



# XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

**3,4,5 SETEMBRO 2025**  
**CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA**  
**UNIVERSIDADE DO MINHO**



## **Livro de Atas do XVIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**

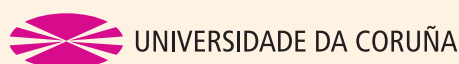
### **Organizadores**

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso;  
Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

Setembro 2025



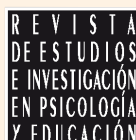
Universidade do Minho  
Instituto de Educação



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA  
INTERNACIONAL DE  
PSICOPEDAGOGÍA



REVISTA  
DE ESTUDIOS  
E INVESTIGACIÓN  
EN PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

Editor: Centro de Investigação em Educação, do  
Instituto de Educação, da Universidade do Minho



Centro de  
Investigação  
em Educação

## **Ficha técnica**

### **Título**

LIVRO DE ATAS DO XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

### **Organizadores**

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso; Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

### **Editor**

Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho



### **Suporte**

Eletrónico

### **Design da capa**

ANACMYK

anacmyk@gmail.com

### **ISBN**

978-989-8525-88-8

### **Data**

Novembro de 2025

# COMPREENDER AS (DES)CONEXÕES ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO E A AUTONOMIA ESCOLAR: DESASSOSSEGOS E (DES)CRENÇAS DOS PROFESSORES

Henrique Ramalho  
Instituto Politécnico de Viseu  
hpramalho@esev.ipv.pt

João Rocha  
Instituto Politécnico de Viseu  
jorochoa@esev.ipv.pt

Carla Lacerda  
Instituto Politécnico de Viseu  
clacerda@esev.ipv.pt

## Resumo

O texto resulta de um projeto de investigação-ação (Simões, 1990) em desenvolvimento num agrupamento de escolas, cujo objeto principal é a avaliação institucional, mais comumente vertida sob a configuração de autoavaliação. Inserida no eixo “Governança da educação e gestão democrática”, a proposta decorre de uma das atividades iniciais do projeto, designada por *Diagnóstico pré-formação – levantamento e análise das necessidades e expectativas de formação e desenvolvimento profissional em autoavaliação dos educadores e professores*. Estando circunstanciada no quadro restrito desta atividade, esta primeira incursão do projeto tem como objetivo, para além de suscitar um quadro o mais fiel quanto possível das necessidades de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes no campo específico da autoavaliação, visa, também, compreender os desassossegos e as (des)crenças que estes atores têm vindo a (re)construir a respeito da autoavaliação das escolas e, mais particularmente, das suas próprias práticas e conceções de autoavaliação das escolas. Do ponto de vista teórico, privilegia-se uma abordagem focada em três pontos de análise: i) as teorias da avaliação educacional aplicadas à avaliação institucional das escolas públicas (Figari, 1996); ii) as conceções de avaliação institucional da escola, esclarecendo, logo à partida, conceitos como heteroavaliação, autoavaliação, avaliação externa e avaliação interna (Terrasêca, 2016; Correia, 2016); iii) a compreensão da influência dos processos de autoavaliação na governação e gestão das escolas (Afonso, 2017), a partir do ângulo específico das heteronomias e das autonomias facultadas pelas mais recentes incursões de uma *avaliocracia* (Afonso, 2008) cada vez mais instituída na escola portuguesa. No plano metodológico, ao envolver diretamente todos os docentes do agrupamento, este trabalho decorre de uma metodologia que é subsidiada por técnicas e abordagens ditas não experimentais (inquérito por entrevista e por questionário e a análise documental). Do ponto de vista das ilações, suscita-se um exercício de cotejo que denuncia importantes (des)conexões entre conceções e anseios profissionais sobre a autoavaliação das escolas e as atuais configurações com que se tem vindo a institucionalizar enquanto procedimento obrigatório, não surgindo suficientemente liberta das amarras normativistas e heterónomas de timbre centralista da avaliação externa, com os consequentes efeitos ao nível da governação da escola pública.

*Palavras-chave:* professores, autoavaliação, escola, autonomia.

