

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes

9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

As equipas de autoavaliação e o seu desempenho

Maria João de Carvalho

Cristina Folgado

Resumo: Assumindo tensões, conflitos e ambiguidades, uma tendência ideológica mais progressista advoga a favor de uma autoavaliação de escola assente no pressuposto de que este processo pode ser um exercício da democracia participativa e um espaço de confronto de diferentes racionalidades, do qual resultarão as soluções negociadas sobre aquilo que a escola deverá fazer em prol do seu desenvolvimento e da sua melhoria, reclamando mais envolvimento e responsabilidade de toda a comunidade, bem como o compromisso dos diferentes atores e a partilha de valores e de objetivos comuns, sustentando a prestação de contas em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania. Assim, centrados no processo de autoavaliação da organização escolar, no papel da equipa de autoavaliação, na forma como se constrói e divulga o dispositivo de autoavaliação, procuramos desenvolver a nossa pesquisa na expectativa de Conhecer e descrever as representações dos professores relativamente à equipa de autoavaliação e ao impacto desta equipa sobre o seu desempenho enquanto docentes. O trabalho desenvolvido envolveu um estudo quantitativo, com recurso à aplicação de um questionário. Foi possível concluir que a existência da equipa de autoavaliação potencia o processo, no sentido em que o torna mais organizado e sistematizado, sendo que a equipa deve usufruir de condições que facilitem o seu desempenho, muito embora reconheçam que nem sempre as suas práticas dele beneficiam.

Palavras-chave: Autoavaliação, Equipas de autoavaliação, Desempenho docente.

Autoavaliação das escolas em Portugal

Desde a Lei n.º 31/2002 que a legislação portuguesa determina a realização de um processo de autoavaliação a desenvolver “em permanência” e “com carácter obrigatório” (artigo 5.º e artigo 6.º). No referido normativo, em que se aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estão consignadas as orientações de carácter geral a ter em conta na realização da autoavaliação, enquanto pontos comuns,

nomeadamente o projeto educativo, a organização e gestão, o clima e ambiente educativos, a participação da comunidade educativa e o sucesso escolar.

No âmbito do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o Decreto-Lei n.º 75/2008 preconiza, no seu preâmbulo, “a consolidação de uma cultura de avaliação” do mesmo modo que o Decreto-Lei n.º 137/ 2012 ao reforçar “a valorização de uma cultura de autoavaliação” com a “consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (Preâmbulo), enfatizando a necessidade de regulação, de controlo e de melhoria da qualidade de ensino.

Com efeito, a trajetória da autoavaliação das escolas em Portugal é marcada pela promulgação do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 5 de abril, tendo sido criado um grupo de trabalho cujo propósito passaria, sobretudo, pela conceção do quadro de referência da avaliação externa e a elaboração de um documento metodológico, especialmente vocacionado à preparação das organizações educativas para a avaliação externa.

A avaliação externa procurou, desde logo, constituir-se como um elemento estratégico útil para os próprios avaliados, sendo que o grau de utilidade que esta intervenção pode ter, depende, no entender da IGEC, da forma como as escolas se organizam e se preparam, para prestar contas em sede de avaliação externa. O facto de o quadro de referência contemplar um domínio específico para a autoavaliação, *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, entre os cinco domínios que o compõem, pretendeu ser indutor do desenvolvimento dos processos de autoavaliação das escolas.

Não obstante, o esforço da IGE e o apelo à autoavaliação, os sucessivos relatórios de atividade da Avaliação Externa foram dando conta das dificuldades que as escolas vão tendo em matéria de práticas sustentadas de autoavaliação.

Assim, por exemplo, no *Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2007/2008* é referido que a maioria das escolas observadas tinha “processos não sistematizados de autoavaliação, muitas vezes sem a percepção do valor do trabalho desenvolvido” (IGE, 2009: 5).

Também no ano letivo 2008/2009, as apreciações produzidas e as classificações atribuídas no domínio referente à capacidade de

autorregulação e melhoria da escola/agrupamento evidenciam “a ausência de planeamento, a pouca consistência do processo de autoavaliação e a falta de envolvimento da comunidade educativa”, sendo que, a elevada incidência dos pontos fracos neste domínio revelou a “inexistência de uma auto-avaliação estruturada e de planos consistentes para a melhoria” (IGE, 2010: 56).

No fim do primeiro ciclo avaliativo, durante o qual foram avaliadas 1107 escolas, a IGE fez um balanço global, que pode ser consultado no *Relatório Avaliação Externa das Escolas 2006/2011*, tendo apurado que o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* foi o que obteve os resultados mais baixos, entre os cinco domínios do quadro de referência da altura, sendo que 48,8% das escolas obteve a classificação *Suficiente*, 4,5% de escolas obtiveram a classificação de *Insuficiente* e em 7,6% das escolas verificaram-se processos de autoavaliação sem sustentabilidade (IGE, 2012: 23).

