gestão e autonomia” das escolas, a definição do perfil do professor/educador encontra-se em constante construção. Teodoro (2006:71) caracteriza este momento como “um processo contraditório, com avanços e recuos nas intenções e nas propostas dos vários actores envolvidos, onde se verificam grandes diferenças entre o discurso produzido, em geral laudatório das virtudes da autonomia e da participação comunitária, e as práticas administrativas adoptadas”.

Apresentada como uma preocupação crescente a tarefa de elaboração de um perfil de professor adequado a esta época de intensas tensões e controvérsias não se tem revelado nem fácil, nem pacífica. Para Machado (1995:) o perfil de professor “sofre, também, os efeitos dos dilemas que envolvem as várias perspectivas pedagógicas actuais, das pressões dos interesses muito diferenciados que se cruzam na instituição escolar, e do próprio perfil do tempo em que vivemos”.

Ramos (2007) caracteriza a tendência mais relevante na evolução da Administração da Educação, a “autonomia das escolas e dos actores” como “clara nas suas intenções e mais confusa nos comportamentos reais”. Esta autora referencia que os Conselhos Executivos “são, por regra, o primeiro interlocutor da inspecção na escola” mas aponta a necessidade de ampliar o “universo de actores” para “outros elementos dos órgãos de gestão e administração, professores, pais, alunos, autarquia e os cidadãos em geral”.

Como refere Santos Guerra (2002: 253) “O perigo radica no facto de a roda da gestão organizativa se colocar em marcha, convertendo alunos e professores em peças da engrenagem, sem poder decisório autêntico e genuíno em nenhum dos níveis (planificação, execução, coordenação, avaliação, feedback...”, podendo criar a ilusão de participar numa decisão e na construção crescente *da profissionalização*, tal como referenciava Gomes (1993: 43-51) no que designou por corrente “optimista”.

## **5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AFONSO, Almerindo J. (2002) Políticas educativas e avaliação de escolas: Por uma prática avaliativa menos *regulatória*. In Costa, J. A., Neto-Mendes A. & Ventura A., *Avaliação de organizações educativas*; (31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARROSO, João (1996) “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída” In Barroso, João (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.
- CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007) a) *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação
- CNE CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007) b) *Debate nacional sobre Educação. Relatório Final*. Lisboa:CNE.
- GOMES, Rui (1993) *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa
- IGE – Projecto ESSE - [http://www.ige.min-edu.pt/\\_PT/content\\_01.asp?BTreeID=03/01&treeID=03/01/05&newsID=350](http://www.ige.min-edu.pt/_PT/content_01.asp?BTreeID=03/01&treeID=03/01/05&newsID=350)
- IGE (2005) Roteiro Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/EfectividadeAutoAvalia%C3%A7%C3%A3o-Roteiro.pdf>
- LIMA, Licínio (2002) “Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional” In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre. *Avaliação de Organizações Educativa Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MACHADO, Fernando Augusto (1995) *Do perfil dos tempos ao perfil da escola. Portugal na viragem do milénio*. Poto: Edições Asa.
- RAMOS, Conceição Castro (2007) “Avaliar as Escolas em Contextos de Autonomia” In CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007) *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, 193-207.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002) *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA
- TEODORO, António (2006) *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições, Lda.
- TERRASÊCA, Manuela; SOUSA, Anabela. "Análise comparativa de Programas de Avaliação das Escolas: Contributos para a discussão em torno dos desafios colocados". Comunicação apresentada no *IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da educação e III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa: FPCE-UL, 12 a 14 de Abril.