

## (DES)CONEXÕES ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA, AS LIDERANÇAS E OS PROFESSORES. UM ESTUDO CRUZADO DE PERCEÇÕES

## (DIS)CONNECTIONS BETWEEN SCHOOL SELF-EVALUATION, LEADERSHIP, AND TEACHERS. A CROSS STUDY OF PERCEPTIONS

*Lídia Serra*<sup>1</sup>, *José Matias Alves*<sup>2</sup> | *Diana Soares*<sup>3</sup>

**Resumo** Lideranças comprometidas com uma hermenêutica de melhoria e inovação fazem uso do conhecimento produzido pela autoavaliação sobre a escola para assegurar responsividade organizacional e profissional à diversidade de alunos. Este artigo reporta a um estudo quantitativo e comparativo de percepções, implicando lideranças, professores e elementos da equipa de autoavaliação de 23 unidades orgânicas portuguesas. Foram avaliadas as percepções em relação à valorização concedida à autoavaliação de escola, a práticas de autoavaliação e ao uso feito do conhecimento de escola produzido pela autoavaliação. Recorrendo a estatística inferencial não paramétrica constatou-se que: os diretores são a classe que mais valoriza a autoavaliação, embora, não diverjam significativamente da percepção das lideranças intermédias; os professores valorizam em menor grau a ação da autoavaliação; existem diferenças de percepção significativas em relação à frequência de divulgação de resultados escolares; as práticas de avaliação relativas a experiências pedagógicas são débeis; existem divergências de percepção, entre atores educativos, em

---

1 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0003-4720-2665 ; [lidiajpserra@gmail.com](mailto:lidiajpserra@gmail.com)

2 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0002-9490-9957 ; [jalves@ucp.pt](mailto:jalves@ucp.pt)

3 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0002-0379-2213 ; [dsoares@ucp.pt](mailto:dsoares@ucp.pt)

relação à mobilização da análise dos resultados da autoavaliação e ao uso do conhecimento produzido pela autoavaliação na identificação de fatores afetos ao sucesso escolar e a áreas de melhoria. Este estudo permitiu compreender que as percepções dos professores e das lideranças sobre a autoavaliação são desconexas, pelo que a ação educativa precisa de se tornar mais interdependente, e a ação das lideranças de ser ativada pela autoavaliação, para ser mais inclusiva e justa.

**Palavras-chave** liderança, autoavaliação de escola, inovação, *accountability*

**Abstract** Leaders committed to a hermeneutic of improvement and innovation use the knowledge generated by the self-evaluation about the school to ensure organizational and professional responsiveness to students' diversity. This article refers to a quantitative and comparative study of perceptions involving leaders, teachers, and members of the self-evaluation team of 23 Portuguese school clusters. The study analysed perceptions of the value given to school self-evaluation, self-evaluation practices, and the use of school knowledge produced by self-evaluation. Non-parametric inferential statistic was used and sustained that: principals are the group that most values self-evaluation, although they do not differ significantly from the perception of middle leaders; teachers place less value on self-evaluation; there are significant differences in the perception of the frequency of dissemination of school results; practices for evaluating pedagogical experiences are weak; there are divergences of perception among educational actors concerning the mobilization of the analysis of the self-evaluation's results and the use of this knowledge to sustain the identification of factors related to school success and areas for improvement. This study suggests that the perceptions of teachers, middle leaders, and principals about self-evaluation are disconnected. Hence, educational action needs to become more interdependent, and the leader's activity needs to be leveraged by the school's self-evaluation to build an inclusive school.

**Keywords** leadership, school self-evaluation, innovation, accountability

## 1. Introdução

Os tempos modernos exigem à sociedade e às organizações responsividade, adaptabilidade, compromisso e transformação. As escolas enfrentam desafios similares, procurando desenvolver um currículo que responda às problemáticas da inclusão e às rápidas transformações sociais. Uma cultura de avaliação constitui um requisito fundamental e um garante da qualidade do serviço educativo prestado, pelo que esforços deliberados das lideranças de encorajamento de processos de avaliação credíveis são necessários para suportar a ação (Zamir, 2019), quer no pedagógico. Fullan (2020) apela a uma nova liderança, mais dinâmica e interativa, e a processos de capacitação de líderes para operar em situações imprevisíveis. O poder construtivo da liderança reside na forma como diretores e diretoras usam a avaliação de escola para sustentar a ação dos professores, promover a aprendizagem colegial e fomentar princípios pedagógicos centrais (Hanberger *et al.*, 2016). Mobilizar capital decisional, para sustentar a agência das lideranças, de professores e dos próprios alunos, pode consolidar o capital organizacional da escola, isto é, viabilizar processos de liderança potenciadores de capacitação (Yakavets *et al.*, 2017). Estar na posse de informações sobre como o ensino e a aprendizagem (EA) estão organizados na escola, e sobre a qualidade dos processos de liderança e gestão escolar, e da própria oferta e desenvolvimento curricular, constitui a alavanca para a ação das lideranças (Simeonova *et al.*, 2020). A ressignificação do papel das lideranças e dos professores nas escolas, por via da interação com conhecimento de escola procedente de uma autoavaliação consistente, informativa, relevante, pragmática e com enfoque no EA, é necessária porque o *core* do processo de transformação da escola reside no envolvimento profissional e em mudanças culturais, organizacionais e pedagógicas. Porque as inovações adotadas nas escolas têm sido superficiais e com reduzido impacto nas práticas de ensino (Pacheco, 2019), a transformação da escola terá de vir de mudanças culturais, da assunção da centralidade do processo de autoavaliação de escola na tomada de decisão, da ação de lideranças construtivas e transformadoras, da ação coletiva dos atores educativos e da transformação da gramática escolar. Assim, este artigo documenta um estudo exploratório realizado com o objetivo de compreender como se articula a ação da autoavaliação e das lideranças nas escolas portuguesas. Tendo por base a aplicação de questionários, um estudo cruzado de perceções dos atores educativos foi realizado para

responder às questões-problema: *Qual o valor concedido à autoavaliação pelos atores educativos? O conhecimento sobre a realidade escolar produzido pela autoavaliação é mobilizado para a transformação do EA?*

## 2. Estado da arte

Transformações em organizações que aprendem requerem lideranças com capacidade de pensar a organização, superar visões orientadas para o curto prazo, estabelecer equipas de trabalho que aprendem de forma eficaz e lideranças intermédias capacitadas. As escolas precisam de lideranças assumidas e polivalentes, capazes de ativar a sua capacidade para agir através do recurso a conhecimento organizacional sistémico, da reflexão sobre o mesmo e da capacidade de transferência de conhecimento na organização.