O segundo ciclo avaliativo arrancou em 2011, com alterações significativas, nomeadamente quanto ao quadro de referência. Passando de cinco para três domínios, a *Capacidade de autorregulação e melhoria* desaparece do quadro de referência passando a apreciação da autoavaliação a um campo de análise designado por *Autoavaliação e melhoria*, a constar do terceiro domínio, *Liderança e Gestão*, o que valida uma subordinação das equipas de autoavaliação ao órgão de gestão das escolas (Afonso, 2013). Na análise de conteúdo aos relatórios de avaliação externa das escolas, relativos ao ano 2012/2013, foi possível constatar que a *Autoavaliação e melhoria* é o campo de análise que menos vezes é considerado ponto forte, correspondendo a 3% de todas as asserções positivas. Quando às asserções pela negativa, o campo concernente à autoavaliação é o segundo mais prevalecente, sendo tido como área a melhorar em 16% das asserções negativas (IGEC, 2015).

As equipas de autoavaliação

Assim, em virtude das orientações legais e da própria Avaliação Externa de Escolas desenvolvem-se em Portugal dispositivos, instrumentos e processos de autoavaliação que, numa primeira instância, são da responsabilidade das equipas de autoavaliação, a mesma que se apresenta como um dos aspetos mais relevantes a ter em conta (Afonso, 2010, Fialho, 2009a,b; Gomes, Fialho, 2013; Rocha, 2013), pois da sua constituição depende o sucesso da autoavaliação das escolas. Será esta a

equipa responsável por promover, animar e concretizar a autoavaliação, que definirá objetivos, recursos e etapas, o que justifica que os elementos que a constituem tenham formação específica em avaliação e metodologias de investigação, sem descuidar a importância do saber no âmbito das dinâmicas socioculturais, científicas e pedagógicas (Alves, Machado, 2008; Fialho, 2009a,b). Porém, nem a equipa nem a sua ação podem ser marginais à intervenção da assembleia de escola, ao empenhamento da direção executiva e ao acompanhamento do Conselho Pedagógico, como uma forma de proporcionar o envolvimento generalizado dos diferentes membros da comunidade educativa.

Se é inequívoco que este processo, por ser complexo, exige que os seus elementos sejam dotados de competências técnicas, o que justifica o recurso à figura de “amigo crítico”, caso não existam ou sejam insuficientes, também não podemos votar ao esquecimento a importância da sua capacidade em mobilizar a comunidade educativa, com relação, mais ou menos direta, com a escola, visando práticas de participação favorecedoras de um clima de abertura, transparência (Fialho, 2009) que auxiliam a que o processo se torne consequente, tanto quanto instrumental. E, nesta linha, a autoavaliação deve ser entendida dentro dos parâmetros da razoabilidade, evitando objetivos demasiado holísticos porque megalómanos, deve ser objeto de discussão sobre o que se quer saber, os modos de obter a informação, os “informantes” a privilegiar, o tipo de instrumento a utilizar e os próprios critérios ou escalas de avaliação. Esta equipa deve manter o processo sistemático, ou seja, deve desenvolvê-lo em permanência permitindo que a informação flua para fora do seu núcleo reduzido, facultando informação frequente para evitar relatórios demasiado extensos que ninguém lê e que deixem de ser exequíveis pela ausência de operacionalidade que o excesso de burocracia transporta e que só se traduz na necessária resposta ao cumprimento exigido pelos normativos.

O diretor da escola, primeiro responsável pela nomeação dos elementos que a constituem, deve considerar a importância de ter recursos humanos com uma imagem credível junto da comunidade educativa para que o processo seja gerador de confiança e respeito (Fialho, 2009a; Pinto, 2010), tanto quanto valorizado para que o processo não fracasse enquanto instrumento ao serviço da melhoria.

Em termos de grandeza, esta equipa não deve ser excessivamente numerosa, de resto, Alaiz et al. (2003), são de opinião que tal circunstância

limita a sua própria operacionalidade, o mesmo acontecendo no caso de a equipa ter menos de cinco elementos (Pinto, 2010). Importa, isso sim, que seja representativa de toda a comunidade educativa e que, porque se pode revelar vantajoso, dela fazer parte um elemento do Conselho Geral e outro do Conselho Pedagógico (Alaiz et al., 2003). A sua coordenação e gestão deverá ficar a cargo de alguém que revele capacidade de liderança mesmo que isso possa significar “a formação de subgrupos que assumam a coordenação das diferentes dimensões a avaliar” (Fialho, 2009a: 115).