## UNDERSTANDING THE (DIS)CONNECTIONS BETWEEN SELF-ASSESSMENT AND SCHOOL AUTONOMY: TEACHERS' UNREST AND (DIS)BELIEFS

### **Abstract**

The text is the result of an action research project (Simões, 1990) being developed in a group of schools, whose main objective is institutional evaluation, most commonly expressed as self-evaluation. Included in the “Education governance and democratic management” axis, the proposal stems from one of the project's initial activities, called Pre-training diagnosis – survey and analysis of the needs and expectations of training and professional development in self-assessment of educators and teachers. Being circumstantial within the restricted framework of this activity, this first incursion of the project aims, in addition to creating a picture as faithful as possible of the training and professional development needs of teachers in the specific field of self-assessment, also to understand the concerns and (dis)beliefs that these actors have been (re)constructing regarding the self-assessment of schools and, more particularly, their own practices and conceptions of school self-assessment. From a theoretical point of view, we prioritize an approach focused on three points of analysis: i) theories of educational evaluation applied to the institutional evaluation of public schools (Figari, 1996); ii) conceptions of institutional evaluation of schools, clarifying, from the outset, concepts such as hetero-evaluation, self-evaluation, external evaluation, and internal evaluation (Terrasêca, 2016; Correia, 2016); iii) understanding the influence of self-evaluation processes on school governance and management (Afonso, 2017), from the specific angle of heteronomies and autonomies provided by the most recent incursions of an evaluocracy (Afonso, 2008) increasingly established in Portuguese schools. At the methodological level, by directly involving all the teachers in the group, this work results from a methodology that is supported by so-called non-experimental techniques and approaches (interview and questionnaire survey and document analysis). From the perspective of inferences, a comparison exercise is raised that reveals important (dis)connections between professional conceptions and desires regarding the self-evaluation of schools and the current configurations with which it has been institutionalized as a mandatory procedure, not emerging sufficiently free from the normative and heteronomous ties of centralist timbre of external evaluation, with the consequent effects on the level of public school governance.

*Keywords:* teachers, self-assessment, school, autonomy.

### **Nota introdutória: o referencial teórico concetual de partida**

A teoria da avaliação educacional articula-se em diferentes planos: pedagógico, profissional, institucional e social. Figari (1996) propõe uma conceção abrangente, considerando três níveis estruturais – macro (sistema educativo), meso (escolas), e micro (salas de aula) – a cada um correspondendo dinâmicas avaliativas próprias, ainda que potencialmente (des)articuladas. Na mesma linha, Afonso (2003) sugere uma abordagem sociológica, articulando a avaliação nos níveis micro, meso, macro e mega. No nível micro, a avaliação centra-se na sala de aula e na ação docente. No meso, foca-se na escola como organização, incluindo áreas como gestão, currículo, práticas pedagógicas, formação, recursos e relação com a comunidade. O nível macro envolve avaliações de carácter nacional, geralmente externas, e orientadas para identificar fragilidades e promover planos de melhoria. O nível mega, conduzido por organismos internacionais, legitima práticas avaliativas globais e a cultura da produção de dados, influenciando padrões e metas dos sistemas educativos – como acontece com o PISA (OCDE).

Neste contexto, interessa-nos especialmente o nível meso, associado, em Portugal, à autoavaliação escolar, obrigatória nos termos da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro de 2002, sinalizando, sobretudo, a centralidade da avaliação institucional da escola pública portuguesa (Sá, 2018). Esta avaliação, apesar de realizada pelas escolas, resulta de um imperativo legal macroestrutural e integra-se no sistema de controlo de qualidade, simetrizando-se com agendas de responsabilização, eficiência e prestação de contas (Afonso, 2003; 2008; 2017; Sousa & Pacheco, 2018) globalmente estruturadas para a educação (Dale, 2000). Congruentemente, a autoavaliação tende a alinhar-se mais com as lógicas instituídas do sistema do que com processos instituintes de mudança. Tal como defendeu Castoriadis (1975), o instituído visa conservar o sistema, enquanto o instituinte promove a transformação – papel que a autoavaliação parece não assumir, funcionando antes como prolongamento do controlo central.