### 2.1. Liderança e conhecimento de escola

A liderança assumida pela capacidade de criar visão e sentido de missão na escola enquanto elementos de coligação de culturas organizacionais e de construção contínua da identidade, constitui uma valência da liderança concretizada como agência e visão coletiva de uma organização. Esta dimensão da liderança carece de ser orientada e reajustada pelo conhecimento sobre a escola, gerado pela autoavaliação (Anthony & Hermans, 2020). A liderança, na escola, assumida pela capacidade de gerar um sistema organizacional de *accountability* (Cochran-Smith, 2021), detém o potencial de ampliação da capacidade de reflexão de uma comunidade educativa. Tal implica construir uma autoavaliação robusta, responsiva e inovadora e, também, dar importância aos mecanismos operacionais de conhecimento, assegurar uma cultura e clima de aprendizagem organizacional e valorizar a aprendizagem colaborativa. Em quatro palavras, cultura, estrutura, estratégia e recursos são as bases para viabilizar comunidades educativas que operam uma *accountability* inteligente e rejeitam *práxis* assentes na intuição e na reprodução de rotinas e automatismos pedagógicos e organizacionais. Lideranças transformacionais carecem de acomodar e aprofundar uma *accountability* que permita lidar com as contingências situacionais (Anthony & Hermans, 2020), predispor a inovação através da colaboração (Blömeke *et al.*, 2021) e fomentar lideranças partilhadas culturalmente responsivas (Khalifa *et al.*, 2016).

Disponibilizar conhecimento revelante sobre a escola de forma regular, incitar a sua análise e reflexão, sustenta o envolvimento e a participação na tomada de decisão (Nemeržitski *et al.*, 2013). Ser *expert* em conhecer e interpretar o contexto constitui uma capacidade fundacional da liderança, considerado o dinamismo dos contextos (Fullan, 2020). Criar sistemas escolares robustos requer uma ‘nova geração de *accountability*’ (Portz, 2021) que considere o capital profissional, o capital organizacional e a inovação, três elementos-chave para alavancar a interdependência nas instituições escolares (Serra *et al.*, 2023) e culturas de melhoria contínua que enformam lideranças sustentáveis (Fink, 2019).

## 2.2. Autoavaliação para o conhecimento de escola

As ideologias transnacionais derivam no sentido da promoção e da capacitação da autonomia das escolas como forma de ampliação do poder dos atores educativos para se auto-organizarem e responderem aos desafios dos contextos. Por esta via, o encorajamento da inovação na educação é um requisito e demanda que os sistemas de *accountability* operem para minimizar os riscos e os erros (OCDE, 2020). A autoavaliação e a avaliação externa constituem instrumentos para ação e melhoria das organizações escolares que se desejam interligados e, simultaneamente, mantenham a distinção dos seus papéis, o da ‘regulação global’ e o de ‘suporte da organização educativa’ (Simões, 2015, p. 210). Estes são os instrumentos de uma organização escolar que devem confluir para a “melhoria da escola não só enquanto organização burocrática que procura bons resultados, mas que promove a inovação, o espírito de iniciativa e o sucesso educativo do aluno na sua globalidade” (Tomás *et al.*, 2022, p. 52).

A investigação em Portugal vem demonstrando que a autoavaliação: (i) adota ainda procedimentos pouco consistentes e regulares e persiste uma divulgação deficitária na comunidade educativa (Tomás *et al.*, 2022); (ii) enfrenta as dificuldades do envolvimento da comunidade educativa face ao alheamento que esta revela em relação às questões da avaliação (Rodrigues, 2022); (iii) acolhe o desafio de não se limitar ao conhecimento do que é a realidade e de impulsionar a mudança e o aperfeiçoamento, para não ficar diminuída no seu poder transformador (Simões, 2020); (iv) denota sinais de ampliação das práticas e do início da realização de um percurso rumo à introdução de procedimentos que consideram também o ensino aprendizagem (Serra *et al.*, 2024);

(v) vem criando na sua estrutura orgânica procedimentos de recolha e produção de dados, e à medida que o enfoque se centra na melhoria organizacional aumenta a pressão na comunidade educativa. Esta melhoria organizacional não pode ser dissociada dos fatores que implicam a sustentabilidade da autoavaliação. Estes fatores, identificados por Guerreiro (2020), incluem: (i) a institucionalização da autoavaliação através da viabilização da sua ação e dos circuitos de comunicação e divulgação; (ii) o uso de informação ao serviço de uma visão estratégica; (iii) a sistematicidade e compromisso com a continuidade; (iv) o redimensionamento do espectro da autoavaliação a par da simplificação de práticas; (v) o reconhecimento da autoavaliação como um valor; (vi) a redução do potencial de conflitualidade no seio do núcleo dinamizador em processos que implicam a comunidade escolar; (vii) o alinhamento de práticas com os propósitos das lideranças; (viii) a implementação de modelos flexíveis de autoavaliação. As práticas de autoavaliação de escola têm de se afirmar ao nível do desenvolvimento de coesão interna através do estímulo ao estabelecimento de conceções partilhadas sobre a ação da escola (Triantafyllou, 2004), na promoção de um estado contínuo de reflexão enquanto reforço de responsabilidade (Gonçalves, 2020), e na plena assunção da sua função autorregulatória que se afirma ao serviço da competência coletiva de uma escola para dar conta do seu projeto educativo (Simões, 2020). A autoavaliação constitui um instrumento fundamental de reforço e regulação da autonomia da escola, estando associada à melhoria, enquanto a avaliação externa está mais orientada para o controlo (Marchesi, 2002) e, por isso, a autoavaliação deve preceder a avaliação externa se o enfoque são as aprendizagens dos alunos (Fullan *et al.*, 2015).