Na medida em que o rigor das tarefas relacionadas com este processo, como planear, recolher, analisar e tratar a informação reclamam tempo e disponibilidade é indispensável que os horários dos elementos que constituem a equipa o reflita, tanto ao nível de tempo disponível para o efeito como ao nível de horários comuns para realizarem trabalho conjunto.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Considerando a problemática da autoavaliação na organização escolar, o papel da equipa de autoavaliação e o seu impacto no plano da ação organizacional, desenvolvemos um trabalho empírico do tipo quantitativo, inscrito no paradigma positivista de investigação, com recurso à aplicação de um inquérito por questionário e posterior análise estatística. Os dados empíricos foram recolhidos no período que decorreu entre 7 e 28 de abril de 2015. Todo o procedimento e respetiva fundamentação foram submetidos a aprovação do serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, do Ministério da Educação e Ciência.

O instrumento de recolha de dados foi concebido pelas autoras do estudo, tendo sido previamente validado e revisto. A análise da respetiva precisão e fiabilidade foi feita mediante a determinação da consistência interna do questionário, através do Alfa de Cronbach, com recurso ao programa SPSS 22.0. O valor obtido para o Alfa de Cronbach foi de 0,853, o que nos permitiu concluir que o inquérito aplicado, operacionalizado com os dados empíricos recolhidos concretamente no âmbito do estudo, têm boa consistência, de acordo com Pestana e Gageiro (2005).

Este instrumento de recolha incluiu seis itens de resposta fechada em escala de concordância de 5 pontos e uma pergunta de escolha múltipla, diretamente relacionadas com a equipa de autoavaliação e com o seu papel no desenvolvimento do processo autoavaliativo do agrupamento.

De modo a caracterizar a população em estudo foram ainda recolhidos dados relativos à Idade, Sexo, Habilitações Literárias, Anos de Serviço e Nível de Ensino.

População e amostragem

A população sobre a qual recaiu a investigação era composta por 217 educadores e professores de um agrupamento de escolas do interior norte do país. Atendendo a que a população era constituída por 217 indivíduos ($N=217$) e que a amostra foi constituída por 145 unidades de análise estatisticamente válidas ($n=145$), foi considerado um erro amostral de 4,7%, a intervalo de confiança a 95%.

A caracterização da amostra da população foi realizada com base no tratamento e análise dos dados recolhidos através das respostas dos inquiridos à primeira parte do inquérito.

De acordo com os resultados apurados, a média das idades dos professores da amostra é de 49,8 anos ($\sigma=7,860$), tendo o respondente mais novo 33 anos e o mais velho 64 anos.

Assim sendo, perto de 59,31% dos professores da amostra tinha mais de 50 anos e a percentagem de professores com menos de 35 anos não atinge os 3%.

Relativamente à distribuição por sexo dos professores, verifica-se que uma grande maioria dos professores do estudo, perto de 70%, são mulheres. No que diz respeito às habilitações literárias, 75,0% dos professores são licenciados, sem mestrado ou doutoramento; 22,9% têm mestrado; menos de 1% tem doutoramento e menos de 2% têm bacharelato. A amostra foi ainda caracterizada quanto ao tempo de serviço dos docentes no exercício das suas funções. De acordo com os resultados apurados, perto 89% dos professores tem mais de 15 anos de serviço letivo e quase 10% tem entre 6 e 15 anos de lecionação. Os resultados obtidos revelam, portanto, na generalidade, um corpo docente com grande experiência profissional. Os inquiridos indicaram, ainda, os níveis de ensino que lecionavam. De acordo com as suas respostas, a amostra da população do

estudo tem 56,6% de professores a lecionar o 3º ciclo/ensino secundário e 24,2% dos professores lecionam no 2º ciclo do ensino básico. Em menor expressão, surgiram 14,5% de professores do 1º ciclo do ensino básico e 4,83% de educadores do pré-escolar.

RESULTADOS OBTIDOS

Retomando alguns aspetos que concernem ao instrumento de recolha de dados, designadamente os seis itens da escala principal, que medem as perceções dos atores educativos relativamente às equipas de autoavaliação, as respostas foram dadas em escala de concordância de 5 pontos. Deste modo, o valor máximo teórico para cada item é de 5 pontos, o valor mínimo teórico é de 1 ponto e o valor médio teórico é de 3 pontos.

A Tabela 1 apresenta as médias empíricas obtidas para cada item e o respetivo desvio padrão. A análise destes resultados permite-nos fazer uma interpretação global das respostas dos atores educativos, pergunta a pergunta.