A avaliação institucional, portanto, afirma o instituído e tende a ignorar as dinâmicas emancipatórias instituintes. Nessa assunção, parece limitar-se a identificar aspetos formais e mensuráveis que sirvam os objetivos do sistema (Afonso, 2003; 2008), distanciando-se de práticas autónomas ou transformadoras. Neste quadro, é relevante distinguir entre autoavaliação e avaliação interna. Segundo Meuret e Duru-Bellat (2002), a autoavaliação é desenvolvida por atores internos, focada em questões singulares e contextuais, sem pretensão de generalização. A avaliação interna, porém, responde a exigências externas e procura alinhar-se com os referenciais da avaliação externa, tornando-se um prolongamento desta (Terrasêca, 2016). Na mesma linha

de análise, a avaliação externa, enquanto heteroavaliação, reforça a lógica hierárquica e heterónoma, transformando professores e alunos em produtores de dados subordinados a protocolos e métricas (Lima, 2015). Surge assim uma geometria do conhecimento sobre a escola sincronizada com a institucionalização de uma avaliação configurada por padrões externos, intensificando a heteronomia da gestão das escolas (Lima, 2015). Este cenário coloca-nos ante o dilema apontado por Sá (2009): a avaliação entre o “olho normalizador” e as “aspirações emancipatórias”. Lima (2015), a propósito, questiona se a autoavaliação garante autonomia, ou se está subjugada a regras externas; se é um processo genuíno ou apenas uma recolha de informação para a avaliação externa; e se serve para prestação democrática de contas ou para mera extração de contas. Este questionamento sugere que a avaliação institucional pode funcionar como uma espécie de autoavaliação do próprio sistema central sobre si mesmo, instrumentalizando as escolas e os seus atores, asseverando-os, meramente, como produtores de dados, à escala do “big science” da política global para a educação (Rosa, 2021).

A questão da governação e gestão das escolas, à luz da autoavaliação, exige uma leitura atenta às tensões entre autonomia e heteronomia (Lima, 2015; N. Afonso, 2005; A. Afonso, 2017). A avaliação educacional, especialmente a autoavaliação, tem sido apropriada como instrumento de reforço da *avaliocracia* (Afonso, 2008) escolar, assumindo-se mais como mecanismo de validação das lógicas externas do que como instrumento de reflexão interna. Ao invés de potenciar a autonomia, reforça a responsabilidade pelos resultados, impondo uma lógica de prestação de contas alinhada com políticas públicas centralizadas (Watts & Quigley, 2023; Simões, 2010; Afonso, 2017). Assim, a autoavaliação configura-se como função técnico-gestionária, refletindo o paradigma (neo)gerencialista da Nova Gestão Pública (Lima, 2015; Sousa, 2020; Watts & Quigley, 2023), focada em métricas quantitativas (Afonso, 2017; Ferreira, 2016). Reforça-se o vínculo entre Estado, políticas educativas e gestão, ampliando o controlo hierárquico descendente. Este controlo contribui para uma “hiperburocracia” organizacional, marcada por racionalização, informatização, estandardização e compartimentação do trabalho.

A administração escolar tende, assim, a centrar-se mais na administração do sistema do que na escola como organização (Lima, 2015). Ademais, a avaliação institucional raramente é neutra ou desideologizada (Ferreira, 2016). Não obstante, essa neutralidade tem vindo a emergir como um dos pilares das políticas educativas recentes (MacBeath, et al., 2005), sustentadas pelos princípios da eficiência e da qualidade, assumindo, em particular, a avaliação, como instrumento político e técnico (Lima, 2015).

No que respeita à relação entre avaliação, escola e gestão democrática, a avaliação institucional tende a contrariar a sua vocação democrática, convertendo-se num instrumento de controlo e de reforço de lideranças tecnoburocráticas (Tavares, 2021). Este processo favorece lógicas de comando centralizado e práticas implementativas (Lima, 2015), afastando-se a avaliação institucional do ideal da escola como espaço de realização de uma ação educativa autónoma e democrática (Lima, 2015; Afonso, 2017; Rodrigues, 2023).

### **Nota metodológica**

O excerto de investigação que é aqui mobilizado enquadra-se no paradigma quantitativo-descritivo, assumindo um caráter descritivo, contemplando uma primeira fase das nossas incursões operadas no âmbito de um projeto de investigação-ação (Simões, 1990) em desenvolvimento num agrupamento de escolas (novembro de 2023-dezembro de 2025), cujo objeto principal é a avaliação institucional, mais comumente vertida sob a configuração de autoavaliação. Um fragmento da investigação que decorre de uma das atividades iniciais do projeto, designada por *Diagnóstico pré-formação – levantamento e análise das necessidades e expetativas de formação e desenvolvimento profissional em autoavaliação dos educadores e professores*. Circunstanciada no quadro restrito desta atividade, esta primeira incursão do projeto tem como objetivo, para além de suscitar um quadro o mais fiel quanto possível das necessidades de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes no campo específico da autoavaliação, visa, também, compreender os desassossegos e as (des)crenças que estes atores têm vindo a (re)construir a respeito da autoavaliação das escolas e, mais particularmente, das suas próprias perspetivas.