### 3. Material e métodos

O trabalho de investigação incidiu sobre Escolas e Agrupamentos de Escolas (AE) que foram alvo de avaliação externa no período de 2018 a 2021, integrando uma amostra de 23 organizações que acederam de forma livre e informada a participar no estudo. Esta amostra procede do universo de 60 escolas e AE convidados para participar no estudo, correspondente às organizações escolares avaliadas no terceiro ciclo de avaliação externa da IGEC. O estudo excluiu instituições reportadas à fase piloto do referido ciclo avaliativo da IGEC e escolas artísticas, profissionais e privadas. O estudo pretende realizar uma análise cruzada de perceções dos atores educativos – diretores,

coordenadores de departamento (CD), elementos de equipas de autoavaliação (EAA) e professores – sobre aspetos que intercetam a ação das lideranças e a autoavaliação. Responderam aos questionários 11 diretores, 44 CD de 17 AE, 20 membros da EAA de 9 AE e 319 professores dos 23 AE. Por conseguinte, este estudo assume-se como uma “investigação exploratória de carácter provisório na medida em que se realiza para obter um primeiro conhecimento da situação que se quer estudar” (Coutinho, 2020, p. 42). A construção de questionários foi conduzida em quatro etapas: constituição de um banco de itens; definição das dimensões da análise e seleção de itens; análise de questionários por dois peritos da comunidade de investigadores; discussão focalizada com três professores. Para assegurar adequação às funções dos respondentes nas organizações escolares, foram construídas quatro versões do questionário. As perceções foram apreciadas através de uma escala de Likert de 4 pontos (discordo totalmente/concordo totalmente) e uma escala para avaliar frequências (1 – nunca; 2 – pontualmente/uma vez por ano; 3 – uma vez por trimestre; 4 – várias vezes por trimestre). Os questionários foram aplicados *online* entre maio e julho de 2022.

Os resultados foram objeto de análise estatística descritiva e inferencial. Foi aplicado o teste de Mann-Whitney para amostras independentes com o intuito de avaliar diferenças nas perceções do valor concedido à autoavaliação pelos atores educativos. Para itens equivalentes do questionário, o teste de Kruskal-Wallis foi operado para comparação das perceções dos atores educativos e avaliação das diferenças de variância de um fator em postos. Para identificar classes de atores educativos com perceção divergente, a análise inferencial incluiu comparações por método *pairwise* de respondentes, com a correção de Bonferroni para evitar erros tipo 1. O teste de Kruskal-Wallis foi usado para comparar perceções sobre as práticas de autoavaliação, o uso concedido ao conhecimento produzido pela autoavaliação e à sua mobilização para a transformação das práticas. O tratamento estatístico de dados foi realizado com recurso ao software IBM SPSS Statistics 28.0.

#### 4. Resultados e discussão

O estudo implicou 76 professores e 243 professoras com uma média de idades de  $5.1 \pm 7.9$  anos, 12 coordenadores e 32 coordenadoras de departamento com  $55.1 \pm 6.3$  anos, 6 professores e 14 professoras pertencentes à EAA com  $50.4 \pm 13.7$  anos e 9 diretores e

2 diretoras com  $55.7 \pm 5.9$  anos. Todos os diretores têm formação especializada em gestão e administração escolar, apenas 14 (32%) CD apresentam formação em supervisão e 5 (25%) dos elementos da EAA possuem formação especializada. Os resultados relativos ao valor concedido à autoavaliação pelos autores educativos, as práticas de autoavaliação implementadas e a mobilização dos atores educativos, por via do recurso ao conhecimento de escola produzido pela EAA, são seguidamente descritos.

#### 4.1. Valor da autoavaliação

A Tabela 1 apresenta os resultados da comparação de perceções em relação ao valor que é concedido à autoavaliação pelos AE. Constata-se que os diretores são a classe que mais valoriza a autoavaliação de escola ( $4.00 \pm .00$ ), uma perceção, estatisticamente significativa, partilhada pela EAA ( $U=104.500$ ,  $p=.458$ ). Os CD concedem uma valoração menor ao papel da EAA nas escolas comparativamente aos diretores, ainda que elevada ( $3.57 \pm .82$ ). Esta perceção é partilhada pela EAA, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre ambos ( $U=384.500$ ,  $p=.330$ ).

Tabela 1. Representações de valor concedido à autoavaliação pelos atores educativos

Respondentes	Constructo	$\mu$	$\sigma$				
D	D1. Valorizo a atividade desenvolvida pela EAA	4.00	.00				
DC	D2. Valorizo a atividade desenvolvida pela EAA	3.57	.82				
EAA	D31. O Diretor valoriza a atividade da EAA	3.95	.22				
	D32. Os CD reconhecem a importância da ação desenvolvida pela EAA	3.55	.51				
	D33. Os professores reconhecem a importância da atividade desenvolvida pela EAA	2.75	1.16				
P	D4. Os professores valorizam a atividade desenvolvida pela EAA	2.95	.99				
		D/CD	D/EAA	D/P	CD/EAA	CD/P	EAA/P
U-Mann-Whitney		176.000	104.500	.000	384.500	20.500	23.500
Sig.*		.054	.458	<.001	.330	.016	.499

\* 2 extremidades; distribuição assintótica; D – Diretores; CD – Coordenadores de Departamento; EAA – Equipa de Autoavaliação; P – Professores

Os professores constituem a classe que menor valor concede à ação da autoavaliação de escola ( $2.95 \pm .99$ ), percepção, com significado estatístico, partilhada pela EAA ( $U=23.500$ ,  $p=.499$ ). Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções entre lideranças em relação à importância da autoavaliação ( $U=176.000$ ,  $p=.054$ ). Contudo, existem diferenças estatisticamente significativas entre as classes das lideranças, diretores ( $U=.000$ ,  $p<.001$ ) e CD ( $U=20.500$ ,  $p=.016$ ), e a classe dos professores em relação ao valor concedido à autoavaliação. Estes resultados apontam para a necessidade de um investimento no desenvolvimento de uma cultura de avaliação e de um trabalho das lideranças, orientado para a construção de significados para a ação educativa, e de um sentido de missão assente no conhecimento produzido pela autoavaliação. Assegurar a melhoria da ação educativa requer o recurso a uma *accountability* inteligente, sustentada no diálogo entre a avaliação externa e a autoavaliação (Cochran-Smith, 2021), pelo que, no atual ciclo de avaliação externa, a autoavaliação assume um papel central no quadro de referência da IGEC (Fialho *et al.*, 2020). Contudo, tendo este estudo implicado AE após o processo de avaliação externa, deteta-se ainda a necessidade de valorizar o papel da autoavaliação perante os professores num processo que carece de ser sustentado na deliberação dialógica, precisando as lideranças de se focar nas condições que permitem ou dificultam o trabalho dos professores (Cochran-Smith, 2021), e na construção coletiva de significados para a ação aferida, deliberada, planeada e regulada.