Tabela 1

Estatística descritiva dos seis itens relativos às equipas de autoavaliação

Itens do questionário	Média empírica	Desvio padrão
1 A autoavaliação do agrupamento é da exclusiva responsabilidade da equipa e dos órgãos de gestão.	1,98	0,996
2 A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.	3,79	0,807
3 A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho.	3,87	0,793
4 A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.	2,57	0,998
5 O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional.	3,11	1,015
6 Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos.	2,94	0,934

O item 1 foi aquele que obteve o valor médio mais baixo, pontuado apenas em 1,98 pontos ($\sigma = 0,996$), revelando que os professores estão bastante convictos de que o *processo de autoavaliação do agrupamento não deve ser da exclusiva responsabilidade de uma equipa de autoavaliação ou dos órgãos de gestão do agrupamento*, verificando-se que 80,0% dos respondentes discorda ou discorda totalmente da proposição desta questão.

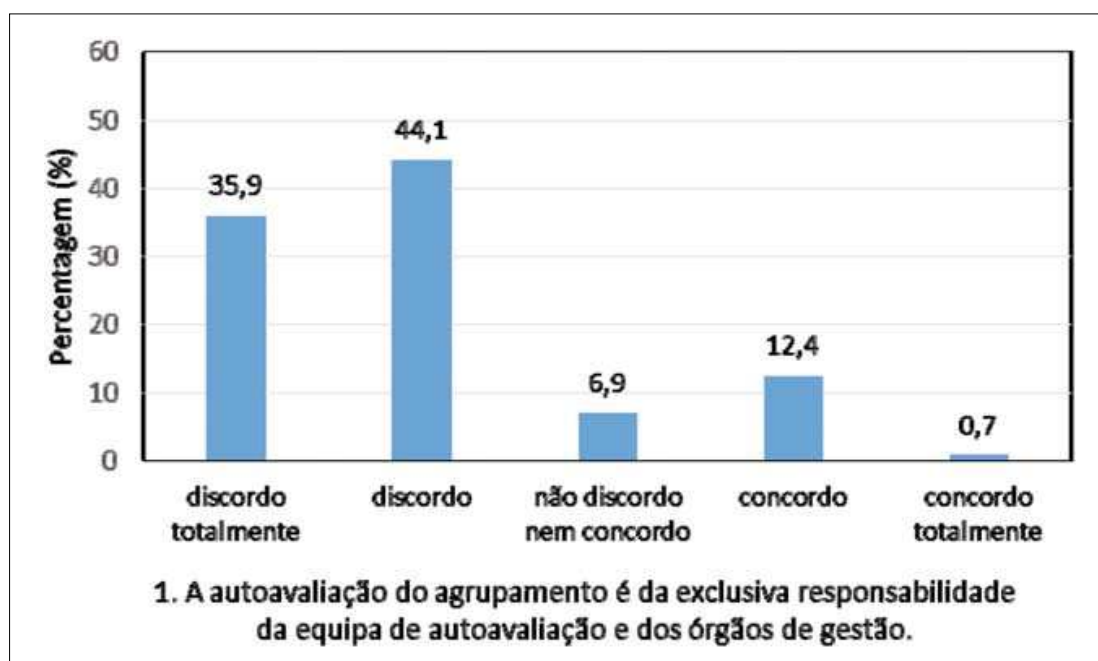


Gráfico 1. Estatística descritiva da distribuição percentual das respostas ao item 1

O segundo mais pontuado, o item 2. *A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento*, obteve uma média de 3,79 pontos, com um desvio padrão de 0,807. Este resultado permite inferir que o trabalho da equipa de autoavaliação é reconhecido, em boa medida, pelos atores educativos, particularmente ao nível do seu desempenho a favor do agrupamento.

Como mostra o Gráfico 2, são 62,8% os atores educativos que concordam com a proposição, 13,1% concordam totalmente, 6,9% discordam e 1,4% discordam totalmente. Diríamos, pois, que estas respostas revelam uma perceção favorável do desempenho das equipas de autoavaliação na promoção da eficácia e da eficiência do agrupamento.

