

AUTOAVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO EXTERNA... AFINAL PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS?

Manuela Terrasêca¹

RESUMO: Pesquisas realizadas com professores mostram que estes profissionais, em processos de autoavaliação, se dão conta da ausência de sentido de práticas educativas de repetição e de memorização, pois conduzem à descontextualização dos saberes, impelem os alunos para uma relação de exterioridade e de desimplicação face aos conhecimentos adquiridos na escola, tornando-os pouco relevantes, e até mesmo descartáveis. Defende-se, pois, uma autoavaliação que possibilite a construção de sentido para as práticas docentes, pela reinterpretção da função educativa da escola e dos educadores.

Palavras-chave: Autoavaliação. Avaliação externa. Identidade profissional. Avaliação formativa. Transformação.

*Self-Assessment, external assessment...
After all, what is evaluation of schools good for?*

ABSTRACT: Research conducted with teachers show that these professionals, self-evaluation processes, realize the meaninglessness of educational practices of repetition and memorization, as leading to decontextualization of knowledge, impel students to a relationship of exteriority and non-engagement face to knowledge acquired in school by making them

¹Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Porto, Portugal. E-mail: mterraseca@fpce.up.pt
DOI: 10.1590/CC0101-32622016160581

not so relevant, and even disposable. It defends itself, therefore, a self-assessment that enables the meaning construction of teaching practices, by the reinterpretation of the educational role of the school and its educators.

Keywords: Self-Assessment. External evaluation. Professional identity. Formative evaluation. Transformation.

INTRODUÇÃO

Atualmente, tudo é avaliado, e a avaliação ganhou enorme importância no cotidiano de todos nós, e, em particular, no mundo educativo. Pode parecer supérfluo começar um texto por uma afirmação que, de tão repetida, soa como um lugar comum, dispensável em um artigo desta natureza. No entanto, a repetição desta afirmação a torna familiar, natural e, assim, de aceitação tácita, isto é, sem a necessidade de discussão; além do mais, conduz-nos a uma espécie de “pensamento único”, segundo o qual apenas o que é avaliável e avaliado tem valor, erigindo-se “[...] o reforço da competitividade como o único dispositivo susceptível de melhorar a eficácia e a pertinência da actividade educativa” (CORREIA; FIDALGO F.; FIDALGO N., 2011, p. 38). Esses autores recorrem ao neologismo “avaliocracia” (CORREIA, 2010; CORREIA; FIDALGO F.; FIDALGO N., 2011) para descrever e analisar os efeitos — em nível simbólico, institucional e instrumental — gerados pela centralidade adquirida pela avaliação na gestão dos sistemas educativos: se, simbolicamente, a avaliocracia conduz à aceitação da ideia de que os organismos apenas existem se forem avaliados, tornando-se assim a avaliação absolutamente imprescindível, do ponto de vista institucional ela tem propiciado a emergência de numerosos especialistas que trabalham no seio de uma enredada linguagem especializada, muito própria, e pouco acessível à maioria dos cidadãos, e que apenas tem uma frágil relação com os produtos da ação educativa, tomados enquanto objetos de avaliação (CORREIA, 2010; CORREIA; FIDALGO F.; FIDALGO N., 2011). No âmbito instrumental, a avaliocracia revela-se e afirma-se pela proliferação de formas de testar e pela produção de indicadores de avaliação mensuráveis a partir de olhares externos.

De uma forma sintética, dir-se-ia que a existência simbólica, institucional e instrumental da «avaliocracia» se sustenta e adquire relevância pela sua propensão à criação da ilusão de que ela possibilitaria a produção de um conhecimento completo da realidade e, por via desse conhecimento, permitiria a melhoria da acção educativa através de uma manipulação e articulação planificada e funcional das qualidades dos seus protagonistas (CORREIA; FIDALGO F.; FIDALGO N., 2011, p. 46).

Esta “avaliocracia” instaura, assim, o pressuposto da indiscutível necessidade da avaliação e, em particular, de um determinado tipo de avaliação: aquela que se interessa exclusivamente por produtos comparáveis e mensuráveis por meio de procedimentos objetivos e descontextualizados. Contudo, é minha convicção que a avaliação deve ser discutida — nas suas razões de ser, em seus modos de se fazer, em suas finalidades e nas consequências que ela desencadeia. O que pretendo, neste artigo, é justamente refletir sobre a centralidade da avaliação e as consequências que desencadeia nos sistemas educativos, nas escolas, nos professores e nos alunos. Fundamentalmente, afirmar que existem alternativas que precisam ser incentivadas, criando uma onda de contracorrente que combata a quase exclusividade da medição e do controle como estratégia para avaliar e, supostamente, melhorar a qualidade educativa.

Para tal, começarei fazendo uma breve incursão sobre o mundo complexo e conturbado, ainda que aparentemente claro e transparente, das avaliações de larga escala; explanarei algumas finalidades e usos da avaliação no contexto educativo, realçando de que modo elas impactam o quotidiano das escolas, dos professores e dos alunos, ou seja, como condicionam determinadamente o que se pede e exige à educação escolar, e como influenciam, assim, o conceito do que é a educação pública e do que deve ser a sua qualidade.