#### 4.2. Práticas percebidas de autoavaliação

Os atores educativos divergem no que respeita às representações que detêm em relação à ação desenvolvida pela EAA em matéria de produção e divulgação de informação sobre resultados escolares e práticas pedagógicas implementadas na escola (Tabela 2). Os valores médios observados apontam para periodicidades de divulgação de resultados escolares entre uma vez por ano a uma vez por trimestre, segundo os diretores ( $2.55 \pm .69$ ), CD ( $2.89 \pm .62$ ) e EAA ( $2.80 \pm .62$ ). A percepção destes atores educativos é, com significância estatística, dissonante da dos professores (Fig. 1) que consideram periodicidades superiores ( $H=10.53$ ,  $p=.015$ ).

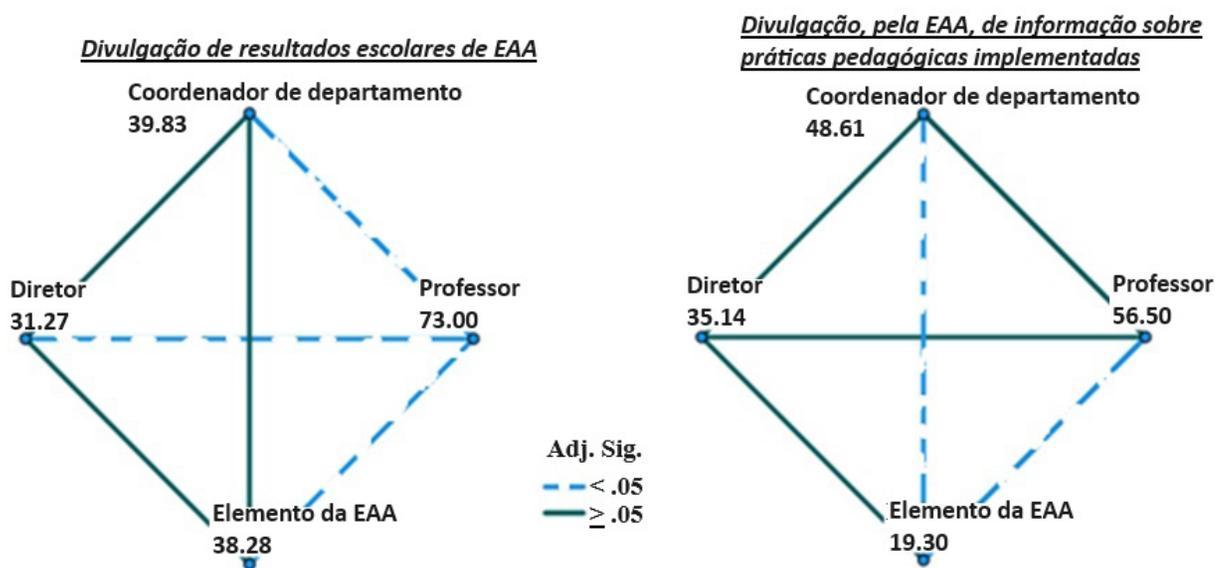
Tabela 2. Representações dos atores educativos em relação às práticas de autoavaliação

	Diretores	CD	EAA	Professores
A EAA produz e divulga informação sobre os resultados escolares				
$\mu$	2.55	2.89	2.80	3.52
$\sigma$	.69	.62	.62	.86
Kruskal-Wallis: 10.538, p=.015				
A EAA produz informação sobre as práticas pedagógicas implementadas na escola				
$\mu$	1.91	2.59	3.00	3.02
$\sigma$	.94	.87	.97	1.08
Kruskal-Wallis: 26.916, p<.001				
A EAA monitoriza experiências educativas implementadas na escola			Os professores aceitam mais facilmente novos projetos ou experiências pedagógicas quando a EAA difunde informação sobre o seu impacto	
$\mu$	1.82	2.57	2.10	2.85
$\sigma$	.98	.97	1.55	1.07
Kruskal-Wallis: 4.568, p=.102			a)	

<sup>a</sup> Classe não incluída na análise inferencial

Relativamente à divulgação de informação sobre práticas pedagógicas, a estatística do teste de Kruskal-Wallis aponta para a existência de, pelo menos, uma classe de respondentes com perceção divergente ( $H=26.916$ ,  $p<.001$ ). Na Figura 1 pode constatar-se que a perceção dos diretores difere significativamente dos demais atores educativos, bem como, também há divergências estatisticamente significativas entre CD e professores. Esta divergência de perceções denota desalinhamentos ao nível da compreensão da realidade escolar, e aponta para a necessidade de interações dialógicas de clarificação conceptual na comunidade educativa. Segundo os diretores, a divulgação de dados relativos a práticas pedagógicas tem carácter pontual, para os CD tende a ocorrer uma vez por ano a uma vez por trimestre, e a EAA e professores consideram que constitui uma prática de periodicidade trimestral. Estes resultados desalinhados carecem de clarificação com estudos de caso contextualizados.

Figura 1. Comparação de classes de respondentes, por método *pairwise*, relativa a práticas de autoavaliação



Adj. Sig. – Significância estatística pelo método de Bonferroni.

Em relação à monitorização de experiências educativas, as perceções não diferem entre os atores educativos ( $H=4.568$ ,  $p=.102$ ), apontando os valores médios para ações que oscilam entre nunca e uma vez por ano. A adesão a experiências pedagógicas, na perceção dos professores, poderá ser promovida pela autoavaliação. Estes resultados indiciam a importância da EAA na promoção da melhoria da ação educativa ao gerar envolvimento profissional e desenvolvimento profissional (O'Brien *et al.*, 2022).