A investigação constitui, portanto, um recorte metodológico e empírico de um estudo mais vasto, de natureza mista, que prevê o cruzamento de diferentes técnicas de recolha de dados. Este recorte corresponde à primeira fase do estudo, de cariz predominantemente quantitativo, sendo que, numa fase posterior a utilização de técnicas qualitativas, nomeadamente a entrevista semi-estruturada, dirigida a diferentes atores educativos (docentes, coordenadores e elementos da direção), permitiu outros aprofundamentos das interpretações resultantes da análise estatística.

Congruentemente, neste recorte específico, foram mobilizadas duas técnicas principais: o inquérito por questionário e a análise documental. A análise documental constituiu uma etapa preliminar fundamental, tendo servido como base para a construção do sistema de perguntas do questionário. Através da análise de documentos institucionais, como o projeto educativo, os

relatórios de avaliação pedagógica, os relatórios de autoavaliação, os relatórios de avaliação externa e, ainda, o quadro legislativo adjacente, foi possível identificar orientações estratégicas, metas e desafios do agrupamento, que fundamentaram a definição das dimensões a explorar no questionário. Conforme argumenta Cellard (2008), a análise documental permite aceder a conteúdos formais e estruturados, sendo particularmente útil para conhecer o enquadramento institucional e enriquecer a construção de outros instrumentos de investigação.

Resultando, portanto, daqueles procedimentos técnico-metodológicos sequencialmente articulados, o questionário, tendo sido desenvolvido com base nas evidências documentais recolhidas, foi aplicado através da plataforma *Google Forms*, tendo como universo os 103 docentes do agrupamento. Antes da aplicação definitiva, procedeu-se à realização de um pré-teste, junto de um grupo reduzido de docentes com características semelhantes às da população-alvo. Este procedimento teve como objetivo avaliar a clareza, coerência e funcionalidade do instrumento, promovendo a sua validação interna e permitindo introduzir os ajustes necessários, em conformidade com as orientações metodológicas de Hill e Hill (2005). A taxa de resposta foi de 43%, assegurando uma base suficiente para uma análise descritiva robusta, tendo em vista os objetivos delineados para esta fase do estudo.

## **Resultados**

Considerando o objetivo central *analisar os desassossegos e as (des)crenças que os docentes têm vindo a (re)construir em torno da autoavaliação das escolas, com especial enfoque nas práticas que desenvolvem nesse âmbito*, recorreremos a uma análise preliminar dos dados (primeira fase da investigação).

Numa primeira assunção geral de dados, observa-se que quase metade dos inquiridos (47,7%) começam por considerar que a autoavaliação representa uma iniciativa política e um procedimento burocrático de feição centralista que exerce um controlo indireto sobre o agrupamento. Esta perceção poderá refletir algum grau de desconfiança quanto à *finalidade da autoavaliação*, interpretando-a como uma forma de supervisão centralizada e não necessariamente como um processo emancipador. Ainda assim, uma percentagem significativa de participantes (22,7%) declarou não ter opinião formada, o que indica possível desconhecimento ou ambivalência em relação ao tema.

Quando, mais concretamente, é abordada a utilidade e a funcionalidade organizacional da *função da autoavaliação em termos de legitimação de prioridades* para a ação educativa do

agrupamento, há uma clara rejeição da ideia de que o processo deva servir para validar as orientações do Ministério da Educação: quase metade dos inquiridos (47,7%) discorda dessa proposta, enquanto apenas 2,3% concordam totalmente. Em sentido oposto, há uma ampla concordância (70,5%) de que a autoavaliação deve estar orientada para as prioridades educativas do próprio agrupamento, refletindo uma valorização da autonomia e da contextualização do processo avaliativo. Essa diferença acentuada demonstra uma preferência por uma abordagem “de dentro para fora”, em que a escola se autoavalia com base nas suas especificidades e necessidades, em vez de alinhar-se, exclusivamente, com diretrizes externas.