Pontuando essas questões, analiso, breve e criticamente, a Avaliação Externa das Escolas em Portugal, para abordar a autoavaliação que dela decorre, discutindo quais alternativas existem e que poderiam ser promovidas, no sentido de reabilitar as dimensões formativas da ava-

liação, as virtualidades das práticas de diálogo e de reflexão no seio dos processos avaliativos. Por fim, argumento em favor de uma concepção de avaliação enquanto abordagem sistêmica e holística das escolas, consideradas entidades orgânicas e não meramente mecânicas, opondo à “avaliocracia” uniformizadora e homogeneizante uma avaliação formativa para uma educação transformadora.

AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: O PISA E SEUS EFEITOS

Nem sempre é claro, apesar de parecer bastante evidente, o que se pretende com tantas avaliações — nomeadamente avaliações internacionais de larga escala —, entre as quais se têm destacado o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), ambos promovidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e, sobremaneira, o Programme for International Students Assessment (PISA), desenvolvido sob a égide da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Aparentemente, todas essas avaliações são realizadas para proporcionar aos governos informações sobre a performance de seus sistemas educativos. Pelo menos é o que resulta de uma consulta rápida das informações disponibilizadas nas páginas oficiais que esses programas de medição divulgam na internet. Todavia, uma leitura mais atenta e mais aprofundada, designadamente dos relatórios regularmente publicados, revela que as intenções de mero fornecimento de informações estão enraizadas em pretensões bem mais ambiciosas, tais como: informar qual conhecimento é necessário para tornar-se um cidadão eficiente e com sucesso; explicitar como preparar os estudantes para que possam entrar para os estudos universitários exigentes que os conduzam a carreiras no campo de “*science, technology, engineering, mathematics*” (STEM); obter um conhecimento mais profundo dos efeitos das políticas em diversos países e diferentes sistemas de educação (TIMSS & PIRLS, 2016). O PISA afirma que o que está subjacente à medida global do mundo para a qualidade, a equidade e a eficiência na educação escolar é responder à pergunta sobre o que é importante que os cidadãos conheçam e sejam capazes de fazer. Para além do

que é expresso, há uma óbvia intenção de determinar os sentidos e as finalidades da educação, condicionando a política educativa à escala mundial.

Apesar da dificuldade em encontrar uma declaração clara e imediata de quais são as finalidades desses variados programas — já que todos se escudam na não interferência direta nas políticas e na não intencionalidade de moldagem dos sistemas educativos nacionais — fica evidente que os procedimentos de medida têm intenções bem mais ambiciosas do que apenas informar e deixar a responsabilidade da ação aos poderes executivos de cada país: pretendem delinear o perfil do cidadão futuro, que é o mesmo que dizer “delinear o futuro do cidadão” e, assim, do que pode ser considerada a cidadania, isto é, “como instrumento para a adaptabilidade dos indivíduos perante um mundo em mudança” (TERRASÊCA; CAMELO; MEDINA, 2011, p. 53), sem se perspetivar a possibilidade da participação dos cidadãos na determinação dos sentidos dessa mudança. Como afirma Lima, a educação parece, assim, remetida “[...] para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente econômicas, dos consumidores” (LIMA, 2005, p. 73).

Aliás, esta relação entre as medições de larga escala e a economia fica bastante patente nas últimas publicações do Programa PISA, no qual os participantes são designados “economias e países”. A corroborar essa ideia de que a educação é instrumental para a preparação para um mundo competitivo, instável, e onde lutar pela manutenção do posto de trabalho é uma certeza num futuro incerto, Angel Gurría, Secretário Geral da OECD, afirma no breve texto de apresentação dos resultados de 2012:

Prover os jovens com as habilidades necessárias para atingirem seu pleno potencial, participar de uma economia global cada vez mais interconectada, e finalmente transformar empregos melhores em melhores estilos de vida é uma preocupação central para governos e legisladores em todo o mundo. Habilidades empoderam as pessoas para enfrentar os desafios do dia a dia relacionados a tomada de decisões, resolução de problemas ou a lidarem com acontecimentos inesperados como a perda de um emprego ou com problemas familiares (PISA, 2012, tradução nossa).¹

O Programa PISA foi criado na segunda metade da década de 1990, e tem se afirmado de forma preponderante. O número de países envolvidos — integrantes e não integrantes da OECD — vem aumentando progressivamente: em sua primeira edição, em 2000, participaram 43 países (14 não OECD), enquanto que em 2012 participaram 65 países (sendo 31 países ou economias que não fazem parte dessa organização), já com uma previsão de que o número continue a crescer, já que “more than 70 economies have signed up to take part in the assessment in 2015 which will focus on science” (OECD, 2015).