### 4.3. Mobilização da autoavaliação para a transformação de práticas

A Tabela 3 apresenta os resultados da comparação de perceções dos atores educativos em relação ao uso organizacional dado ao conhecimento produzido pela autoavaliação na transformação das práticas.

Tabela 3. Representações dos atores educativos relativa à mobilização da autoavaliação

	Diretores	CD	EAA	Professores
	Mobilizo a análise e o debate dos resultados da autoavaliação pelas lideranças intermédias	Analiso e reflito sobre os resultados da autoavaliação com as demais lideranças intermédias	O Diretor fomenta e cria oportunidades para a reflexão sobre os resultados de autoavaliação	As lideranças usam dados da autoavaliação para a redefinição da ação educativa
$\mu$	3.00	2.89	3.65	3.08
$\sigma$	.63	.84	.81	1.09
Kruskal-Wallis: 14.589, p=.002				
	Incentivo a análise e debate dos resultados da autoavaliação pelas lideranças intermédias com os professores	Incentivo a análise e o debate dos resultados da autoavaliação pelos professores	Os professores refletem em conjunto sobre os resultados da autoavaliação	Os professores refletem em conjunto sobre os resultados da autoavaliação
$\mu$	3.09	2.89	3.15	3.29
$\sigma$	.54	.75	.99	.95
Kruskal-Wallis: 7.715, p=.052				
	Identifico, juntamente com as lideranças intermédias, os fatores promotores e condicionadores do sucesso educativo com base no conhecimento produzido pela EAA	Identifico, juntamente com os professores do meu departamento, os fatores promotores e condicionadores do sucesso educativo com base no conhecimento produzido pela EAA	A EAA orienta a sua ação para a identificação de fatores promotores e condicionadores do sucesso educativo	Os professores, em conjunto, identificam fatores promotores e condicionadores do sucesso educativo com base no conhecimento produzido pela EAA
$\mu$	2.91	2.89	3.40	3.19
$\sigma$	.54	.84	1.35	.97
Kruskal-Wallis: 11.522, p=.009				

	Diretores	CD	EAA	Professores
	Identifico, juntamente com as lideranças intermédias, áreas que carecem de mudança de orientação ou a consolidar com base no conhecimento produzido pela EAA	Identifico, juntamente com os professores do meu departamento, áreas que carecem de mudança de orientação ou a consolidar com base no conhecimento produzido pela EAA	A EAA orienta a sua ação para sustentar a identificação de áreas que carecem de mudança de orientação ou a consolidar	Os professores, em conjunto, identificam áreas que carecem de mudança de orientação ou a consolidar com base no conhecimento produzido pela EAA
$\mu$	2.73	2.86	3.55	3.11
$\sigma$	.47	.82	1.10	.93
Kruskal-Wallis: 17.118, $p < .001$				
	Sustento as decisões e a ação estratégica de escola no conhecimento produzido pela EAA	Sustento as decisões e a ação estratégica do departamento no conhecimento produzido pela EAA	Os coordenadores de departamento / grupo usam os dados da autoavaliação na redefinição da ação educativa	Os professores inovam a sua ação em função dos resultados da autoavaliação
$\mu$	3.73	3.32	3.20	2.97
$\sigma$	.47	.71	.95	.95
Kruskal-Wallis: 3.887, $p = .274$				
	Defino, juntamente com as lideranças intermédias, o plano de formação docente e não docente com base no conhecimento produzido pela EAA	Colaboro, com os professores do departamento, na construção do plano de formação docente com base no conhecimento produzido pela EAA	A EAA trabalha para a identificação de necessidades de formação dos recursos humanos	Os professores estabelecem as suas necessidades de formação com base nos resultados da autoavaliação
$\mu$	3.36	3.18	2.90	2.76
$\sigma$	.50	.81	1.37	1.07
Kruskal-Wallis: .233, $p = .972$				

	Diretores	CD	EAA	Professores
	Incentivo os professores a adotarem novas formas de realização do EA	Incentivo os professores a adotarem novas formas de realização do EA	As lideranças incentivam a renovação das práticas pedagógicas	Nos últimos 3 anos, a maioria dos professores tem experimentado novas metodologias/estratégias de EA
$\mu$	3.91	3.70	3.55	3.34
$\sigma$	.30	.51	.83	.97
Kruskal-Wallis: 1.988, p=.370				a)
	Incentivo os professores a participarem em experiências pedagógicas		As lideranças incentivam os professores à realização de experiências de inovação pedagógica	Nos últimos 3 anos, a maioria dos professores tem experimentado novas metodologias/estratégias de EA
$\mu$	3.91	3.75	3.35	3.34
$\sigma$	.30	.488	.99	.97
Kruskal-Wallis: 4.618, p=.099				a)

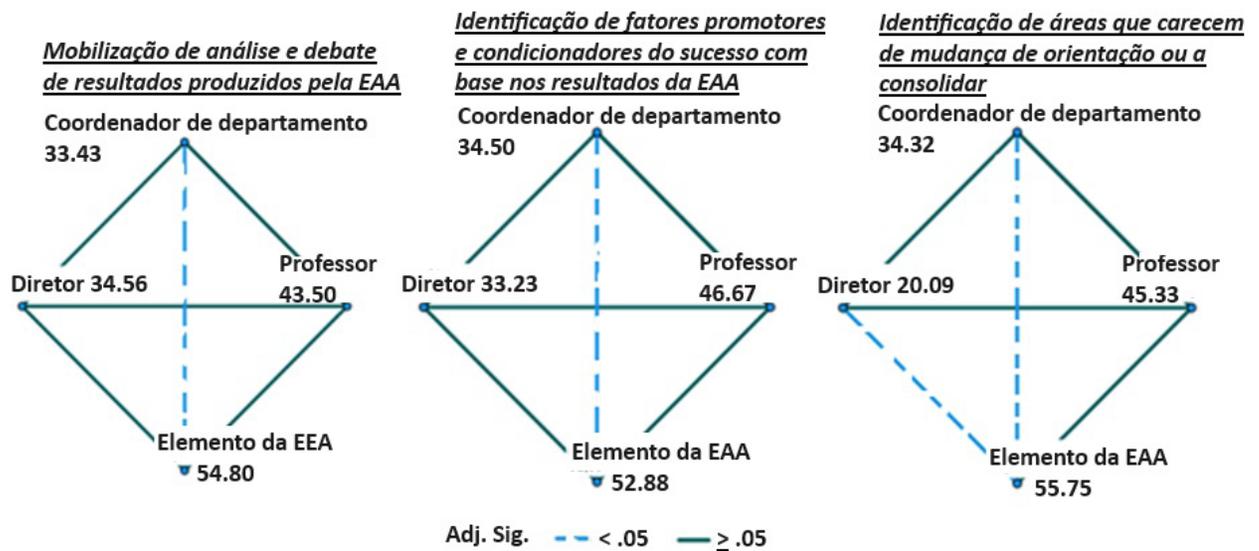
<sup>a</sup> Classe não incluída na análise inferencial