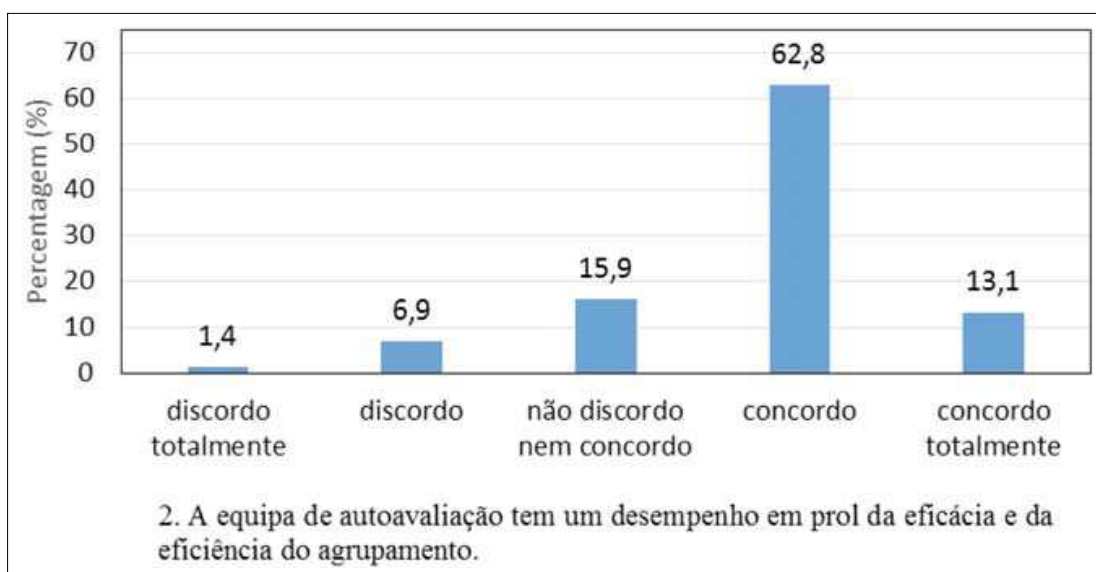


Gráfico 2. Estatística descritiva da distribuição percentual das repostas ao item 2

O item com a média mais elevada é o 3, *A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho*, obtendo uma média de 3,87 ($\sigma=0,793$). De acordo com a distribuição das respostas relativa a esta questão, 53,8% dos atores educativos do estudo concorda com o sentido da pergunta.

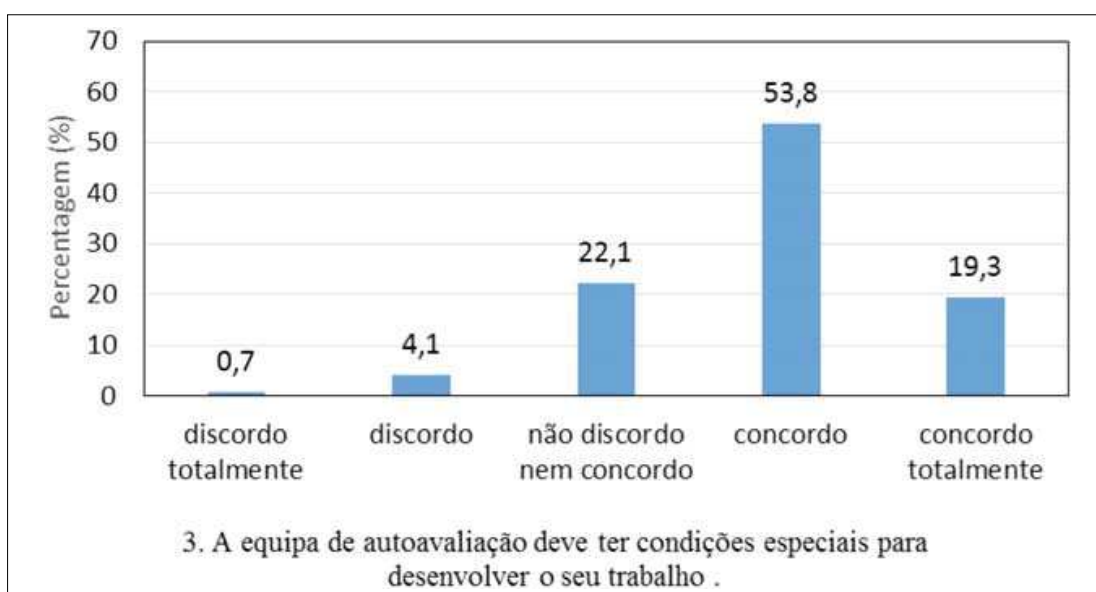


Gráfico 3. Estatística descritiva da distribuição percentual das repostas ao item 3

A segunda questão a reunir as respostas menos pontuadas corresponde ao item 4, com 2,57 pontos ($\sigma=0,998$) e, neste sentido, em certa medida, os respondentes não concordam, na generalidade, que a autoavaliação do agrupamento funcionasse eficazmente sem uma equipa de autoavaliação.

Como se pode verificar pelo Gráfico 4, cerca de 50,3% dos inquiridos discorda da proposição da questão 4. Descortina-se, desde já, que, a existência desta equipa potencia o processo autoavaliativo ao torná-lo mais organizado e sistematizado em virtude do trabalho da mesma.