Focando-me apenas no PISA, por ser persistente no âmbito planetário, podemos constatar que as razões invocadas para a existência desse Programa, nos diversos relatórios que vão sendo publicados, pouco têm a ver com as consequências originadas por tal Programa. Na sua página na internet, OECD (2015), o próprio Programa define-se como uma pesquisa internacional trienal que avalia sistemas educativos em todo o mundo, testando as capacidades e os conhecimentos de estudantes de 15 anos, sendo seu principal objetivo a produção de indicadores que permitam aos governos de cada país e de cada economia participante tomarem decisões que conduzam à melhoria da educação. O pressuposto é o de que a publicação dos indicadores propicia uma discussão sobre a qualidade da educação, cabendo, assim, a cada país, mobilizar essas informações da forma mais conveniente. Desse modo, a OECD e o Programa PISA rejeitam a existência de qualquer intenção de influenciar diretamente as políticas nacionais ou as direções das escolas, imputando essa responsabilidade a cada um dos participantes:

Os dados coletados pelo PISA mostram o sucesso de algumas escolas participantes e os desafios enfrentados por outros países/economias. Isso permite aos países e economias, comparar as melhores práticas e desenvolver ainda mais as suas próprias melhorias, apropriadas aos seus sistemas escolares (PISA, 2012, tradução nossa).²

Contudo, no decorrer desses programas de medição, não temos assistido à melhoria da educação, pelo menos se entendermos como melhoria a diminuição da amplitude entre os resultados obtidos pelos

alunos nas escolas. Como essa diferença não se atenua, acaba contrariando a finalidade desejada: que uma melhor educação permita que as jovens gerações (entendendo que as novas gerações integram todos os jovens e não apenas aqueles considerados como os melhores) sejam preparadas para exercerem o papel de cidadãos e cidadãs na sociedade. Como declara John MacBeath, em uma entrevista a uma revista científica:

O perigo é que em vez de diminuir o fosso, que é a retórica da política em vários países, o resultado da competição inspirada no PISA é na verdade aumentar a diferença, porque o investimento é feito nos que têm maior probabilidade de apresentar resultados elevados (CAMELO; TERRASÊCA; KRUPPA, 2015, p. 1609).

Se é um fato que os resultados do PISA não interferem diretamente nas políticas educativas, não é menos verdade que existe uma influência, e que esta é notória, condicionando, de forma indelével, o rumo das políticas públicas de países participantes, designadamente no que concerne a definição do que devem ser os seus produtos e de quais as características que os consagram como bons produtos, ou seja, de qualidade. O PISA, efetivamente, hierarquiza os países, e é possível verificar que existem países que se conservam reiteradamente nos lugares cimeiros das listas ordenadas, enquanto outros se mantêm repetidamente nas posições mais baixas. A verificação da localização geoeconômica e cultural de uns e outros pode conduzir à hierarquização de seus cidadãos (com consequências nefastas com relação ao incremento das xenofobias, do preconceito e de outros modos de discriminação e de rejeição entre os povos). Em outras palavras, o PISA — por meio das suas listas de países/economias — reforça a tendência para a comparação entre os diversos sistemas educativos nacionais, contribuindo para que se compaginem, em todo o mundo, os modos de organizar dos sistemas educativos, a definição do que importa ensinar e aprender, o reconhecimento do tipo de saberes que devem ser considerados válidos e legítimos.

Desse modo, se acentua a tendência para a uniformização e homogeneização dos sistemas educativos e das escolas por meio da im-

posição de um quadro de valores sobre as culturas locais e regionais, e também sobre os modos idiossincráticos como os estados e os povos têm se afirmado ao longo da História. E essa homogeneização vai ocorrendo, paulatinamente, ao arrepio de qualquer forma de participação dos povos na definição de seus destinos, em uma imposição poderosa exercida com base em um conjunto de premissas técnico-burocráticas, independentes dos modos democráticos de organização e gestão da vida dos cidadãos, trazendo para uma plataforma exclusivamente técnica a discussão dos modos de enfrentamento dos problemas sociais e educativos.

Essas e outras inquietações relativas aos efeitos diretos e indiretos do PISA levaram dezenas de acadêmicos de todo o mundo — entre eles: Stephen Ball, Henry Giroux, John MacBeath e Diane Ravitch —, a que se foram juntando posteriormente outros, entre eles Noam Chomsky, a escrever uma carta aberta (OPEN LETTER, 2014) a Andreas Schleicher, diretor do PISA. Nessa carta, expressam as suas profundas preocupações acerca do impacto dos testes PISA no mundo inteiro e solicitam uma pausa antes da aplicação da nova série de testes, o que ocorreria em 2015. Entre outros argumentos, apontam:

Os resultados do Pisa são ansiosamente aguardados pelos governos, ministérios de educação, conselhos editoriais de meios de comunicação, e são citados autoritariamente em incontáveis relatórios públicos. O Pisa começou a influenciar profundamente as práticas educacionais em muitos países e como resultado passaram a remodelar seus sistemas educacionais na esperança de melhorarem suas posições no *ranking*. A falta de progresso no *ranking* tem levado a declarações falando sobre crise e “choque Pisa” em muitos países, seguidas de pedidos de demissões e reformas de longo prazo, norteadas de acordo com preceitos do Pisa (OPEN LETTER, 2014, tradução nossa).³

Ao longo da carta aberta manifestam suas principais preocupações e acrescentam algumas sugestões de como a aprendizagem pode ser melhorada fugindo dos perigos que o PISA comporta. Finalizam questionando-se, e questionando o Programa, sobre como e com que

legitimidade se tornou um árbitro global dos sentidos e das finalidades da educação em todo o planeta, assumindo a OECD o poder de moldar a política educativa mundial sem nenhum debate acerca da necessidade ou dos limites dos objetivos da própria OECD.