A mobilização do debate sobre os resultados da autoavaliação pelas lideranças é percebida como diferente por, pelo menos, uma classe de atores educativos ( $H=14.589$ ,  $p=.002$ ). As diferenças entre classes com significado estatístico reportam à EAA e CD (Fig. 2). Os valores médios das representações dos CD ( $2.89 \pm .84$ ) apontam para indícios de alguma fragmentação horizontal ou balcanização, no que respeita à análise dos dados da autoavaliação. Os valores médios sugerem que os atores educativos tendem a concordar com a existência de processos de mobilização implicando as lideranças, embora a EAA aponte para a prevalência de representações de concordância total em relação ao papel do diretor ( $3.65 \pm .81$ ). Atendendo a que existe concordância de percepções, estatisticamente significativas, em relação à ocorrência de práticas de reflexão dos professores mobilizadas pelas lideranças intermédias ( $H=7.715$ ,  $p=.052$ ), reitera-se o princípio de que as lideranças têm o papel de preparar os professores para

serem culturalmente responsivos face a mudanças e aos desafios do ambiente escolar (Khalifa *et al.*, 2016).

Apesar de a EEA considerar que desenvolve uma ação orientada para a identificação de fatores promotores e condicionantes do sucesso, com valores médios de  $3.40 \pm 1.35$  que apontam para registos oscilando entre a concordância e a concordância total, verifica-se que não constitui uma perceção partilhada pelos vários atores educativos ( $H=11.522$ ,  $p=.009$ ). A análise estatística de comparação *pairwise post hoc* dá conta de diferenças estatisticamente significativas entre a EEA e CD (Fig. 2). Destaque-se que os CD, os responsáveis pela mobilização dos processos de reflexão, análise e debate coletivo, exprimem representações, segundo os valores médios obtidos, entre concordância e alguma discordância parcial ( $2.89 \pm .84$ ). Relativamente ao uso de conhecimento da autoavaliação para sustentar a identificação de áreas que carecem de mudança de orientação ou consolidação da ação educativa, existe, pelo menos, uma classe de atores educativos cuja perceção é divergente ( $H=17.118$ ,  $p<.001$ ). A Figura 2 permite constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre diretores e CD em relação à EEA. Os valores médios apontam para uma EEA com perceções na linha do “concordo” e do “concordo totalmente” em relação a um trabalho desenvolvido para sustentar a tomada de decisão ( $3.55 \pm 1.10$ ), mas que perde impacto ao nível da ação, de acordo com a perceção dos diretores ( $2.73 \pm .47$ ) e CD ( $2.86 \pm .82$ ). Os resultados destes dois itens apontam para desarticulações e perda de eficácia nas cadeias de comando, ao nível da construção de significados e de uma ação educativa regulada e sustentada em conhecimento. Duas explicações podem ser evocadas: primeira, desarticulações implicando a comunicação EEA/lideranças; segunda, debilidades em termos de agência das lideranças. Os resultados alinham-se com a ideia defendida por Fink (2019) em relação à necessidade de uma liderança sustentável, mais profunda e mais ampla e, por conseguinte, com potencial para tornar o sistema mais coeso ainda que diversificado.

Figura 2. Comparação por método *pairwise* de classes de respondentes



Adj. Sig. – Significância estatística pelo método de Bonferroni.

Percebe-se algum desalinhamento ao nível das lideranças entre o valor que concedem à autoavaliação e ao uso que é dado ao conhecimento produzido pela EAA. A valorização da autoavaliação é elevada, mas as representações apontam para respostas entre o “concordo parcialmente” e o “discordo parcialmente” no que respeita à mobilização da reflexão sobre os resultados, e ao seu uso na identificação de fatores promotores e condicionadores do sucesso educativo e de áreas de melhoria. Os valores voltam a alinhar entre o “concordo totalmente” e o “concordo parcialmente” com o uso do conhecimento da autoavaliação para a tomada de decisão em relação à ação estratégica. Transcorre desta análise que a ação das lideranças, em matéria de capital decisional, exige mais investimento. Explicações para estas ilações incluem o défice de formação especializada das lideranças intermédias e as dificuldades de gestão de grandes grupos de professores, dada a expressiva autonomia individual em contexto de sala de aula. As perceções dos atores educativos surgem, com significado estatisticamente significativo, alinhadas e reportando a perceções de concordância em relação: à sustentação da tomada de decisão em dados produzidos pela autoavaliação ( $H=3.887$ ,  $p=.274$ ); ao uso dos dados da autoavaliação para construção do plano de formação ( $H=.233$ ;  $p=.972$ ); ao incentivo, pelas lideranças, ao uso de novas formas

de realização do EA ( $H=1.988$ ,  $p=.370$ ) e à adesão a experiências pedagógicas ( $H=4.618$ ,  $p=.099$ ).

Os resultados do questionamento de professores em relação às suas práticas estão retratados na Tabela 4 e apontam para o recurso pontual a metodologias ativas de EA, apesar de se assumirem como moderadores e facilitadores da aprendizagem dos alunos. A resolução de problemas, o recurso a materiais digitais disponíveis e a plataformas para gerenciar o EA constituem as metodologias que denotam maior abrangência de utilização. Apesar de as práticas interdisciplinares acolherem a concordância dos professores, a fusão de turmas ou grupos de alunos, o trabalho de projeto e a criação de materiais digitais pelos alunos decorrem de uma vez por ano a uma vez por trimestre. Estas práticas de EA ainda denotam mudanças ténues e de cariz intermitente e pontual nas salas de aula. A avaliação externa e a autoavaliação não parecem forças suficientes para gerar conhecimento em ação para sustentar novas gramáticas escolares e a ampla transformação do ensino. Novas “gramáticas generativas e transformacionais” que alterem as estruturas organizacionais e a agência dos atores educativos nas escolas precisam de emergir ativadas por lideranças que assegurem a “convergência das partes na configuração de um todo solidário” (Alves, 2021, p. 4). Apesar da tendência de consolidação e ampliação de práticas de autoavaliação nas escolas portuguesas, persistem desarticulações no sistema onde a inovação carece de ser afirmada (Serra *et al.*, 2023). Cabe às lideranças assumirem a responsabilidade pela ativação e desenvolvimento de uma cultura de inovação, pela mobilização dos atores educativos e de um capital organizacional que sustente a transformação educacional.

Tabela 4. Representações de professores em relação às práticas de sala de aula

Constructos	$\mu$	$\sigma$
Os alunos trabalham em projetos que exigem pelo menos uma semana para serem concluídos	2.6	1.1
Os alunos trabalham em grupo para encontrar soluções para um problema ou tarefa	3.2	1.0
Os alunos são envolvidos em atividades de EA que implicam a fusão de turmas ou grupos	1.7	1.3
Os alunos realizam atividades interdisciplinares	3.1	1.0
Os alunos realizam atividades com recurso a ferramentas digitais interativas de aprendizagem	3.1	1.1
Os alunos realizam atividades em que criam materiais digitais em sala de aula	2.4	1.3
Recorro a plataformas de aprendizagem para gerenciar o EA e a avaliação dos meus alunos	3.4	1.0
Utilizo materiais digitais disponíveis online	3.1	1.0
Utilizo materiais digitais que construo em aplicativos informáticos	1.0	1.1
Recorro a metodologias ativas de EA	1.7	1.3
Assumo o papel de moderador e facilitador da aprendizagem dos alunos	3.1	1.0
Ensino em conjunto com outros professores na mesma sala de aula	3.1	1.1

#### 4.4. Limitações

Neste estudo, o cruzamento de perceções implicou a realização de questionários que foram alvo de adaptações face aos sujeitos, o que pode introduzir algum viés na análise. O enviesamento também pode decorrer de uma menor incidência de respondentes nas classes dos diretores e EAA. Apesar do carácter exploratório da investigação, realizada com o intuito de perspetivar globalmente as conceções sobre autoavaliação em ação nas escolas, não descartamos a necessidade de estudos casuísticos ligados aos contextos específicos das escolas. Os dados reunidos, não sendo representativos do contexto nacional, apontam para a importância de iluminar o conhecimento sobre a problemática da interdependência organizacional, implicando uma autoavaliação em ação. Em continuidade, propõe-se o aprofundamento do estudo para clarificação das desarticulações indiciadas, envolvendo os atores educativos, no sentido de descrever as práticas efetivamente operadas nas escolas.

## 5. Conclusões

Uma liderança determinada e focada na aprendizagem dos alunos e da organização precisa de estabelecer uma simbiose com a autoavaliação de escola. Uma autoavaliação capaz de suportar organizacional e pedagogicamente o coletivo detém o potencial de alimentar os processos de melhoria, inovação e aprendizagem nas escolas. Uma liderança que use a força empoderadora da autoavaliação para conhecer e analisar o seu contexto, suportar a tomada de decisão, traçar ciclos de melhoria e aprofundar conhecimentos sobre a realidade escolar é uma liderança que transforma o potencial do capital decisional e do capital de liderança em agência. Esta liderança, assumida como poder de influência, ao gerar o estatuto de agência, pode melhor cumprir o desiderato da inclusão. É do *feedback* positivo entre estas duas valências das organizações escolares que, biunivocamente, culturas de avaliação alimentam culturas de autoconhecimento e melhoria.

Este estudo permitiu constatar que os diretores são a classe que mais valoriza a autoavaliação, seguido pelas lideranças intermédias. O valor concedido à autoavaliação pelos professores é menor, apontando para a necessidade de investimento no desenvolvimento de uma cultura de avaliação que possa sustentar a tomada de decisão organizacional e pedagógica. No que respeita ao uso feito ao conhecimento produzido pela autoavaliação, as práticas de liderança carecem de maior articulação e da ampliação do uso do conhecimento como recurso para processos de capacitação de professores e desenvolvimento do capital profissional na dimensão do capital decisional, bem como, na identificação de fatores promotores ou limitativos do sucesso escolar e das áreas de melhoria. Apesar de haver lugar, pelo menos uma vez por ano, à produção e divulgação de informação relativa a resultados escolares, é preciso investimento num maior conhecimento das práticas pedagógicas e do impacto das experiências de inovação em curso. Também se constata que existe um incentivo aos professores para a adoção de experiências educativas e de novas formas de realizar o EA, mas sem plena sustentação no conhecimento e como resposta à ação intencional de resolução de problemas organizacionais. Apesar das perceções da existência de mudanças nas práticas de EA, os resultados apontam para ações de cariz intermitente e pontual. Conclui-se que a autoavaliação não se vem revelando um agente robusto no que respeita à geração de ‘conhecimento em ação’ para sustentar a transformação do ensino e a inclusão.

É preciso aprofundar práticas de autoavaliação e desenvolver uma cultura de uso da autoavaliação para suportar a ação organizacional e pedagógica consciente, dirigida e deliberada.

A cadeia de liderança distribuída que opera na organização escolar, enquanto elemento estrutural e organizacional de uma escola que se quer responsiva, flexível e adaptável para assegurar respostas inclusivas, precisa de aperfeiçoar a produção e o uso do conhecimento de autoavaliação. A autoavaliação pode ter um papel de charneira na construção de uma escola inclusiva, pelo que é preciso combater alguma afasia organizacional no que respeita ao conhecimento de escola através de:

- Abordagens colaborativas e conciliadoras que facilitem a transferência transversal de conhecimento;
- Investimento em culturas colaborativas e climas de mobilização iluminados pela autoavaliação e ativados por lideranças capacitadas e comprometidas com a inclusão;
- Lideranças que suportem a aprendizagem organizacional e focadas na construção de significados que ativem a agência e proatividade na procura de soluções organizacionais e pedagógicas e a emergência, na identidade profissional dos professores, do atributo de inovador pedagógico;
- Lideranças comprometidas com uma hermenêutica de progresso e inovação que considera o valor simbólico do conhecimento da autoavaliação para a melhoria do EA.

Esta investigação constata, em linha com Weick (1976), que as escolas constituem sistemas debilmente articulados e precisam, também por isso, de lideranças que promovam a articulação, a integração e o compromisso individual e coletivo. Lideranças educativas influentes, resolutas e construtivas poderão equilibrar aspetos individuais dos professores, do clima escolar, das culturas da escola e do contexto com a visão, a missão e as metas do projeto educativo. Precisa-se de uma ‘autoavaliação em ação’ capaz de gerar uma ação sólida e de reforçar caminhos para a unificação da ação em cada escola.

## 6. Referências

- Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In *Mudança em movimento – Escolas em tempos de Incerteza* (pp. 25–48). Católica Editora. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/digital/3077-mudanca-em-movimento.html>
- Anthony, F. V., & Hermans, C. A. M. (2020). Spiritual determinants and situational contingencies of transformational leadership. *Acta Theologica*, 2020 (DuBrin), 60–85. <https://doi.org/10.18820/23099089/actat.Sup30.3>
- Blömeke, S., Nilsen, T., Scherer, R., Blömeke, S., Nilsen, T., & Scherer, R. (2021). Supplemental Material for School Innovativeness is Associated with Enhanced Teacher Collaboration, Innovative Classroom Practices, and Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000668.supp>
- Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), 8–24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842181>
- Coutinho, C.P. (2020). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O Quadro de Referência da Avaliação Externa das escolas, nos três Ciclos Avaliativos, no Contexto da Políticas Educativas Vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 63-100). Porto Editora.
- Fink, D. (2019). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio (Towards sustainable, deeper, longer and broader leadership). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 182. <https://doi.org/10.14244/198271993071>
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Gonçalves, C. (2020). Análise da Construção Discursiva da Autoavaliação de Escolas em Portugal (1986-2014). In E. Costa e M. Almeida, *Autonomia e Autoavaliação da Escola: Análise de Processos de Regulação – Linha de Pesquisa / UIDEF – Forças de Mudança em Educação* (pp. 34-65). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Guerreiro, H. (2020). Para a Compreensão da Sustentabilidade da Autoavaliação das Escolas: um Estudo de Caso Múltiplo em Escolas Públicas Portuguesas. In E. Costa e M. Almeida, *Autonomia e Autoavaliação da Escola: Análise de Processos de Regulação – Linha de Pesquisa / UIDEF – Forças de Mudança em Educação* (pp. 110-140). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Hanberger, A., Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, L., & Lundström, U. (2016). School evaluation in Sweden in a local perspective: A synthesis. *Education Inquiry*, 7(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v7.30115>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Marchesi, A. (2002). Mudanças Educativas e Avaliação de Escola. In J.M. Azevedo (Ed.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Edições Asa.
- Nemeržitski, S., Loogma, K., Heinla, E., & Eisenschmidt, E. (2013). Constructing model of teachers innovative behaviour in school environment. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 398–418. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770230>
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M., & Skerritt, C. (2022). Teacher leadership in school self-evaluation: an approach to professional development. *Irish Educational Studies*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135568>
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para Mudar a Escola* (1.º ed.). Porto Editora.
- Portz, J. (2021). “Next-Generation” Accountability? Evidence From Three School Districts. *Urban Education*, 56(8), 1297–1327. <https://doi.org/10.1177/0042085917741727>
- Serra, L., Alves, J., & Soares, D. (2023). The role of external evaluation control mechanisms and the missing loop of innovation. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 156–182. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322764>
- Serra, L., Alves, J. & Soares, D. (2024). Pseudomorphosis of schools’ system and the fiction of its regulatory processes: A study of educational narratives. *Journal of Pedagogical research*, 8(1), 1-27.
- Simeonova, R., Parvanova, Y., Brown, M., & McNamara, G. (2020). A Continuum of Approaches to School Inspections: Cases from Europe. *Pedagogy*, 92(4), 487–507. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=857814>
- Simões, F.M.V.G.J. (2015). Práticas de Autoavaliação e a sua Relação com a Avaliação Externa. In *Seminário e Colóquios de Avaliação Externa – Conselho Nacional de Educação*, Livro de atas, pp. 201-211.
- Simões, G.J. (2022). Autoavaliação da Escola – Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação. In E. Costa e M. Almeida (Ed.), *Autonomia e Autoavaliação da Escola: análise de processos de regulação. Linha de Pesquisa /UIDEF – Forças de Mudança em Educação* (pp. 66-91). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Rodrigues, E. (2022). Quinze Anos ao Serviço da Melhoria: Efeitos e Desafios da Autoavaliação nas Escolas Portuguesas. In I. Fialho & M. Coppi, *Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II. Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (pp. 73-83). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33429/1/E-book\\_Seminario\\_MAEE.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33429/1/E-book_Seminario_MAEE.pdf)

- Tomás, A., Henriques, S. e Abelha, M. (2022). A Autoavaliação de Escola: análise das páginas Web das escolas do Algarve. In *IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Midança nas Escolas e na Inspeção*, Livro de atas: 43-56.
- Triantafyllou, P. (2004). Addressing Network Governance Through the Concepts of Governmentality and Normalization. *Administrative Theory & Praxis*, 26:4, 489-508. <https://doi.org/10.1080/10841806.2004.11029471>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Yakavets, N., Frost, D., & Khoroshash, A. (2017). School leadership and capacity building in Kazakhstan. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 345-370. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1066869>
- Zamir, S. (2019). The polymeric model of school evaluation in the era of accountability. *Quality Assurance in Education*, 27(4), 401-411. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2018-0070>

*Article received on 17/09/2023 and accepted on 29/11/2024.*

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.