Contudo, no plano mais factual, os dados revelam que 47,7% dos participantes consideram que a autoavaliação constitui, de facto, uma *forma de controlo indireto por parte do Ministério da Educação*, sendo notória a divergência de perspectiva dos inquiridos entre aquilo que a autoavaliação *é* e o que *deveria ser*. Por exemplo, num outro conjunto de dados, a maioria discorda que a autoavaliação deva legitimar as prioridades do Ministério da Educação (47,7% discordam), enquanto 70,5% concordam que a autoavaliação deve estar ao serviço das prioridades educativas do próprio agrupamento. Este dado sublinha uma preferência clara por processos avaliativos centrados nas necessidades locais e no desenvolvimento autónomo da escola, em detrimento de agendas externas. Neste último sentido das perceções dos inquiridos, quando se pergunta diretamente se a autoavaliação, por inerência própria, deve promover a autonomia do agrupamento em relação ao Ministério, a resposta é inequívoca: 59,1% concordam e 13,6% concordam totalmente. Apenas 6,8% discordam e 20,5% não têm opinião formada. Este dado confirma que a autonomia é um valor central na visão que os respondentes têm da autoavaliação.

Observada a *Autoavaliação como Instrumento de Participação e Qualidade Democrática*, mobiliza-se outro eixo de análise que está relacionado com a relevância da autoavaliação para a participação dos diversos atores no agrupamento. Os respondentes indicam que ela é especialmente importante para: *i)* a consolidação da participação na definição da missão e do projeto educativo; *ii)* a articulação entre ciclos e níveis de ensino; *iii)* a complementaridade entre a avaliação interna e a externa do agrupamento. Especificamente, os dados mostram que a autoavaliação é vista como elemento integrador, favorecendo a reflexão e o envolvimento coletivo nos processos educativos e organizacionais do agrupamento. Além disso, considera-se que a autoavaliação é relevante para avaliar a qualidade da participação nos processos decisórios, sendo especialmente valorizada nos seguintes contextos: *i)* decisões tomadas pela direção e pelo conselho geral; *ii)* deliberações do conselho pedagógico e dos departamentos. Esta perceção

reforça o entendimento da autoavaliação como meio de monitorização e valorização da democracia interna e da colegialidade, fortalecendo a cultura organizacional do agrupamento.

No sentido de perceber, mais restritamente, como é que os inquiridos percecionam a relação entre avaliação externa e a autoavaliação do agrupamento, essa perceção surge mais fragmentada. Embora 38,6% discordem que a autoavaliação deva ser um prolongamento da avaliação externa, cerca de 31,8% concordam com essa tendência. Esta dualidade de perspetiva revela alguma inconsistência de opinião dos inquiridos quanto à função, complementar ou subordinada, da autoavaliação em relação às práticas avaliativas externas. De forma semelhante, 36,4% consideram que a autoavaliação poderia ser uma alternativa à avaliação externa, mas outros 27,3% discordam, e 25% não têm opinião formada, sinalizando que o papel da autoavaliação ainda está em construção e sujeito a múltiplas interpretações docentes no seio do agrupamento. Estes dados mostram que, apesar da valorização interna da autoavaliação, o seu papel institucional face à avaliação externa ainda não é plenamente consensual.

### **Discussão**

Em síntese, a autoavaliação é globalmente bem acolhida e entendida como uma prática essencial para o desenvolvimento dos agrupamentos escolares. Contudo, os dados também revelam tensões entre autonomia e controlo externo, desafios na definição do papel da avaliação externa, e necessidades de capacitação técnica.