Nós acreditamos que os peritos do Pisa da OCDE são motivados por sinceras intenções de melhorias na educação. No entanto, falhamos em compreender como essa organização se tornou um árbitro global dos meios e fins da educação ao redor do mundo. O foco obsessivo da OCDE em testes padronizados corre o risco de transformar o ensino em um trabalho penoso e acabar com o prazer do aprendizado. Como o Pisa tem levado muitos governos a uma competição internacional por resultados de testes mais elevados, a OCDE assumiu o poder de moldar políticas educacionais em todo o mundo, sem nenhum debate acerca das necessidades e limitações de seus objetivos. Estamos profundamente preocupados que o uso de critérios limitados e tendenciosos para medir uma grande diversidade de tradições e culturas educacionais possa, no final, trazer danos irreparáveis às nossas escolas e estudantes (OPEN LETTER, 2014, tradução nossa).⁴

Essa relativamente longa (e, contudo, insuficiente) deriva acerca do PISA teve como único fundamento realçar a falta de unanimidade em relação aos aspectos positivos que os testes PISA comportam, bem como a perplexidade perante o uso do poder de moldar a educação mundial, sem nenhuma base democrática que sustente esse poder.

Na realidade, as raízes econômicas do Programa têm sido sempre escamoteadas, e apenas no último relatório publicado em 2015 (PISA, 2012) se esclarece que o que é feito é uma comparação entre as economias mundiais. Tal como Jean-Yves Rochex, entendo que o PISA, ainda que não afirme de forma direta, pretende “[...] contribuer à une transformation en profondeur de la recherche en éducation, à l’échelle internationale et dans les différents pays” (ROCHEX, 2008, p. 81). Portanto, muito mais do que constituir-se em produtor de indicadores para medir os efeitos das políticas públicas, o PISA e outros programas

internacionais congêneres constituem-se em poderosos influenciadores, tanto das políticas educativas dos diversos países quanto das disposições dos professores no cotidiano da sala de aula, tal como a carta aberta anteriormente mencionada bem evidencia.

Em síntese, as avaliações externas de larga escala e o ranqueamento de países e de escolas assentam na ilusão da virtualidade da objetividade, homogeneização, padronização e controle; criam competição feroz e, ao mesmo tempo, favorecem o recurso não importando quais meios utilizam para atingir os fins: subir degraus na escala; valorizar os saberes descartáveis, saberes adquiridos de forma memorística; contribuir pouco em termos da melhoria dos sistemas educativos; destruir o princípio de uma educação humanista, abrangente e holística, bem como conspirar contra o ideal de uma educação pública de qualidade para todos e todas.

RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO EXTERNA E AUTOAVALIAÇÃO

Perante a persistência e até o incremento de programas daquela natureza — externos, de medição, e no qual o olhar distante parece ser um valor seguro no rigor do exercício avaliativo — apesar de não se perspetivarem melhorias na educação que conduzam à coesão social, à diminuição das assimetrias regionais de âmbito local ou global, nem a exercícios de cidadania participativa e influente no futuro dos povos, creio ser urgente questionar sobre se esse estado de coisas é inevitável ou se “[...] há alternativas credíveis, sustentadas pela pesquisa científica, que permitam recusar esta imposição autoritária de uma avaliação que desvaloriza a escola pública para todos” (PROJETO UP-USP, 2012). A participação em diversos projetos de investigação científica tem realçado que é possível construir e operacionalizar processos de avaliação na escola⁵ que permitam o investimento na melhoria da educação a partir da análise e discussão do trabalho educativo da escola, em vez de construir sob a espada ameaçadora das comparações e avaliações externas.

O Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), desenvolvido em Portugal pela Inspeção Geral da Educação (IGE) desde o ano de 2006, consiste em, como o próprio nome indica, uma avaliação

externa das escolas que, não obstante, integra como um dos pilares da intervenção inspetiva, a realização, por cada escola, de uma autoavaliação segundo os princípios determinados pela IGE em seu programa AEE. Essa peculiaridade leva-me a questionar as consequências desse modelo de avaliação, nomeadamente se a escola e seus profissionais são objetos ou sujeitos do processo de autoavaliação (SOUSA; TERRASÊCA, 2015).