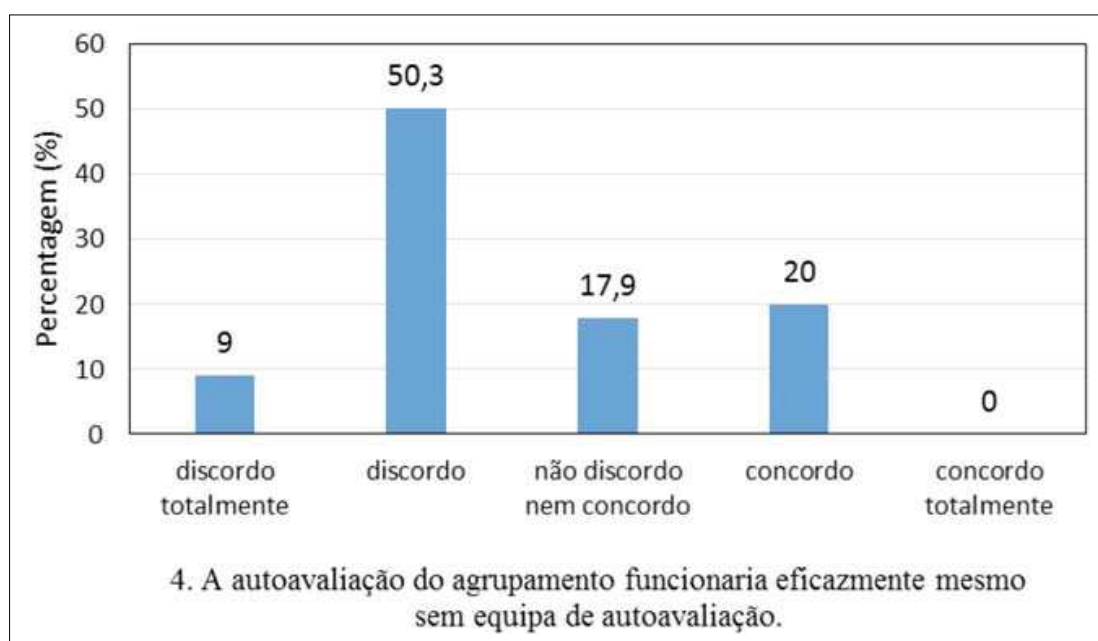


Gráfico 4. Estatística descritiva da distribuição percentual das respostas ao item 4

Aos atores educativos foi, também, perguntado até que ponto concordavam que o trabalho da equipa de autoavaliação contribuía para o seu desempenho enquanto professores.

O Gráfico 5 corresponde ao item 5, questão que obteve uma média em terreno positivo, a saber de 3,11 pontos ($\sigma=1.01$). Trata-se de uma média empírica próxima do valor neutro, e com uma dispersão de respostas não desprezável, como se pode corroborar por consulta ao referido gráfico. Assim, 33,1% dos inquiridos concordam com a afirmação e 6,2% concordam totalmente. Em sentido contrário, 5,5% discordam totalmente e 23,4% discordam. É de salientar que 31,7% dos respondentes tem um

posicionamento neutro, isto é, nem concorda, nem discorda. De acordo com os resultados obtidos, diríamos que o trabalho das equipas de autoavaliação ainda não tem um impacto apreciável no desempenho dos docentes, segundo a perceção destes atores.