Coerentemente, a análise dos dados obtidos permite compreender a forma como os docentes inquiridos percecionam a autoavaliação: o seu propósito, utilidade, limitações e relação com a avaliação externa e com a administração central. De uma forma geral, observa-se uma valorização expressiva da autoavaliação enquanto instrumento de melhoria interna, em detrimento de uma perspetiva de controlo externo. Ou seja, a autoavaliação é percecionada, na generalidade, como um processo relevante, emancipador (Sá, 2009; Afonso, 2017) e voltado para a melhoria interna dos processos educativos do agrupamento. É vista como sendo importante para a promoção da autonomia institucional, da qualidade da participação dos atores do agrupamento, da reflexão organizacional e pedagógica e da tomada de decisão fundamentada. Ao mesmo tempo, há sinais de resistência à visão da autoavaliação como instrumento de controlo externo, sobretudo quando associada a finalidades burocráticas ou de prestação de contas ao Ministério da Educação. Podemos sintetizar a nossa discussão, segmentando-a em quatro vetores:

*a) Autoavaliação como processo de melhoria versus controlo externo*

A percepção de que a autoavaliação pode constituir um mecanismo de controlo indireto do Ministério da Educação encontra eco em autores como Figari (2000), que alerta para a instrumentalização da avaliação ao serviço de agendas políticas centralizadoras, disfarçadas de retórica da qualidade (Dale, 2000). Também Afonso (2003; 2008; 2017) critica as lógicas de *accountability* e de gestão por resultados, sublinhando que a avaliação deve estar ao serviço da construção da autonomia e da melhoria da qualidade educativa, e não da sua vigilância. Neste sentido, é relevante observar que uma percentagem significativa dos inquiridos discorda que a autoavaliação deva legitimar as prioridades do Ministério da Educação, preferindo que estas sirvam, antes, os objetivos do Agrupamento. Esta visão remete para o conceito de avaliação com sentido autónómico defendido, por exemplo, por Lima (2015) e por Afonso (2017), onde a escola se constitui como comunidade produtora do seu próprio conhecimento e protagonista da sua ação educativa e, conseqüentemente, do seu próprio desenvolvimento organizacional.

*b) A valorização da autonomia e da cultura interna de avaliação*

A maioria dos inquiridos valoriza a autoavaliação como processo centrado na melhoria da qualidade do serviço educativo do agrupamento, reforçando a ideia de autoavaliação como prática reflexiva e participativa. Este entendimento está em sintonia com Sousa e Pacheco (2018), que defendem que a autoavaliação deve assumir uma lógica compreensiva, contextualizada e crítica, promotora de diálogo pedagógico e de construção coletiva do conhecimento profissional.

*c) Participação, democracia e cultura organizacional*

A valorização da autoavaliação como instrumento de participação — nas decisões tomadas por órgãos como o conselho geral, pedagógico ou direção — evidencia uma apropriação democrática do processo, sugerindo-se a sua articulação com a gestão democrática das escolas, devendo favorecer a participação ativa dos diferentes atores educativos, na senda na autonomia organizacional do agrupamento. Neste quadro, é também relevante o contributo de Terrasêca (2016), Sousa (2020) e Tavares (2021), que têm investigado os impactos da autoavaliação nas culturas escolares, evidenciando que os efeitos positivos só se verificam quando há apropriação crítica por parte dos professores e uma liderança que valoriza a participação democrática nos processos organizacionais da autoavaliação.

*d) Autoavaliação e avaliação externa: complementaridade ou alternativa?*

Os dados revelam posições divergentes quanto à relação entre autoavaliação e avaliação externa. Para autores como Lima (2015) e Afonso (2003; 2008; 2017), a avaliação externa deve ser respeitadora da identidade dos contextos e não substituir, mas sim dialogar com os processos de autoavaliação. A lógica de complementaridade entre avaliação externa e autoavaliação (Correia, 2016) exige, porém, que esta última não seja instrumentalizada nem subordinada a critérios normativos impostos de fora (Terrasêca, 2016). A proposta de que a autoavaliação substitua a avaliação externa parece menos consensual, refletindo uma tensão que Figari (1996) bem identifica: a desconfiança do sistema relativamente à autorregulação das instituições, o que leva a uma multiplicação de dispositivos externos de controlo. Contudo, a defesa de uma autoavaliação autónoma e credível continua a emergir como horizonte preferido pelos profissionais, como demonstram os dados. A leitura dos dados, à luz dos autores, permite concluir que há uma tendência clara para a valorização da autoavaliação como ferramenta de autonomia, participação e melhoria contínua, mas que, também, subsiste a tensão entre esta visão e a sua possível apropriação como instrumento de controlo externo. A consolidação de uma cultura avaliativa crítica e democrática, como defendem, por exemplo, Lima (2015) e Sousa e Pacheco (2018), passa por capacitar os atores do agrupamento em dar sentido aos dados avaliativos e integrar a autoavaliação na construção coletiva/comunitária do projeto educativo local. É esta transformação que pode tornar a avaliação um verdadeiro motor de mudança pedagógica e organizacional — e não apenas um ritual burocrático ou o cumprimento de uma exigência normativa. Ou seja, os dados recolhidos revelam tensões estruturais na perceção da autoavaliação: por um lado, é vista como uma ferramenta de melhoria interna e democrática; por outro, surge ainda associada, embora em menor grau, a formas de controlo e prestação de contas a entidades externas.