Como afirmei, no Programa de Avaliação Externa das Escolas, a relação entre a avaliação externa e a autoavaliação é, no mínimo, estranha, já que esta última é um processo comandado à distância, tendo assim muito mais de hétéro do que de auto. De acordo com os documentos que orientam a AEE, a autoavaliação é um processo participativo, de recolha e distribuição de informação, com funções de autoconhecimento, de autorregulação e de mudança. O modo como cada escola organiza os processos internos de autoavaliação são determinados pela Inspeção Geral de Educação, configurando, assim, um dos novos modos de regulação das políticas públicas de educação, exercida não pela emissão de normas, mas pela fiscalização e verificação dos resultados. Radica, também, em uma espécie de “[...] apologia do gerencialismo que afirma que os gestores, muito mais do que os políticos, sabem tomar decisões, funcionando a avaliação, assim, enquanto instrumento disponível e de ajuda à gestão e útil para dirimir os conflitos e divergências existentes” (TERRASÊCA, 2011, p. 114).

No Relatório Global produzido pela IGE, em 2012, reconhece-se que frequentemente as escolas adotaram, nas autoavaliações que realizaram, o quadro de referência da autoria da própria IGE. Cabe perguntar: como poderia ser de outro modo? Na verdade, e apesar de discursivamente a IGE afirmar que não influencia nem recomenda qualquer tipo de modelo específico de autoavaliação, é fato que as escolas “[...] são obrigadas a cumprir procedimentos, a recorrer a instrumentos e a utilizar de modo privilegiado certos dados na sua avaliação” (SOUSA; TERRASÊCA, 2015, p. 12).

Esse comando à distância da autoavaliação retira-lhe a sua especificidade, levando-me a interrogar-me sobre o real sentido do prefixo “auto”. A questão aqui colocada não rejeita a necessidade da prestação de contas que as escolas, tal como outros organismos públicos, não devem se eximir enquanto prestadoras de um serviço público muito relevante e

determinante no delinear do futuro das novas gerações. A questão reside na exclusividade da prestação de contas na avaliação das escolas e o estabelecimento de uma correspondência direta e linear entre a qualidade dos resultados escolares dos alunos em exames externos e o funcionamento das escolas, como se os “produtos” da educação fossem facilmente apreensíveis por meio de testes de papel e lápis, em um prazo imediato. O repúdio das relações que o modelo da AEE supõe existir entre autoavaliação e avaliação externa radica na preocupação de que a autoavaliação não seja transformada em um mero processo de recolha de informação para que a avaliação externa possa produzir um discurso de valor sobre a escola e seu trabalho educativo, esvaziando, desse modo, o sentido da autoavaliação.

O QUE IMPORTA NA AUTOAVALIAÇÃO

Um dos objetivos afirmados da AEE é o de articular a avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas, passando assim a ideia de que nas escolas já existe essa cultura de autoavaliação. Os professores, todos os dias, integram em seus agires profissionais a avaliação. No entanto, essas avaliações não contemplam, do meu ponto de vista, o conceito de “cultura” de avaliação, já que elas têm tido sempre uma formalização individual, cujas consequências mais notórias impendem sobre os alunos e muito pouco sobre os próprios professores ou sobre as escolas, além de estarem longe de ser consideradas como de autoavaliação. Tendo em vista as escolas portuguesas, creio que o conceito de “cultura de autoavaliação” não está satisfatoriamente consolidado, sobretudo pensando na dependência que a AEE vem criando entre autoavaliação e avaliação externa, e nos impactos que a dimensão dos resultados dos alunos têm na avaliação de escolas, com repercussões em relação aos apoios que lhes são dados.

Se considerarmos a autoavaliação enquanto reconhecimento e consensualização de princípios comuns como modo de avaliar e como processo contínuo de interpelação das práticas de educação e de ensino, o confronto entre os diversos estilos de docência, de relacionamento interpessoal, de liderança, entre muitos outros aspetos presentes, então devemos reconhecer que ainda há um intenso e profundo trabalho a ser desenvolvido.

A participação em projetos de investigação centrados na autoavaliação de escolas acabou evidenciando que os professores reagem muito contra aquilo que designam como sendo o incremento da burocracia na sua profissão, que os afasta da essência do que é ser professor: ensinar, aprender e fazer aprender. Os pedidos de informação feitos pela Avaliação Externa são entendidos como formas de controlar o seu trabalho e de remetê-los para as tais tarefas burocráticas (recolher informações sobre classificações de alunos, analisar atas e registos de reuniões, elaborar e arquivar planos, testes e uma enorme parafernália de documentos, organogramas e regulamentos). No âmbito do Projeto *Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação* (ARQME) — foi evidente que os professores participantes, na maioria das escolas, se empenharam no estudo de diversos programas/modelos de autoavaliação e acabaram por construir uma adaptação, para sua escola, de uma autoavaliação que lhes permitiu analisar distintos setores da escola, inclusive as próprias práticas docentes. A enorme e quase intransponível dificuldade reside na impossibilidade de, ao longo do tempo, os professores manterem estas atividades de avaliação-reflexão sobre o trabalho educativo na escola, conciliando-as com as inúmeras injunções da tutela (Ministério da Educação) e da Inspeção da Educação que são absolutamente impositivas e a qual não podem, de forma alguma, escapar. Trata-se de uma luta desigual, e, o que acaba por ceder, é o trabalho voluntarista no âmbito dos projetos de pesquisa.