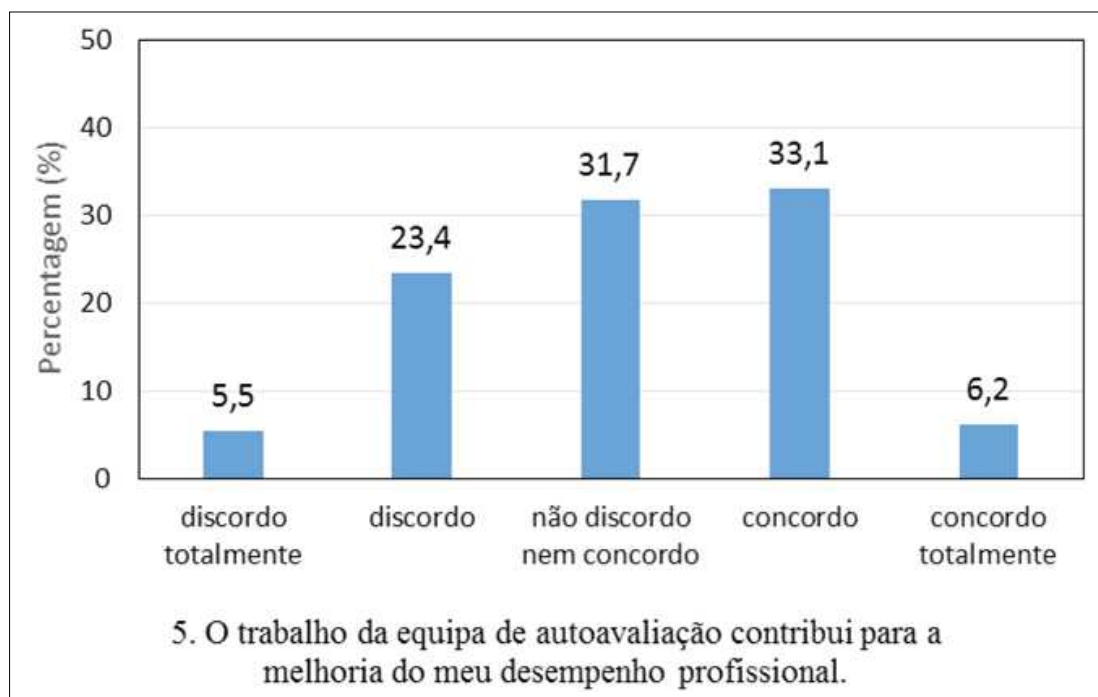


Gráfico 5. Estatística descritiva da distribuição das respostas ao item 5

Por fim, o item 6, *Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos*, que obtém uma média empírica ligeiramente abaixo da média teórica, com um valor de 2,94 pontos ($\sigma=0,934$).

A análise dos resultados obtidos permite inferir que os atores educativos não se consideram esclarecidos relativamente aos critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação, ou porque não os conhece ou porque não foram clarificados.

É de destacar a elevada percentagem de atores educativos que não se posicionam, nem pela afirmativa, nem pela negativa. Com efeito, 46,2% é o valor mais alto obtido para a opção neutra da escala, no universo de todos os itens do questionário, desvelando-se aqui certa ambiguidade, evidenciada pelas respostas dos docentes.

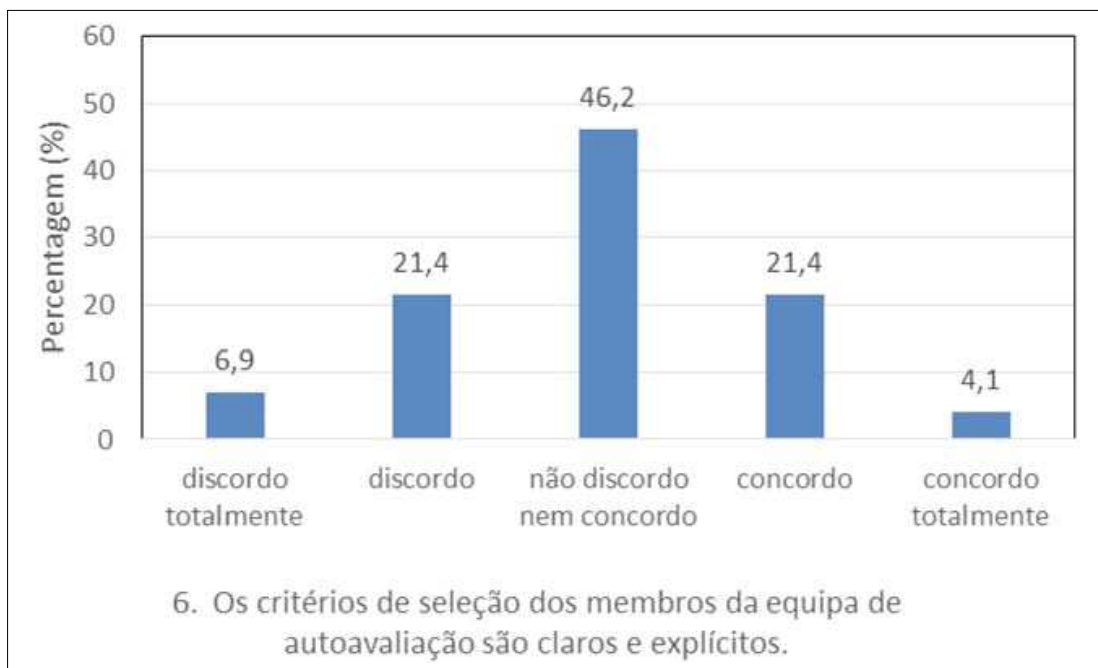


Gráfico 6. Estatística descritiva da dispersão percentual das respostas ao item 6

Em termos de síntese, os resultados das médias obtidas pelos itens que dizem respeito diretamente à equipa de autoavaliação são apresentadas no gráfico, facilitando a sua análise comparativa.



Gráfico 7. Síntese das médias empíricas das respostas às questões sobre as equipas de autoavaliação

Quando questionados sobre qual a característica mais importante que um membro da equipa de autoavaliação deve ter, dado um conjunto de seis

opções, mais de metade dos atores educativos selecionou, em primeiro lugar, o conhecimento da realidade do agrupamento, correspondendo a 57,2% das respostas dadas.