### Referencias

- Afonso, A. (2003). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In M. Esteban (Org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. (pp. 38–56). Cortez.
- Afonso, A. (2008). Para uma crítica da avaliocracia. *Revista de Opinião Socialista*, (2), 14-16.
- Afonso, A. (2017). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. Cortez.
- Afonso, N. (2005). Prefácio. Política Educativa, Administração da Educação e Autoavaliação das Escolas. In J. MacBeath, D. Meuret, M. Schratz & L., B. Jakobsen (Eds.). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Edições ASA.

- Castoriádis, C. (1975). *A instituição imaginária da sociedade*. Paz e Terra.
- Correia, A. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. Universidade de Évora. (Tese de Doutoramento, repositório Institucional da Universidade de Évora). [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18552/1/Tese%20\\_final\\_AnaCorreia.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18552/1/Tese%20_final_AnaCorreia.pdf)
- Dale, R. (2000). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Ferreira, A. (2016). *A Autoavaliação da Organização Escolar: Processo Formal ou Transformador?* Dissertação de Mestrado [Repositório Institucional da UTAD]. UTAD.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *A Construção de um Questionário*. DINÂMIA - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA\\_WP\\_1998-11.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf)
- Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41(n.º especial), 1339-1352. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>
- Cellard, A. (2008). A Análise Documental. In J. Poupart, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- J. MacBeath, D. Meuret, M. Schratz & L., B. Jakobsen (Eds.) (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Edições ASA.
- Meuret, D., & Duru-Bellat, M. (2002). Vers de nouveaux modes de gouvernement des systemes. *Revue Politiques et Management Public*, 20(2). 61-79.
- Portugal. (2002). Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002 (Define o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior). Assembleia da República. <https://files.dre.pt/1s/2002/12/294a00/79527954.pdf>
- Rodrigues, R. (2023). Escola e democracia: o conceito de educação escolar como a pertinência do aprender com o ensinar. *Revista de Educação Popular*, 22(1), 196-212. <https://www.researchgate.net/publication/370627477>

- Rosa, V. (2021). A OCDE e a política global de educação: o PISA como “big science”. *EDUSER: revista de educação*, 13(2), 84-98.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais” *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17(62), 87-108.  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ghmfS6c36B5NKhxDCX4TsVS/?format=pdf>
- Sá, V. (2018). Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 26(100), 801-821.  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CXyiyZzYbKZcH3jstJj5brf/?format=pdf&lang=pt>
- Simões, A. (1990). A Investigação-Ação: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV.
- Sousa, J. (2020). Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política y Sociedad* 5(2), 155- 170.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/65873/1/12429-Texto%20del%20art%C3%ADculo-33110-1-10-20200624.pdf>
- Sousa, J., & Pacheco, J. (2018). A ambivalência dos efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833- 848.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57000/1/Artigo.%20Sousa%26%20Pacheco.2018.pdf>
- Tavares, A. (2021). A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso. [Tese de doutorado, Universidade Aberta].  
Repositório Institucional da Universidade Aberta.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10764>
- Terrasêca, M. (2016). AUTOAVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO EXTERNA... AFINAL PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS? *Cad. Cedes, Campinas*, 36(99), 155-174.  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JyG8tjmmGqZZwPHFDC5s4pr/?format=pdf&lang=pt>
- Watts, C., & Quigley and Watts Ltd. (2023). External Evaluation of Fruit in Schools – Final Report.  
<https://www.tewhaturora.govt.nz/assets/For-the-health-sector/Specific-lifestage/child-health/Final-Evaluation-Report-fruit-in-schools-2023.pdf>

*Agradecimentos:* Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref<sup>a</sup> UIDB/05507/2020 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.