Imprescindível é, aqui, referir o projeto *Quality Assessment in Schools*, desenvolvido em 101 escolas de 18 países europeus. Esse projeto, coordenado por J. Macbeath, conduziu à construção de um instrumento de autoavaliação (MACBEATH *et al.*, 2008), o Perfil de Autoavaliação da Escola (PAVE), e que foi considerado como uma inspiração muito relevante pelos professores participantes no ARQME, ajudando-os a construir outra concepção de autoavaliação.

No conceito de autoavaliação, creio ser imperativo esclarecer o sentido de auto: não porque signifique avaliação de si mesmo ou sobre si mesmo, mas porque consiste em um exercício realizado em conjunto com outros, assente na lógica do confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo. Ao contrário do que a IGE solicita para as escolas portuguesas, no âmbito da AEE, a autoavaliação não se centra tanto

na recolha de diversas informações sobre a escola, seus funcionários e seu funcionamento em geral, mas na análise dos processos educativos, levando os professores, bem como outros atores imprescindíveis da educação, a coletivamente debaterem estratégias de intervenção, e de interação muito abrangentes, quer seja com relação à sala de aula, quer seja da escola, da relação com as famílias ou com o meio envolvente. A autoavaliação consiste, outrossim, na análise, reflexão e transformação do ato educativo, no sentido da melhoria da educação, atendendo à própria missão educativa delineada pela escola e expressa em seus documentos públicos (como o Projeto Educativo ou o Projeto Político-Pedagógico).

No modelo da AEE, a autoavaliação consiste, fundamentalmente, na recolha e organização de informações para fornecer à entidade responsável a avaliação externa (a IGE), no sentido de prestar contas à tutela e à sociedade acerca de seu serviço educativo. Ora, não me parece ser possível pedir a interpelação das próprias práticas, sabendo que esse trabalho interpelativo irá colaborar e influenciar na produção de um juízo e de uma apreciação que, posteriormente, poderá afetar o percurso profissional e a própria carreira de quem respondeu à interpelação, bem como o estatuto e prestígio social em uma dada comunidade. E esse é um dilema intransponível na relação entre avaliação externa e autoavaliação.

Por essa razão é que defendo a independência dos dois processos que, no entanto, podem seguir paralelamente e trocar informações entre si, colaborando para derrubar esta arreigada “cultura de avaliação” para recriar outra que incorpore a autoavaliação e que implique todos os atores educativos na reconstrução de novos modos de pensar a escola pública, sua missão e objetivos, para permitir operar a reconfiguração de outros princípios para as avaliações no seio do sistema educativo. De fato, não me parece haver incompatibilidade entre os dois modelos: a recolha de informação para satisfazer as exigências legais e os requisitos da IGE pode até constituir-se como um momento de interrupção e de balanço dessa atividade de autorreflexão, contribuindo para que os professores recuperem uma imagem positiva da profissão, contrariando a tendência das últimas décadas para a alienação, a desvalorização e o desapossamento do seu papel. Poderá também contribuir para disciplinar alguma tendência para a dispersão que os processos de reflexão conjunta muitas vezes originam.

Em breve síntese, a autoavaliação não pode ser considerada como mais uma tarefa na vida profissional já intensa dos professores, e que os afasta da essência da profissão: educar, ensinar, aprender e fazer aprender. A autoavaliação não é um fim em si mesma, nem se resume à incessante recolha de informações e dados. A autoavaliação assenta em uma análise e reflexão sobre o trabalho que se realiza, sobre os modos de trabalhar e de fazer educação. É, definitivamente, um processo de transformação, uma forma de confrontar as nossas representações sobre as ações profissionais, podendo e devendo dar lugar à diversidade, à diferença, à centralidade de cada escola, bem como permitir a implicação das comunidades locais e a sua responsabilização e a das escolas na educação das crianças e jovens. Uma nova cultura de avaliação deve ser incorporada à autoavaliação enquanto processo de reflexão colaborativo, formativo e autoformativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta.

IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE, NA REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS E NA NATUREZA DOS SABERES MOBILIZADOS

A partir das pesquisas realizadas, constata-se que nas escolas as vivências de processos de autoavaliação interferem indubitavelmente nos modos de fazer e de ser professor, bem como na concepção de saber e de aprendizagem que esses profissionais mobilizam. Acreditamos que a autoavaliação pode se tornar uma possibilidade efetiva de partilha, de reflexão e de transformação das práticas educativas, constituindo-se em uma contribuição indispensável para a sua adequação às pessoas que frequentam as escolas e que nelas continuamente são formadas e se formam — alunos e professores.

Quando confinada ao controle de certa conformidade com a norma, a avaliação inibe o exercício da autonomia do profissional, confinando os docentes a um papel de meros aplicadores do modelo considerado de referência e de recoletores das evidências do seu cumprimento. Contudo, a experiência que recolhemos a partir de vários trabalhos de investigação com professores, mostra-nos que esses profissionais, em processos de autoavaliação, puderam dar-se conta da ausência de sentido de práticas educativas de repetição e de memorização, pois conduzem à descontextua-

lização dos saberes, impelem os alunos para uma relação de exterioridade e de não implicação face aos conhecimentos adquiridos em contexto escolar, tornando-os pouco relevantes e, até mesmo, descartáveis.

Mudar a cultura de avaliação implica concebê-la, não exclusivamente como um processo de controle, mas essencialmente como uma oportunidade para refletir sobre o trabalho educativo como um todo, uma oportunidade singular para desenvolver estratégias originais que permitam a melhoria do serviço educativo prestado pela escola atendendo às especificidades das pessoas e dos contextos, e um processo simultaneamente formativo e formador, isto é, baseado na reflexão sobre si e na reflexão com outros sobre os processos para melhorá-los.

Nesse modo de conceber a avaliação, é possível ajudar as escolas e os professores a: desenvolver um trabalho de autoanálise e de reflexão sobre os sentidos (ou seja, significados e direções) do trabalho educativo; promover a construção do coletivo dos atores como parceiros em um processo de trabalho, capazes de assumirem uma argumentação justificativa das ações, construindo outra compreensão sobre a ação desenvolvida; fluidificar, e assim facilitar, a comunicação entre todos os atores que se enriquece, porque se complexifica, implicando a criação de uma base de acordo estabelecida a partir de um máximo denominador comum, quer dizer, uma base de acordo com que reúne, na discussão, tanto as ideias comuns quanto as ideias divergentes, assim como novas ideias que emergem da própria discussão. Em suma, uma autoavaliação em que “[...] o saber não reforça um poder externo, gestor, em que o que acontece é a mera execução de instruções, mas aumenta o ‘poder sobre si’ situando, assim, a autoavaliação numa concepção democrática da relação ‘poder/saber’” (BERGER; TERRASÊCA, 2011, p. 14). Essa concepção de avaliação permite reabilitar o papel dos professores como importantes agentes no processo de avaliação das escolas, participando ativamente em sua concepção e implementação, e constitui-se em um forte mecanismo de contracorrente face ao entendimento dominante e quase exclusivo da avaliação como externa, de produto e de controle.

Um dos inestimáveis benefícios da reabilitação das dimensões formativas da avaliação tem a ver com a recuperação da figura do professor enquanto profissional capaz de exercer um trabalho de produção crítica

sobre as suas práticas, capaz de potencializar espaços de diálogo e de reflexão coletiva sobre os processos educativos, para construir alternativas argumentadas que permitam fundamentar as tomadas de decisão, sejam elas individuais ou coletivas. A participação em projetos de investigação e investigação-ação com professores, nas escolas, leva-me a acreditar que a identidade profissional dos professores e educadores é reforçada quando a avaliação é desenvolvida, efetivamente, pelos atores da escola. Creio, também, que professores com uma forte e consistente identidade profissional se tornam melhores educadores, mais inovadores e mais capazes de lidar com as transformações do mundo atual, participando na construção do sentido dessas mudanças, permitindo aprendizagens significativas, consistentes e duradouras.

REFERÊNCIAS

- BERGER, G.; TERRASÊCA, M. Políticas e práticas de avaliação: algumas reflexões (Prefácio ao Dossier temático). *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 33, p. 7-16, 2011. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie_dev/sites/default/files/images/ESC33_Prefacio.pdf>. Acesso em: fev. 2016.
- CARAMELO, J.; TERRASÊCA, M.; KRUPPA, S.M.P. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. *Educação e Pesquisa*, n. 41, p. 1601-1615, dez. 2015. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220154100002>>. Acesso em: fev. 2016.
- CORREIA, J. A. La “evaluocracia”: el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. *Avances en Supervisión Educativa*, Madrid: ADIDE, n. 13, p. 1-9, 2010.
- CORREIA, J. A.; FIDALGO F.; FIDALGO, N. R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 33, p. 37-50, 2011. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Correia.pdf>. Acesso em: fev. 2016.
- LIMA, L. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, p. 71-90, 2005. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

MACBEATH, J. *et al. A história de Serena*. Viajando rumo a uma escola melhor. Porto: ASA, 2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Programme for International Student Assessment (PISA). Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: dez. 2015.

OPEN LETTER. Global Policy. An Open Letter: to Andreas Schleicher, OECD, Paris. 2014. Disponível em: <<http://www.globalpolicyjournal.com/blog/05/05/2014/open-letter-andreas-schleicher-oecd-paris>>. Acesso em: fev. 2016.

PISA 2012. *Results in Focus*. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

PROJECTO ARQME. *Auto-Avaliação em agrupamentos*: relação com qualidade e melhoria da educação. Manuela Terrasêca (Coord.). Projeto financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia. Projeto PTDC/CED/72181/2006. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/auto-avalia%C3%A7%C3%A3o-em-agrupamentos-rela%C3%A7%C3%A3o-com-qualidade-e-melhoria-da-educa%C3%A7%C3%A3o>>.

PROJETO USP-UP. *Avaliação e políticas públicas de educação básica*: um estudo em escolas de São Paulo e Porto. Sónia Maria Portela Kruppa e Manuela Terrasêca (Coords.). Projeto ELC75VZS – FPCEUP e FE/USP. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/avalia%C3%A7%C3%A3o-e-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-de-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-um-estudo-em-escolas-de-s%C3%A3o-paulo-e-porto>>.

ROCHEX, J. Y. PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue Française de Pédagogie*, n. 164, p. 81-85, juil.-sept. 2008.

SOUSA, A.; TERRASÊCA, M. Processos de autoavaliação de escolas ou avaliação interna do sistema? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 115, p. 1-18, nov. 2015.

TERRASÊCA, M. Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. In: BETTENCOURT, A. M.; MIGUÉNS, M. (Eds.). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário*: perspectivas para um novo ciclo avaliativo. Lisboa: CNE, 2011. p. 109-137.

TERRASÊCA, M.; CAMELO, J.; MEDINA, T. Análise de discursos europeus sobre educação e formação de adultos e aprendizagem ao longo da vida. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, v. 2, p. 46-57. 2011. Disponível em: <http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol02_05_jett_terraceca_caramelo_medina.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

TIMSS & PIRLS. Disponível em: <<http://timssandpirls.bc.edu/index.html>>. Acesso em: dez. 2015 a fev. 2016.

NOTAS

1. Equipping young people with the skills to achieve their full potential, participate in an increasingly interconnected global economy, and ultimately convert better jobs into better lives is a central preoccupation of policy makers around the world. Skills empower people to meet the challenges of everyday life, related to making decisions; solving problems; dealing with unexpected events, such as job loss and family break-up (PISA, 2012).
2. The data³ collected by PISA shows the successes of some participants' schools and the challenges being faced in other countries/economies. It allows countries and economies to compare best practices and to further develop their own improvements, ones appropriate for their school systems (PISA, 2012).
3. Pisa results are anxiously awaited by governments, education ministers, and the editorial boards of newspapers, and are cited authoritatively in countless policy reports. They have begun to deeply influence educational practices in many countries. As a result of Pisa, countries are overhauling their education systems in the hopes of improving their rankings. Lack of progress on Pisa has led to declarations of crisis and "Pisa shock" in many countries, followed by calls for resignations, and far-reaching reforms according to Pisa precepts (OPEN LETTER, 2014).
4. We assume that OECD's Pisa experts are motivated by a sincere desire to improve education. But we fail to understand how your organisation has become the global arbiter of the means and ends of education around the world. OECD's narrow focus on standardised testing risks turning learning into drudgery and killing the joy of learning. As Pisa has led many governments into an international competition for higher test scores, OECD has assumed the power to shape education policy around the world, with no debate about the necessity or limitations of OECD's goals. We are deeply concerned that measuring a great diversity of educational traditions and cultures using a single, narrow, biased yardstick could, in the end, do irreparable harm to our schools and our students (OPEN LETTER, 2014).
5. Designadamente, o projeto desenvolvido por investigadores das Universidades do Porto, em Portugal, e das Universidades de São Paulo e de Campinas, no Brasil, com a colaboração de professores de escolas públicas das três cidades. O projeto designa-se

Avaliação e Políticas Públicas de Educação Básica: um estudo em escolas de São Paulo e Porto. Algumas reflexões produzidas a partir desta pesquisa podem ser consultadas no dossier temático da *Revista Educação e Pesquisa*, n. 41, dez. 2015.

De igual modo, o projeto *ARQME – Auto-Avaliação em agrupamentos: relação com qualidade e melhoria da educação*, desenvolvido com a participação de investigadores da Universidade do Porto e professores de escolas desta cidade e cujos produtos encontram-se disponíveis em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/auto-avalia%C3%A7%C3%A3o-em-agrupamentos-rela%C3%A7%C3%A3o-com-qualidade-e-melhoria-da-educa%C3%A7%C3%A3o>>.

Outra pesquisa bastante relevante para a compreensão de outros modos de ser e de fazer a autoavaliação de escolas é o projeto de investigação-ação de âmbito europeu, coordenado por John MacBeath. Este projeto desenvolveu-se no quadro do Programa Sócrates, denominado “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”, em 101 escolas de 18 países, e levou à construção de um instrumento de autoavaliação, o “Perfil de Autoavaliação da Escola” (PAVE), que muito inspirou o projeto ARQME referido. As ideias principais deste projeto podem ser consultadas em uma publicação da língua portuguesa: *História de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor* (2008), que resulta da transformação do relatório final do Projeto em livro.

Recebido em 07 de abril de 2016

Aceito em 22 de agosto de 2016.