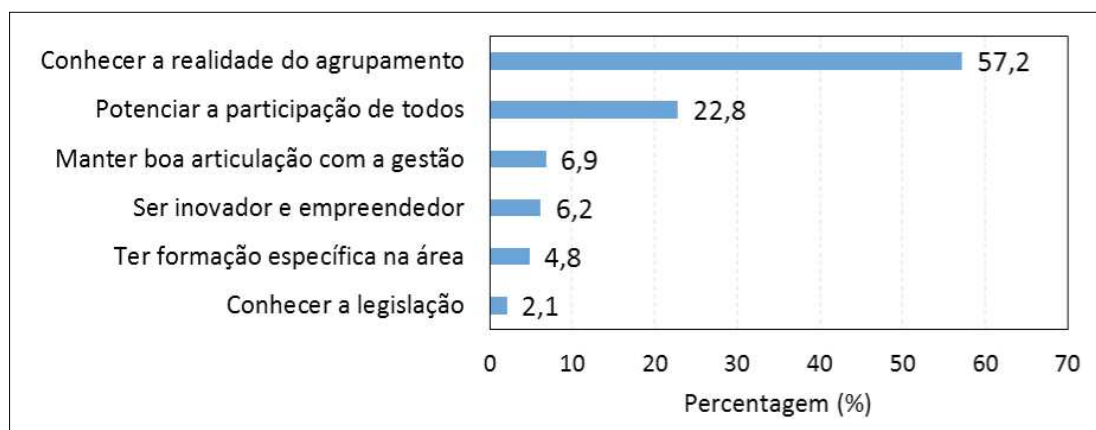


Gráfico 8. Distribuição percentual relativa às características mais importantes dos membros das equipas

A capacidade para potenciar a participação de todos é a segunda característica mais importante, recolhendo 22,8% das respostas dos inquiridos. Manter uma boa articulação com os órgãos de gestão ou ser inovador e empreendedor, são primeiras características com pouca expressão, com 6,9% e 6,2%, respetivamente, das respostas dadas. Ter conhecimento específico na área foi a primeira opção para 4,8% dos respondentes. Por último, conhecer a legislação é a característica menos importante para o universo em estudo, sendo a mais importante apenas para 2,1% dos atores educativos.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, os processos autoavaliativos das escolas têm vindo a ganhar grande centralidade, acompanhando o protagonismo que a avaliação das organizações, públicas e privadas, têm assumido enquanto linha de força das políticas da *New Public Management* e do referencial da governança educacional.

A concretização do processo de autoavaliação é da responsabilidade de uma equipa, pelo que a representação que os restantes atores educativos têm da mesma se revela como relevante, pois ela pode ser fator canalizador de práticas ao serviço de maior eficácia e eficiência.

No âmbito do nosso estudo de caso foi possível concluir que o processo de autoavaliação não deve ser de exclusiva responsabilidade desta equipa ou dos órgãos de gestão do agrupamento, muito embora tenha ficado evidente que se desconhecem os critérios que presidiram à sua escolha, tendo sido identificados o conhecimento da realidade organizacional e a capacidade de potenciar a participação de todos como fatores importantes a considerar no momento da escolha dos elementos que a compõem. Tal facto não invalida que sobre ela se tenha uma representação positiva no que respeita ao seu desempenho em prol da eficácia e eficiência, o que parece não ter grande expressão quando em causa está o seu contributo para o desempenho docente.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.), *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*, Revista *ELO*, 17, 13-21. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. P., & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fialho, I. (2009a). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e Problemas – Avaliação, Qualidade e Formação*, 7(4), 99-116.
- Fialho, I. (2009b). Avaliação externa das escolas – Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 137-146). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora.

- Gomes, S., & Fialho, I. (2013). Autoavaliação institucional: Um instrumento ao serviço da qualidade da educação. In J. Verdasca (Coord.), *A escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais* (Revista Educação: Temas e Problemas, n.º 12 e 13, pp. 157-173). Évora: Edições Pedagogo.
- IGE. (2010a). *Avaliação externa das escolas 2008 2009: Relatório*. Lisboa: Edições IGE/ME.
- IGE. (2009b). *Efectividade da auto avaliação das escolas 2004 2007: Relatório*. Lisboa: Edições IGE/ME.
- IGE. (2012). *Avaliação externa das escolas – Avaliar para a melhoria e a confiança: Relatório 2006/ 2011*. Lisboa: Edições IGE/ME.
- IGEC. (2015). *Avaliação externa das escolas: Relatório 2012/2013*. Lisboa: Edições IGE/ME.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, A. (2010). Auto-avaliação e avaliação externa de escolas. In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.), *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização* (Revista ELO, n.º17, pp. 71-78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Rocha, A. (2013). A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. *Cadernos da Pedagogia*, 6, 116-128.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 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.
- Decreto-Lei n.º 137/ 2012, de 2 de julho*. Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei n.º. 75/ 2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação.
- Despacho conjunto n.º. 370/ 2006, de 2 de abril*. Procede à constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Lei n.º. 31/2002, de 20 de dezembro*. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior.