



Universidade de Aveiro

Ano 2023

**António Manuel Valente  
Mota Garcia**

**Autoavaliação: Contributos para uma Escola  
reflexiva**



Universidade de Aveiro  
Ano 2022

**António Manuel Valente  
Mota Garcia**

**Autoavaliação: Contributos para uma Escola  
reflexiva**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau Mestre em Educação e Formação – Percurso Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha esposa Augusta e filhas, Maria e Joana pelo incansável apoio.

## **o júri**

Presidente	Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Catedrática, Universidade de Aveiro;
Vogal – Arguente Principal	Doutor João Manuel de Oliveira Rocha, Professor Adjunto, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação
Vogal - Orientador	Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À minha Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins pela orientação com que me acompanhou ao longo deste estudo e pela amizade demonstrada;

A todos os Professores das diversas unidades curriculares do curso de mestrado, pelo apoio inestimável e pela disponibilidade manifestada nas diversas fases da formação, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional;

A todos os professores que acederam ao meu pedido e se disponibilizaram a colaborar abertamente neste estudo, partilhando comigo a sua experiência e vivência sobre a temática;

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade e pelo incentivo, pela interajuda, espírito de partilha e crítica construtiva sempre presentes;

Aos amigos que estiveram a meu lado;

Um agradecimento muito carinhoso à minha companheira que sempre me apoiou e motivou para terminar mais uma jornada.

## palavras-chave

Supervisão; autoavaliação das escolas; supervisão institucional; escola reflexiva; práticas colaborativas

## resumo

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, assumem a autoavaliação das escolas como um instrumento de autonomia e de melhoria contínua das organizações. Para diversos autores, a avaliação das instituições pode ser considerada como uma ferramenta de regulação e controlo dos sistemas educativos. No entanto, entendemos que a autoavaliação ao ser encarada como um processo que se vai adaptando às situações e variações contextuais, poderá representar, igualmente, um instrumento promotor de desenvolvimento das instituições educativas através da reflexão.

O presente estudo partiu, assim, da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre autoavaliação das organizações educativas e sobre a supervisão institucional, especialmente a relação entre a autoavaliação e a promoção de processos de reflexão, enquanto potenciadores da melhoria educativa. Pretendemos, pois, compreender o papel e o contributo da autoavaliação das escolas na construção de uma escola reflexiva.

Para alcançar os objetivos definidos, desenvolvemos um estudo de caso, recorrendo a uma abordagem qualitativa e interpretativa da realidade em estudo, tendo como instrumentos de recolha de dados a entrevista semiestruturada e a análise documental. A análise de dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo, por se afigurar a mais adequada face à natureza qualitativa dos dados obtidos.

Tendo o estudo recaído sobre três agrupamentos de escolas de um concelho da Área Metropolitana do Porto, a análise dos dados revela que dois dos agrupamentos não utilizam modelos estruturados, enquanto um utiliza o modelo CAF (*Common Assessment Framework*). Da investigação realizada consideramos que os três agrupamentos se enquadram no conceito de escola reflexiva, mas apresentam práticas colaborativas e supervisivas ainda incipientes. O processo de autoavaliação pode surgir como um instrumento central para a construção de uma escola reflexiva.

**keywords**

Supervision; evaluation; schools' self-assessment; institutional supervision; reflective school; collaborative practices

**abstract**

The Law n. ° 31/2002, 20th December, and Decree-Law n. ° 75/2008, 22nd April, assume the self-assessment of schools as an instrument of autonomy and continuous improvement of organizations. For several authors, the evaluation of institutions can be considered a tool for regulating and controlling educational systems. However, we understand that self-assessment, when seen as a process that adapts to situations and contextual variations, may also represent an instrument that promotes the development of educational institutions through reflection.

The present study thus started from the need to deepen knowledge of self-assessment of educational organizations and institutional supervision, especially the relationship between self-assessment and the promotion of reflection processes, as potentiators of educational improvement. We, therefore, intend to understand the role and contribution of schools' self-assessments in the construction of a reflective school.

To achieve the defined objectives, we developed a case study, using a qualitative and interpretive approach to the reality under study, using semi-structured interviews and document analysis as data collection instruments. Data analysis followed the content analysis methodology, as it appears to be the most appropriate given the qualitative nature of the data obtained.

As the study was carried out on three groups of schools in a municipality in the Porto Metropolitan Area, data analysis reveals that two of the groups do not use structured models, while one uses the CAF (Common Assessment Framework) model. From the investigation carried out, we consider that the three groups fit into the concept of reflective school, but present collaborative and supervisory practices that are still incipient. The self-assessment process can emerge as a central instrument for the construction of a reflective school.

## Índice Geral

<b>Lista de Siglas e Abreviaturas</b> .....	3
<b>Índice de Quadros</b> .....	4
<b>Índice de Figuras</b> .....	4
<b>Introdução</b> .....	6
<b>Capítulo I – A escola e a autoavaliação</b> .....	10
1.1. A avaliação.....	10
1.2. A avaliação das escolas em Portugal – Breve perspetiva histórica.....	15
1.3. A implementação da avaliação das escolas – Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro..	25
1.4. Autoavaliação das escolas.....	29
1.5. Perspetivas de (auto)avaliação.....	32
1.6. Modelos de autoavaliação.....	34
1.6.1. Modelos estruturados.....	35
1.6.2. Modelos abertos.....	37
<b>Capítulo II – Escola reflexiva e supervisão</b> .....	39
2.1. Supervisão, um conceito em evolução .....	39
2.2. Colaboração .....	47
2.3. Escola reflexiva.....	54
<b>Capítulo III - Metodologia</b> .....	58
3.1. Considerações metodológicas.....	58
3.2. Questões de investigação .....	60
3.3. O Caso.....	61
3.4. A recolha de dados.....	63
3.5. A pesquisa documental .....	64
3.5.1. <i>Corpus</i> de análise: .....	65
3.6. O inquérito por entrevista .....	66
3.7. Tratamento e análise dos dados.....	69
3.7.1 A análise de conteúdo.....	70
3.7.2 Construção das categorias de análise.....	72
<b>Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados</b> .....	75
1. O processo de autoavaliação do agrupamento (D1).....	75
2. Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento (D.2).....	88
3. Mudanças sentidas no agrupamento (D.3).....	93
4. Práticas de supervisão (D.4).....	100
<b>Capítulo V – Considerações finais</b> .....	107
<b>Referências bibliográficas</b> .....	115
<b>Anexos</b> .....	125
Anexo I: Consentimento informado.....	126

Anexo II - Guião da entrevista Coordenador(a) da equipa de autoavaliação .....	127
Anexo III - Tabela de convenções utilizadas das entrevistas .....	131
Anexo IV: Fichas Técnicas do AGA.....	132
Anexo V: Fichas Técnicas do AGB .....	136
Anexo VI: Fichas Técnicas do AGC.....	145
Anexo VII: Transcrição da Entrevista à Coordenadora da Equipa de AA do AGA .....	155
Anexo VIII: Transcrição da Entrevista à Coordenadora da Equipa de AA do AGB.....	160
Anexo IX: Transcrição da Entrevista à Coordenadora da Equipa de AA do AGC .....	168
Anexo X: Grelha de Análise de Conteúdo.....	175

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AA- Autoavaliação

AEE- Avaliação Externa das Escolas

AGA – Agrupamento de Escolas A

AGB – Agrupamento de Escolas B

AGC – Agrupamento de Escolas C

CAF- Common Assessement Framework

PE – Projeto Educativo

PE-AGA – Projeto Educativo do AGA

PE-AGB – Projeto Educativo do AGB

PE-AGC – Projeto Educativo do AGC

RI – Regulamento Interno

RI-AGA – Regulamento Interno do AGA

RI-AGB – Regulamento Interno do AGB

RI-AGC – Regulamento Interno do AGC

RA – Relatório de Autoavaliação

RA-AGA – Relatório de Autoavaliação do AGA

RA-AGB – Relatório de Autoavaliação do AGB

RA-AGC – Relatório de Autoavaliação do AGC

RAP-AGA – Relatório Anual de Progresso do AGA

EA- Entrevista ao coordenador da equipa de autoavaliação do AGA

EB- Entrevista ao coordenador da equipa de autoavaliação do AGB

EC- Entrevista ao coordenador da equipa de autoavaliação do AGC

## Índice de Quadros

Quadro 1: Modelo de níveis e dimensões de avaliação das escolas. (Adaptado de AVES (2018) – Referencial genérico).....	22
Quadro 2: Fatores que podem condicionar o trabalho colaborativo.....	53
Quadro 3: Subquestões da questão A e respectivos objetivos .....	60
Quadro 4: Subquestões da questão B e respectivos objetivos .....	61
Quadro 5: Técnicas de recolha, registo e tratamento da informação. (Adaptado de Rocha (2016)) .....	63
Quadro 6: Tipo de documentos recolhidos.....	66
Quadro 7: Dimensões, categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo	74
Quadro 8: Frequência de ocorrências das conceções de autoavaliação (Categoria CA) .....	76
Quadro 9 – Constituição das equipas de AA.....	80
Quadro 10: Facilitadores do processo de autoavaliação .....	86
Quadro 11: Os resultados da autoavaliação como instrumento de apoio à melhoria..	89
Quadro 12: Frequência do termo “reflexão” nos documentos internos dos três agrupamentos. ....	92
Quadro 13: Distribuição do tipo de mudança ocorridas nos três agrupamentos.....	94
Quadro 14: Frequência dos termos supervisão / supervisionar nos documentos do corpus de análise.....	97
Quadro 15: Frequência dos termos “Cooperação/cooperar” e /Colaboração/colaborar/colaborativo” nos documentos que constituem o corpus de análise .....	101
Quadro 16: Referências à existência de trabalho colaborativo .....	103

## Índice de Figuras

Figura 1: Estrutura do modelo CAF, (Ganhão, 2013, p.11).....	36
--	----

## **Índice de Anexos**

Anexo I: Consentimento informado.....	126
Anexo II - Guião da entrevista Coordenador(a) da equipa de autoavaliação.....	127
Anexo III - Tabela de convenções utilizadas das entrevistas.....	131
Anexo IV: Fichas Técnicas do AGA .....	132
Anexo V: Fichas Técnicas do AGB.....	136
Anexo VI: Fichas Técnicas do AGC.....	145
Anexo VII: Transcrição da Entrevista à Coordenadora da Equipa de AA do AGA .....	155
Anexo VIII: Transcrição da Entrevista à Coordenadora da Equipa de AA do AGB.....	160
Anexo IX: Transcrição da Entrevista à Coordenadora da Equipa de AA do AGC .....	168
Anexo X: Grelha de Análise de Conteúdo.....	175

## Introdução

Perante a evolução e o aumento da complexidade da sociedade, e a diversidade de papéis que a escola é chamada a assumir, esta é palco de diversas mudanças e enfrenta inúmeros desafios. A escola dos nossos dias necessita de se adaptar a estas mudanças e de se dotar de meios que a ajudem a fazer frente a estes reptos, promovendo a qualidade do seu ensino e sustentando o desenvolvimento de um sistema educativo aberto e democrático, no que diz respeito à sua organização institucional e social.

A avaliação pedagógica é algo que faz parte do dia-a-dia dos professores, desde avaliações formais a avaliações informais, sendo uma das áreas constitutivas do saber profissional dos professores. No entanto, a avaliação das organizações educativas é, para muitos professores, “tão desconhecida quanto a temática da avaliação de desempenho é impopular na classe docente” (Alaiz, 2000, p. 25), sendo sentida como uma forma de controlo, suscitando alguma desconfiança.

Desde os anos 90 do século passado que a avaliação das escolas tem vindo a ganhar um espaço progressivamente mais consistente nos diferentes estabelecimentos de ensino. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, assumem a avaliação das instituições, em particular a autoavaliação, como um instrumento de autonomia e um instrumento de melhoria contínua das organizações.

Apesar de vários autores, Mendes *et al.* (2015), Terrasêca (2016), Afonso (2010), entre outros, considerarem a avaliação das instituições como um instrumento de regulação e controlo dos sistemas educativos, existindo uma grande centralidade da avaliação externa das escola (AEE) no processo avaliativo, entendemos que a autoavaliação poderá ser mais do que um instrumento de regulação e prestação de contas: poderá representar um instrumento promotor de desenvolvimento através da reflexão, sendo que “só a escola que se interroga a si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora” (Alarcão, 2001a, p. 25).

Considerando a avaliação “uma prática e uma construção social que, normalmente, se desenvolve num dado contexto e num dado tempo, produzindo

resultados e conclusões que não podem ser considerados definitivos” (Fernandes, 2018. p. 22), a autoavaliação não deve ser encarada como um processo estanque, definitivo, mas sim um processo que se vai adaptando às situações e variações contextuais.

O presente estudo insere-se num processo de desenvolvimento profissional do seu autor, decorrente da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre autoavaliação das organizações educativas e sobre a supervisão institucional, especialmente a relação entre a autoavaliação e a promoção de processos de reflexão, enquanto promotoras de processos de melhoria educativa.

Ao longo do percurso profissional do autor, em que sempre manteve uma ligação a órgãos de gestão de escolas, teve a perceção que o trabalho do professor deve decorrer em equipa e o desenvolvimento profissional dos professores deve ser realizado colaborativamente, num diálogo permanente e na assunção de objetivos comuns, onde o diretor(a), coordenador(a), podem desempenhar um papel de supervisores, numa perspetiva de uma supervisão hierárquica humanizada, mas igualmente numa perspetiva em que o supervisor é entendido como um “facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem” (Alarcão, 2009, p. 126).

Conduzir a vida de uma organização requer um acompanhamento e apoio constantes, ou seja, “uma ação consciente e explícita de supervisão” (Alarcão & Canha, 2013, p.57), que permitirá identificar os pontos fortes e obstáculos, reformulando ou reajustando as linhas de atuação. O supervisor pode assumir o papel de promotor do desenvolvimento da organização, que deve “decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização” (Alarcão, 2001b, p. 21).

Uma escola que saiba autoavaliar-se para definir o seu desenvolvimento (Alarcão, 2005, p. 82) é uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida, porque ela própria conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional.

A escolha do tema a investigar surgiu, assim, da necessidade de refletir sobre uma problemática vivida enquanto diretor de um agrupamento de escolas, permitindo

conhecer as dinâmicas do processo de autoavaliação e os seus efeitos na construção de uma escola reflexiva. A outra razão prendeu-se com a possibilidade de este estudo poder contribuir para a implementação de práticas supervisivas que possam promover o desenvolvimento de uma escola reflexiva. Assim, o nosso estudo irá centrar-se em duas questões nucleares:

Questão A - Qual o contributo do processo de autoavaliação das escolas para a construção de uma escola reflexiva?

Questão B - Como é que a autoavaliação de escola contribui para um trabalho colaborativo de reflexão entre professores?

Pretendemos com este projeto contribuir para um melhor entendimento das questões e, para isso, propomo-nos estudar o sistema de autoavaliação de três agrupamento de escolas pertencentes a um concelho da área Metropolitana do Porto, a partir da análise dos seus documentos orientadores, e complementar com entrevistas aos coordenadores das equipas de autoavaliação de cada um dos agrupamentos para identificar, nos documentos internos dos agrupamentos em análise, referências a práticas reflexivas colaborativas, a perspetivas sobre supervisão institucional e perceber se as práticas reflexivas colaborativas identificadas e as perspetivas sobre supervisão promovem a construção de uma escola reflexiva.

No decorrer da investigação, não menosprezamos outros dados para o conhecimento dos processos e do papel dos vários atores na autoavaliação e na promoção de uma cultura de reflexão.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco Capítulos: no Capítulo I apresentamos uma breve perspetiva histórica da avaliação das escolas em Portugal, abordamos a implementação da avaliação das escolas, perspetivas de autoavaliação, terminando com uma breve abordagem aos modelos de autoavaliação que podem ser utilizados; no Capítulo II debruçamo-nos sobre o conceito de supervisão, colaboração e as suas interconexões, terminando com uma abordagem ao conceito de escola reflexiva; no Capítulo III abordamos as opções metodológicas utilizadas no presente projeto; no Capítulo IV apresentamos e analisamos os resultados obtidos em torno de

quatro dimensões de análise; por fim, no Capítulo V realizamos as considerações finais apresentando algumas pistas para investigações futuras.

## Capítulo I – A escola e a autoavaliação

### 1.1. A avaliação

A avaliação é um processo que faz parte do dia-a-dia do ser humano. É uma prática social que pode contribuir para compreender e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas das sociedades contemporâneas. Fernandes (2013) entende a avaliação como “um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria” (p.12). O próprio conceito de avaliação é plurívoco. Todos falamos de avaliação, embora cada um tenha a sua interpretação do conceito e lhe dê significados distintos. De acordo com Fernandes (2018), o conceito de avaliação depende do posicionamento de cada autor face aos valores, ideologias e perspetivas teóricas em que se inspira. Existe uma variedade de conceitos que vão de perspetivas que tendem a considerar que a avaliação é uma ciência exata e objetiva, até às que percecionam a avaliação como um fenómeno social e, por isso, a avaliação está “numa interação aberta com uma grande diversidade de variáveis que dificultam muito a produção de generalizações robustas para que possam dar origem a leis universais” (Fernandes, 2018, p. 21).

No nosso estudo focamo-nos na avaliação educacional, que pode incidir sobre a avaliação dos alunos, professores, pessoal não docente, ou mesmo das escolas ou sistemas educativos e suas políticas. De acordo com Afonso (2002a), a avaliação educacional pode ser assumida como um “instrumento de controlo administrativo-pedagógico ou mesmo como dispositivo de vigilância panóptica ao serviço da tecnoburocracia dos sistemas de ensino” (Afonso, 2002a, p. 51). Pode ainda ser entendida como “um instrumento de seleção meritocrática de natureza individualista ou, mais recentemente, também como um instrumento de gestão subordinada aos novos valores da produtividade instrucional, da performatividade e da prestação de contas” (*idem*). Mas pode também ser vista como “um instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas e de melhoria de programas e projetos educativos” (*idem*).

Para o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*<sup>1</sup> (1994) a avaliação pode ser considerada como “a investigação sistemática do valor ou do mérito de um dado objeto” (Fernandes, 2018, p.21). Na mesma linha de pensamento encontramos Scriven, citado por Alaiz *et al.* (2003), que entende a avaliação como um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou do produto desse processo. Esta definição implica o reconhecimento do mérito, de natureza intrínseca ao objeto e, do valor, de natureza extrínseca ao mesmo objeto. Formular juízos acerca do valor e do mérito “tem de resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções” (Fernandes, 2010, p. 16). Alaiz *et al.* (2003) assumem que a “avaliação consubstancia-se na recolha e tratamento de informação que, constituindo o referido, permite a comparação com o padrão, o referente, essa comparação expressa-se no juízo de valor” (p. 10). No entanto, neste conceito, interagem “duas outras operações que atravessam todo o processo de avaliação: a comunicação e a negociação” (Alaiz *et al.*, 2003, p.10).

Para Stufflebeam e Shinkfield (2007), citados por Fernandes (2018), na avaliação de qualquer objeto devem ser igualmente considerados: a probidade; a exequibilidade; a segurança; o significado; e a equidade. Por outro lado, para Stake (2006) e Stake e Schwandt (2006), avaliar é discernir qualidade.

De acordo com Fernandes (2010), as perspetivas de avaliação mais orientadas para a descrição detalhada das organizações têm em vista compreender e conhecer os processos do seu funcionamento e, deste modo, produzir avaliações política e socialmente úteis que possam contribuir para a sua melhoria. Tendo como propósito compreender e dar a conhecer a organização e os seus processos de funcionamento, a avaliação torna-se mais interativa e subjetiva.

Guba e Lincoln, citados por Alaiz *et al.* (2003), propõem a avaliação como negociação e construção, defendendo uma conceção de avaliação responsiva e

---

<sup>1</sup> O JCSEE é a fonte oficial dos padrões de avaliação nos Estados Unidos e Canadá. O comité é composto por representantes de organizações profissionais e peritos na matéria, que são encarregados da tarefa de rever, atualizar, desenvolver e divulgar normas para satisfazer as necessidades do campo da avaliação. (tradução nossa. <https://evaluationstandards.org>)

construtivista, cujos objetos e critérios são negociados e construídos por todas as partes interessadas nos processos educativos.

No nosso estudo posicionamo-nos na perspectiva de Fernandes (2018) que entende a avaliação como “uma prática e uma construção social que, normalmente, se desenvolve num dado contexto e num dado tempo, produzindo resultados e conclusões que não podem ser considerados definitivos” (p. 22). É valorizada a utilização de perspectivas qualitativas, mas não se coloca de parte a utilização de métodos quantitativos, privilegiando-se as perspectivas formativas da avaliação com a função principal de melhoria ou regulação. A avaliação coloca o foco na “participação dos sujeitos, favorecendo práticas de negociação, diálogo e decisão, o que passa pela ênfase da função formativa e reguladora, pela apropriação crítica de critérios, pela responsabilização nas decisões e pelos métodos mais abertos e participativos” (Machado, 2013, p. 24) ganhando, assim, relevância, os propósitos emancipatórios da avaliação.

No entanto, reconhecemos a posição crítica de vários autores ao entenderem a avaliação como um instrumento de gestão num paradigma de “educação contábil” (Lima, 2002).

Para o nosso estudo, tendo a avaliação educacional diversas áreas de intervenção, que variam desde a avaliação dos alunos à avaliação das instituições escolares, interessa-nos a avaliação das escolas enquanto instituições, ou seja, a avaliação institucional das escolas (Afonso, 2010, Machado, 2001, Mendes *et al.*, 2015, Terrasêca, 2016).

Considerando as diferentes aceções do conceito avaliação, quando nos referimos à avaliação institucional temos presente que esta pode, igualmente, apresentar diversas influências, que expressam formas de conceber a escola. Bolívar (2006), quando associa avaliação à melhoria, especifica dois grandes tipos de movimentos: i) o das escolas eficazes (*effective school*)<sup>2</sup>, onde a eficácia, prestação de contas ou qualidade, são standards que as escolas devem alcançar na aprendizagem dos seus alunos; ii) o da melhoria das escolas (*school improvement*), que visa gerar

---

<sup>2</sup> Este movimento “pretende demonstrar que, sob certas condições, há escolas que marcam a diferença nos resultados conseguidos pelos alunos, comparadas com outras ineficazes” (Bolívar, 2003, p. 26)

condições nas escolas, através da autoavaliação, que promovam o desenvolvimento da própria organização, dando especial realce ao trabalho colaborativo. Bolívar (2003) refere que o movimento de melhoria da escola foi bastante apoiado e desenvolvido no Projeto Internacional de Melhoria da Escola (*ISIP - International School Improvement Project*) e, citando Van Velzen *et al.*, os quais definem a avaliação como “um esforço sistemático e sustentado destinado à mudança nas condições de aprendizagem e outras condições internamente relacionadas numa ou mais escolas, com o propósito de atingir mais eficazmente as metas educativas” (citado in Bolívar, 2003, p.36).

Mas podemos ainda referir o movimento da melhoria eficaz da escola (*ESI-Effective School Improvement*), que emergiu com a criação do *International Congress for School Effectiveness and School Improvement (ICSEI)*<sup>3</sup> e que resulta da integração dos dois movimentos anteriormente referidos. Hoeben, citado por Alaiz *et al.* (2003), entende por melhoria eficaz da escola “a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade de a escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (p. 38).

Nesta linha de pensamento podemos encontrar Bolívar (2006), num texto em que a avaliação institucional pode ser entendida como um processo e um espaço de confluência onde a avaliação externa, dirigida para a eficácia, e a autoavaliação, visando a melhoria, se devem integrar. O autor defende que este tipo de avaliação deve combinar dois propósitos: dar conta da eficiência dos recursos e da eficácia na obtenção de resultados; e servir como um processo de melhoria para a própria organização. Como tal, a avaliação institucional

“supone un proceso de revisión continuo y concertado por parte de los actores concernidos, para analizar y valorar, en todo o en parte, cómo está siendo realizada la misión educativa de la escuela o de una parte de la misma, con el fin

---

<sup>3</sup> A ICSEI é uma comunidade global que colabora para uma maior qualidade, equidade e excelência na educação, relacionada com a eficácia e melhoria da educação e da escola. (Tradução nossa. <https://www.icsei.net/about-icsei>)

de ir reajustando al contexto, fundamentar la toma de decisiones y rendir cuentas a la sociedad.” (Bolívar, 2006, p. 39)

Sá (2009) assinala o carácter holístico e integrador da avaliação institucional, referindo que “é a escola enquanto *totalidade* que é o objecto de avaliação” (p. 89) e acentuando a “necessidade de articulação das várias *démarches* avaliativas e à sua subordinação ao documento que é suposto conferir rumo e identidade à escola- o seu Projecto Educativo”. (*ibidem*). O mesmo autor, citando Dias Sobrinho, indica que a avaliação institucional

“é uma construção colectiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais” (*idem*, p. 89)

Para Afonso (2002a), a avaliação institucional não pode ser reduzida à tecnologia dos procedimentos, mas deve ser concebida como “uma *démarche* eminentemente subjetiva, construída a partir de valores de referência que devem ser expressamente assumidos” (p.101).

Podem ser distinguidos dois grandes tipos de avaliação institucional (Bolívar, 2006), tendo em consideração os principais agentes da mesma:

- Avaliação externa: realizada por agentes externos à escola, recorrendo normalmente a metodologias quantitativas, para medir o grau de implementação de um currículo ou, mais comumente, controlar os resultados escolares;

- Avaliação interna ou autoavaliação, realizada pelos elementos que trabalham na instituição, com estratégias baseadas na mobilização dos atores internos para o desenvolvimento da organização. A autoavaliação orienta-se, preferencialmente, para diagnosticar os pontos fortes e pontos fracos, como passo prévio para a melhoria da escola.

Pelo interesse que nos motiva, será a avaliação interna das escolas ou autoavaliação que constituirá o principal objeto do nosso estudo.

## 1.2. A avaliação das escolas em Portugal – Breve perspectiva histórica

Em Portugal, a partir do último quartel do século XX, tal como nos restantes países ocidentais, desenrolaram-se profundas transformações das estruturas e práticas de governação que decorreram da evolução económica, social e cultural (Afonso, 2006). Como o autor sintetiza, a globalização da economia, o descrédito das burocracias estatais, a complexificação e fragmentação das sociedades foram condicionantes que fizeram emergir políticas públicas neoliberais que reestruturaram as funções do Estado. De acordo com Fonseca (2019), neste período assistimos a “regulações/pressões, especialmente de instituições transnacionais financeiras como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE), entre outras. Estas têm construído uma agenda global que evidencia a educação como instrumento importante ao serviço da economia” (Fonseca, 2019, p. 70).

O movimento surgido neste período começou a surtir efeito nas políticas educativas, em Portugal, a partir da segunda metade da década de 80 e na década de 90, especialmente no que concerne à avaliação das escolas. Este tema foi sendo introduzido nas preocupações dos sucessivos governos a partir da segunda metade da década de 1980, altura em que se iniciaram as reformas do sistema educativo português.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>4</sup>, publicada no ano de 1986, surge um normativo que consagra um capítulo sobre o “Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo”. No seu artigo 49.º, “Avaliação do sistema educativo”, é referido que o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, tendo em consideração os aspetos educativos e pedagógicos, mas igualmente aspetos organizacionais, financeiros e os de “natureza político-administrativa e cultural”. No processo de avaliação foram envolvidas instituições de ensino superior que possuíssem “centros ou

---

<sup>4</sup> Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.

departamentos de ciências de educação” no sentido de realizar investigação em educação destinada a “avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo” (artigo 50.º); foram definidas entidades “responsáveis pela recolha, tratamento e difusão das estatísticas da educação” (artigo 51.º); foi prevista a criação de estruturas de apoio, por iniciativa governamental, que ficariam responsáveis pela “avaliação do sistema e das actividades educativas” (artigo 52.º); e ainda, a inspeção escolar, que tinha como função “avaliar e fiscalizar e realização da educação escolar”.

Em 1991, com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, surge a obrigatoriedade do “Director Executivo” propor à apreciação do Conselho de Escola, os relatórios trimestrais de situação da actividade desenvolvida, o relatório anual de actividades e o relatório das contas de gerência. Manifesta-se, assim, de uma forma ténue, um mecanismo de prestação de contas, influenciado por práticas de gestão de teor empresarial, onde o mais importante é o desempenho e os resultados, que Afonso (2002b) designa de “gerencialismo empresarial”.

A publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, onde é dada alguma importância à avaliação da escola enquanto instrumento para o seu desenvolvimento organizacional (Alaiz *et al.*, 2003), nomeadamente a avaliação interna ou autoavaliação. Surge uma nova estrutura, a Assembleia de Escola, que terá as competências de avaliação institucional, designadamente:

- “Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução”;
- “Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo”;

- “Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades”;
- “Apreciar o relatório de contas de gerência”, e;
- “Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola” (artigo 10.º)

Este normativo, ao prever o estabelecimento de contratos de autonomia, veio dar maior relevo à avaliação das escolas, “através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação” (alínea d), ponto 3, artigo 48.º).

A grande mudança, em matéria de avaliação das escolas, é introduzida com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que representa um marco no percurso recente da avaliação das escolas em Portugal, pois vem definir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Em simultâneo a esta evolução legislativa, e no período compreendido entre a década de 1980 e 2002, foram desenvolvidos programas, quer por organismos do Ministério de Educação, quer por organismos independentes, com o objetivo de promover uma cultura de avaliação nas escolas. Mas foi ao longo da década de noventa que a avaliação das escolas começou por ter alguma visibilidade (Afonso, 2010). A partir deste período as escolas foram palco de um conjunto de projetos e programas de avaliação promovidos pelo Ministério da Educação ou por organismos independentes (Azevedo, 2007).

Não é nosso propósito exaurir todos os programas e projetos que se desenvolveram no âmbito da avaliação das escolas, no entanto consideramos relevante, para o nosso enquadramento, fazer referência a alguns, que apresentaremos de seguida:

#### - Observatório de Qualidade

Projeto que se desenvolveu no período compreendido entre 1992 e 1999 e que surgiu no âmbito do Programa Educação Para Todos<sup>5</sup> (PEPT) para um conjunto limitado de escolas envolvidas neste programa. Assumia-se como um instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que as organizações precisam de produzir para si próprias e para os outros (Clímaco,1992). Considerada a primeira ação concertada no sentido de avaliar as escolas no nosso país, o Observatório de Qualidade tinha como principal objetivo contribuir para a implementação da “capacidade das escolas colocarem em curso os processos internos de avaliação do desempenho, reforçando, simultaneamente, a sua capacidade de melhorar a prestação do serviço educativo e a qualidade dos resultados” (Coelho *et al.*, 2008, p. 60), estando em linha com os objetivos previstos no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

O projeto era alicerçado em 15 indicadores de desempenho com uma estrutura organizativa centrada em quatro dimensões: contexto familiar dos alunos, processo de ensino, contexto escolar e resultados.

#### - Projeto Qualidade XXI,

Este projeto foi desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional, no período compreendido entre 1999 e 2002, sob a influência do projeto europeu de “Avaliação da Qualidade da Educação Escolar” e tinha como principal objetivo implementar práticas de autoavaliação das escolas. Com o projeto pretendeu-se implementar “estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade educativa oferecida pelas escolas, inferindo-se que os instrumentos e as metodologias de autoavaliação constituem um meio privilegiado para se conseguir atingir esse mesmo objectivo” (Coelho *et al.*, 2008, p. 60).

O projeto tinha duas fases: na primeira, Plano de autoavaliação, esperava-se que a escola implementasse metodologias e instrumentos que conduzissem à avaliação

---

<sup>5</sup> Criado com a Resolução do Conselho de Ministros 29/91, de 16 de maio. Programa de promoção da escolaridade básica obrigatória de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico.

interna, com conseqüente recolha, análise de dados e reflexão partilhada; na segunda fase, a partir das conclusões da fase anterior, elaborava-se o Plano de Ação para a Melhoria da Qualidade da Escola, “que capacitasse a instituição educativa de apresentar, futuramente, padrões mais elevados de qualidade” (Coelho *et al.*, 2008, p. 60). Em cada escola eram constituídas duas figuras centrais do projeto: o “Grupo Monitor”, com representantes de diversas áreas com a função de acompanhar todo o processo, definindo um perfil de autoavaliação, mediante o diálogo com os diferentes intervenientes; e o “Amigo Crítico”, que sendo um elemento exterior à escola, assessorava o Grupo Monitor, estabelecendo uma comunicação crítica sobre o trabalho de avaliação que o Grupo Monitor ia realizando, prestando, assim, um papel de ajuda e de incentivo aos elementos que constituíam o Grupo Monitor.

Com este projeto colocou-se a ênfase na articulação e cruzamento de quatro áreas (Alais *et al.*, 2003): resultados de aprendizagem; processos ao nível da sala de aula; processos ao nível da escola; e relações com o meio.

#### - Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)

Programa desenvolvido no período compreendido entre 1999 e 2002, pela Inspeção Geral da Educação (IGE<sup>6</sup>), teve como enquadramento os trabalhos desenvolvidos anteriormente pela IGE. Este programa foi considerado por Ventura (2006) “a primeira tentativa credível para avaliar o sistema educativo português” (p. 327). De acordo com Afonso (2002a), o PAIE constituiu um exemplo dos dispositivos de avaliação experimentados e aplicados pelos serviços inspetivos europeus. No entender de Ventura (2006), a IGE passaria a desempenhar um papel interventivo na avaliação das escolas, deixando de ser apenas responsável pela verificação da conformidade normativa. Esta avaliação proporcionou uma análise multidimensional “contemplando as diversas áreas de gestão, pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino e de aprendizagem, enquadramento sócio-familiar e a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos)”(Coelho *et al.*, 2008).

---

<sup>6</sup> Atualmente com a designação de Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

No entanto, por um lado, as dimensões sobre as quais iria incidir a avaliação eram decididas pela IGE e, por outro, mesmo sendo um dos objetivos “Induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus actores” (Ventura, 2006, p. 330), a autoavaliação não fazia parte integrante do processo de avaliação.

O programa, inicialmente previsto para um horizonte temporal de oito anos, terminou em 2002, pelo que “o principal obstáculo à manutenção e aperfeiçoamento do programa foi o fim do respaldo político que coincidiu com a mudança do governo” (Ventura, 2006, p. 327).

#### - Projeto Melhorar a Qualidade

Este projeto foi aplicado no período compreendido entre 2000 e 2004, em algumas escolas do ensino privado e cooperativo, numa conjugação de esforços entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a empresa QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda. A avaliação era entendida como instrumento intencional de gestão de melhoria das organizações, à luz do conceito de *Total Quality Management* (TQM) (Azevedo, 2007). Assim, foi proposto um modelo de autoavaliação das escolas baseado no Modelo de Excelência, da *European Foundation for Quality Management* (EFQM). Tinha como objetivo proporcionar às escolas associadas de, voluntariamente, realizarem a sua autoavaliação, ou seja, criar na própria organização educativa espaços de reflexão partilhada sobre os fins da ação coletiva, a forma como esta se desenvolve e os resultados que obtém (Azevedo, 2007), e identificar oportunidades de melhorias em todas as áreas da atividade escolar (Coelho *et al.* 2008).

#### - Programa Aves – Avaliação das Escolas Secundárias

Programa iniciado em 2000, pela Fundação Manuel Leão, apenas foi implementado em escolas secundárias. O modelo inspira-se na experiência desenvolvida em Espanha pelo IDEA – *Instituto de Evaluación y Asesoramiento*

*Educativo*, da Fundação Santa Maria, com o apoio inicial da Fundação Calouste Gulbenkian. O programa tem como principal objetivo “a identificação dos factores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as ações e os projetos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social” (AVES, 2018, p. 3).

O modelo estrutura-se de acordo com oito princípios orientadores: formatividade, onde o controlo ou supervisão devem ser desenvolvidos por instâncias internas ao funcionamento do sistema educativo; longitudinalidade, uma vez que decorre ao longo de três anos para analisar e comprovar o “valor acrescentado”; participação voluntária das escolas; integração, pois a avaliação tem em conta os resultados escolares mas considera, igualmente, dimensões relativas ao contexto sociocultural, às práticas pedagógicas, à organização da instituição e às atitudes e valores dos diversos atores; confidencialidade, pois as escolas participantes têm a garantia da não divulgação dos resultados da sua escola; valor acrescentado de cada escola, que se baseia numa análise comparativa entre as notas obtidas por cada aluno à entrada de um ciclo educacional e as notas obtidas à saída desse mesmo ciclo educacional, tendo em consideração fatores como os socioeconómicos do corpo discente; articulação da avaliação externa com a avaliação interna, em que a equipa externa elabora, aplica e processa os instrumentos de recolha de informação e a equipa interna, da responsabilidade da escola, analisa os resultados obtidos, interpreta e utiliza os resultados; e as escolas como organizações aprendentes, em que se espera que “as escolas que se auto e heteroavaliam, desenvolvam e aprofundem competências próprias de autoavaliação e de construção de projetos de melhoria gradual do seu desempenho social, que aprendam a ser instituições educativas mais capazes e socialmente mais credíveis” (AVES, 2018, p. 5).

O modelo de avaliação organiza-se em cinco níveis (ver Quadro 1), a saber: entrada que inclui os resultados iniciais dos alunos à entrada de um ciclo de estudos; saída onde se inclui os resultados finais dos alunos no término do ciclo de estudos em análise; contexto, que se refere ao nível sociocultural e económico e à dimensão da escola; processos relativos à organização e funcionamento da escola e processos relativos ao funcionamento da sala de aula; e resultados, onde se avaliam as

aprendizagens em algumas áreas curriculares, assim como, as competências metacognitivas, as estratégias de aprendizagem, os valores e as atitudes. Nos resultados, estão englobados, ainda, as opiniões dos alunos, pais, professores e pessoal não docente relativas a um conjunto de itens do funcionamento da organização.

Níveis	Dimensões
Entrada	Resultados iniciais dos alunos
Saída	Resultados finais dos alunos
Contexto	Contexto sociocultural Tipo de escola (dimensão)
Processos	Processos de Escola Processos de sala de aula
Resultados	<p><b>Alunos</b> Valores e atitudes Estratégias de aprendizagem Apreciação da escola</p> <p><b>Pais</b> Clima de Escola</p> <p><b>Professores</b> Clima de Escola</p> <p><b>Pessoal não docente</b> Clima de Escola</p>

Quadro 1: Modelo de níveis e dimensões de avaliação das escolas. (Adaptado de AVES (2018) – Referencial genérico)

Os processos avaliativos articulam o contexto sociocultural, os processos de escola e de sala de aula e os resultados escolares dos alunos. Têm um carácter longitudinal, pois a avaliação decorre durante um ciclo de estudos comparando os resultados obtidos em cada ano e introduzindo o conceito de valor acrescentado. Como referem Coelho *et al.* (2008), uma mais-valia deste programa reside na adesão voluntária das escolas, sendo da sua responsabilidade desenvolver a sua própria dinâmica de autoavaliação.

- Programa de Aferição – Atividade Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006).

A atividade Efetividade da Autoavaliação das Escolas, inserida no Programa Aferição, da Inspeção Geral da Educação (IGE), decorreu entre os anos de 2004 e 2006 e correspondeu a uma aplicação adaptada do ESSE (Projeto *Effective School Self-Evaluation*), projeto europeu das inspeções de educação em que a IGE participou (Azevedo, 2007). Tratou-se de uma avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação, que incidiu sobre a avaliação das práticas de autoavaliação realizadas nas escolas. Foi concebida para promover a regulação interna apoiada em processos de autoavaliação, com vista à melhoria da prestação do serviço educativo. Tinha como objetivo principal “garantir que as organizações educativas funcionem segundo objectivos e metas claramente definidas e auto-reguladas, na defesa do direito a uma educação de qualidade” (IGE, 2009. p. 5).

#### - Programa Avaliação Externa das Escolas

O programa Avaliação Externa das Escolas (AEE) iniciou-se em 2006, por iniciativa do Ministério da Educação, com a criação de um grupo de trabalho que tinha a responsabilidade de desenvolver referenciais para a avaliação externa e autoavaliação das escolas (Coelho *et al.*, 2008), estando prevista uma articulação estreita entre a avaliação externa e a autoavaliação. O modelo de avaliação desenrolava-se sobre cinco domínios: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; e capacidade de autorregulação e melhoria da escola, abrangendo um total de dezanove fatores de análise. Relativamente à autoavaliação, não se impôs nenhum modelo pois considerou-se que a autoavaliação é do domínio da autonomia das escolas (Coelho *et al.*, 2008).

Após alguns ajustamentos, o programa de AEE passou para a responsabilidade da IGE, a qual procedeu à avaliação da totalidade dos agrupamentos e escolas não agrupadas no período compreendido entre 2007 e 2011, constituindo o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas. De acordo com Henriques *et al.*, citados por Seabra *et al.* (2021), os “objetivos deste primeiro referencial foram enraizar a cultura e a prática da avaliação do sistema educativo e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem” (p. 5).

Em 2011 iniciou-se o segundo ciclo de avaliação externa das escolas que ficou concluído em 2017. A avaliação estruturou-se em apenas três domínios: resultados; prestação do serviço educativo; e liderança e gestão, domínio onde estava incluída a autoavaliação e melhoria, abrangendo um total de nove campos de análise, que no ciclo anterior se designavam fatores. Afonso (2015) refere que há um “claro desequilíbrio a favor do pilar da avaliação externa” (p. 221). A autoavaliação da escola deixa de constituir um domínio autónomo e passa a ser um campo de análise no domínio “liderança e gestão”.

Pela primeira vez introduz-se a obrigatoriedade de elaboração e aplicação de um plano de melhoria da escola na sequência da AEE, em linha com a sugestão do Conselho Nacional de Educação, no sentido de ser “definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE” (CNE, Recomendação n.º 1/2011), plano esse que devia ser apresentado à administração educativa no prazo de dois meses após a publicação do relatório de avaliação externa.

Neste ciclo de avaliação e seguindo as orientações expressas na Recomendação n.º 1/2011, do Conselho Nacional de Educação, optou-se pela não observação direta do trabalho em sala de aula, pois “não parecem estar garantidas as condições para evitar que um tal exercício redunde num simulacro recheado de ambiguidades, pouco útil e, mesmo, com efeitos perversos” (Recomendação n.º 1/2011, ponto 5.3). Reforçou-se, antes, o relevo atribuído ao parâmetro “Práticas de Ensino” no domínio “Prestação do Serviço Educativo”, com a inclusão de um tópico “Acompanhamento e supervisão da prática letiva”.

O terceiro ciclo de avaliação, que ainda está a decorrer, iniciou-se em 2019 após uma fase piloto realizada em 2018. Com este novo ciclo, o âmbito da intervenção passou a abranger os estabelecimentos públicos de educação e ensino, incluindo os do ensino artístico especializado; escolas profissionais públicas e privadas; estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio; e estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos, por solicitação dos próprios.

O quadro de referência voltou a ser alterado e estrutura-se em quatro domínios: autoavaliação; liderança e gestão; prestação do serviço educativo; e resultados,

abrangendo um total de doze campos de análise. Neste terceiro ciclo avaliativo, a autoavaliação retoma o seu relevo.

Pela primeira vez, é dada evidência à observação de aulas pelos avaliadores externos, “focando a atenção nos processos ao invés de nos resultados que assumiam especial destaque no 2.º ciclo” (Seabra, *et al.*, 2021, p. 6).

### 1.3. A implementação da avaliação das escolas – Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que estabelece o sistema de avaliação da educação e ensino não superior, no desenvolvimento preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, estão criadas as condições para a generalização da avaliação das escolas em Portugal. A lei abrange os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e secundária. No seu artigo 3.º, este sistema de avaliação é assumido como um instrumento central de definição das políticas educativas e persegue objetivos como:

- “a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...);
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas (...);

- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa (...);
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização (...);
- i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.” (Lei 31/2002, artigo 3.º)

De acordo com o diploma anteriormente citado, a avaliação centra-se na escola e tem como base a autoavaliação e a avaliação externa (artigo 5.º). A autoavaliação, com carácter obrigatório (artigo 6.º), vem introduzir mudanças sobre como as escolas devem encarar a autoavaliação, pois define o objeto de análise:

- i) o grau de concretização do projeto educativo;
- ii) o nível de execução das atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos promotores das aprendizagens;
- iii) o desempenho dos órgãos de administração e gestão, designadamente das estruturas de gestão e orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão estratégica;
- iv) o sucesso escolar;
- v) e as práticas colaborativas por parte dos membros da comunidade educativa.

Ao colocar o foco na autoavaliação, a Lei 31/2002 evidencia que esta deve desenvolver-se em permanência e que o processo de autoavaliação conta com o apoio da administração educativa e deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados (artigo 7.º).

Apesar da necessidade de a autoavaliação das escolas estar contemplada neste diploma e, mais tarde no Parecer n.º 5/2008, emitido pelo Conselho Nacional da Educação, não existe a indicação de um modelo de avaliação interna que deva ser seguido, deixando essa decisão às escolas, que poderão optar pelo modelo que melhor corresponda às suas necessidades.

No que concerne à avaliação externa, a Lei 31/2002 define que esta se realiza no plano nacional ou por área educativa e baseia-se nas dimensões referidas para a autoavaliação e “em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (ponto 1, artigo 8.º). Pode ainda “assentar em termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se neste caso, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo” (ponto 2, artigo 8.º) e estrutura-se com base num conjunto abrangente de elementos, como:

- “a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- b) Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- c) Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação;
- d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.” (Lei n.º 31/2002, ponto 3, artigo 8.º).

O diploma estabelece que o processo de avaliação deve ter em consideração “parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico” (ponto 1, artigo 9.º) que se

concretizam num conjunto de catorze indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas (ponto 2, artigo 9.º)

Os resultados da avaliação, depois de interpretados de forma integrada e contextualizada, são expressos sob a forma de objetivos gerais (artigo 14.º) e objetivos específicos (artigo 15.º). Os primeiros devem permitir a formulação de propostas, por parte da administração, no âmbito da organização do sistema educativo, da estrutura curricular, da formação inicial e contínua dos professores, do regime de autonomia, administração e gestão escolar, da articulação entre o sistema de educação e o da formação, e do regime de avaliação dos alunos. Os objetivos específicos referem-se a um conjunto de ações que as escolas devem desenvolver para aperfeiçoar a sua ação nos domínios do planeamento, da interação com a comunidade, dos programas de formação, da organização das atividades letivas e da gestão dos recursos.

É ainda definido que os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, os quais fazem parte de relatórios de análise integrada e comparada, “devem ser divulgados com o objectivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectida e comparada internacionalmente do sistema educativo português” (artigo 16.º).

Quanto à organização do sistema de avaliação (artigo 11.º), dele faz parte o Conselho Nacional da Educação bem como estruturas do Ministério da Educação “que, nos termos da respectiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo”. A este respeito, Costa (2007) refere que o diploma atribui ao Conselho Nacional de Educação um papel dual e ambíguo, pois este é um órgão deliberativo, executivo e consultivo. Ao Conselho Nacional de Educação compete a emissão de opiniões, pareceres e recomendações, especialmente no que concerne às normas relativas ao processo de autoavaliação, ao planeamento anual das ações de avaliação externa e aos resultados dos processos de avaliação, interna e externa.

A Lei 31/2002, ao ter apenas como objeto de avaliação os estabelecimentos de educação e de ensino não superior, acaba por evidenciar, no entender de Costa (2007), uma “concepção reducionista do sistema educativo” (p. 235), pois deixa de fora, outras

estruturas importantes, como a administração central, “dando assim a impressão de que a administração não faz parte do sistema educativo, não é avaliada” (*ibidem*).

No entanto, Fonseca e Costa (2018) referem que “parece claro que a avaliação externa se assume como protagonista no processo de avaliação das organizações educativas. Tendo em conta essa valorização legal, de certa forma, é natural que os seus referenciais tenham impacto nos processos de avaliação interna.” (p. 226)

É de referir que quase três anos após a publicação da Lei n.º 31/2002, não se conhecia o que foi realizado no sentido da sua efetiva aplicação, para além do início da atividade da IGE Efetividade da Autoavaliação das Escolas (Azevedo, 2007).

#### 1.4. Autoavaliação das escolas

Como referimos anteriormente, a avaliação das escolas, também designada por diversos autores por avaliação institucional (Afonso, 2010, Machado, 2001, Mendes *et al.*, 2015, Terrasêca, 2016), instituída pela Lei n.º 31/2002, possui duas componentes: a autoavaliação e a avaliação externa, sendo que esta última, de acordo com o ponto 3 do artigo 8.º do mesmo normativo, devia ter por referência a primeira.

A expressão autoavaliação confunde-se com avaliação interna. Após consulta da bibliografia encontrámos perspetivas que poderão provocar algumas confusões entre avaliação interna e autoavaliação das escolas. Meuret (2002) propõe utilizar o termo de “avaliação interna”, quando a instância que pronuncia o julgamento é a própria escola e, simultaneamente, a avaliação é conduzida por entidades exteriores à escola, como por exemplo uma equipa de auditoria contratada pela própria instituição educativa. Propõe a utilização da expressão “autoavaliação”, quando a avaliação é conduzida por pessoas pertencentes à própria escola, como os elementos do órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação.

Alaiz *et al.* (2003) defendem um uso mais restritivo do termo autoavaliação para designar as práticas de avaliação interna que contam com a participação de toda a

comunidade educativa<sup>7</sup>. A este respeito, Azevedo (2007) refere que se assiste a uma tendência crescente da participação da comunidade educativa na autoavaliação, pois sendo a autoavaliação um “instrumento importante para a melhoria da escola a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento das soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere” (Azevedo, 2007, p. 25)

Terrassêca e Coelho (2009)<sup>8</sup> propõem a distinção entre avaliação interna e autoavaliação tendo em consideração os atores e as finalidades da avaliação. Assim, a avaliação interna baseia-se na “recolha e organização de informações para fornecer à entidade responsável pela avaliação externa, prestando contas à tutela e à sociedade do seu serviço educativo” (*ibidem*), enquanto a autoavaliação se baseia na “análise, reflexão e transformação dos processos educativos, no sentido da melhoria da prestação desse serviço, atendendo à própria missão educativa delineada pelo agrupamento” (*idem*).

No nosso estudo e utilizando a distinção proposta por Terrassêca e Coelho (2009), iremos adotar a expressão “autoavaliação” para designar a avaliação interna, porque é a utilizada no normativo anteriormente referido, assim como é a utilizada no referencial de avaliação externa das escolas.

Tendo como finalidade a melhoria da escola, a autoavaliação é um exercício coletivo e um processo social, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação. É um ato de responsabilidade social conduzido no interior da escola, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos e, como tal, pode promover o desenvolvimento profissional dos intervenientes. Sendo um processo contextualizado, a autoavaliação encerra em si todo o potencial capaz de promover uma “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, citado por Alarcão, 2020, p. 77) e de propiciar a compreensão e informação necessária e suscetível de ser mobilizada rapidamente para

---

<sup>7</sup> Entendida como conjunto de atores diretamente envolvidos no funcionamento da escola, como professores, alunos, assistentes operacionais e técnicos, ou qualquer outro membro pertencente aos órgãos da escola, bem como atores indiretamente envolvidos, como pais e encarregados de educação e representantes de estruturas da rede social e empresarial onde a escola se insere.

<sup>8</sup> Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Slide n.º 9.

encetar ações de melhoria. Segundo Alaíz *et. al* (2003), a “escola é capaz de procurar e encontrar respostas organizacionais, que permitam quebrar o isolamento dos professores e de outros profissionais, permitindo produzir mudanças a nível da cultura profunda da escola” (p.33).

De acordo com Oliveira (2016), a autoavaliação das escolas:

“1. é um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação do juízo de valor;

2. é um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação;

3. é um processo de desenvolvimento profissional;

4. é um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo;

5. é uma avaliação orientada para a utilização;

6. é um processo conduzido internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos” (Oliveira, 2016, p.134)

Santos Guerra, citado por Oliveira (2016), defende uma avaliação contextualizada que parta do interior da organização, que utilize linguagem simples, que não se baseie exclusivamente nos resultados e seja centrada na melhoria da prática educativa através da discussão, da compreensão e da tomada racional de decisões. Como tal, deve ser realista e sustentada por um plano de ação, que tenha sentido para a escola e promova a sua melhoria. Assim, aumentando a capacidade de avaliação de uma organização com ações que lhe permitam melhorias sustentadas, a autoavaliação torna-se um processo de aprendizagem organizacional.

Deste modo, autoavaliação institucional é, ela própria, parte e elemento essencial da transformação que se pretende operar na escola, que requer tempo e apoio para se desenvolver e consolidar.

Assim a autoavaliação pode ser considerada um processo que envolve a comunidade educativa e que requer o seu empenho, que promove o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional do professor.

#### 1.5. Perspetivas de (auto)avaliação

De acordo com Fonseca e Costa (2018), o conceito de avaliação “depende do posicionamento teórico a partir do qual nos colocamos” (p. 219).

Alaiz *et al.* (2003), citando Chelimsky e Shadish (1999) e cruzando com os trabalhos de MacBeath (1999), indicam quatro perspetivas para a avaliação, tendo em conta as finalidades e o propósito:

i- A perspetiva de prestação de contas ou *accountability*, é “baseada em instrumentos de avaliação estandardizados, em âmbito interno ou externo, transforma os processos de avaliação em excelentes instrumentos de controlo” (Fonseca & Costa, 2018, p. 220). Este tipo de avaliação tem sido implementado em sistemas educativos com algum grau de descentralização, onde foi atribuída uma progressiva autonomia às escolas, reduzindo o controlo que os órgãos da administração central normalmente exerciam. Assim, as escolas devem prestar contas do seu desempenho aos órgãos dos quais dependem. É exigida uma análise dos resultados obtidos pelos alunos, dos processos desenvolvidos pela escola, da utilização dos recursos, por forma a fornecer dados sobre o desempenho e a eficácia da escola. Os destinatários são o público em geral, tendo em especial ênfase os pais.

Alaiz *et al.* (2003) referem que uma autoavaliação orientada para a prestação de contas pode ser útil como instrumento de gestão, pois pode fornecer informação importante sobre as diferentes dimensões da escola. Os mesmos autores indicam a avaliação sumativa externa como a que mais se coaduna com a ideia de prestação de contas, realizada por avaliadores externos num determinado período. Os mesmos

autores referem que as “escolas têm, em primeiro lugar, de prestar contas internamente - justificar os resultados dos alunos, os abandonos, a discrepância entre os resultados de um professor e os de outros, as diferenças entre as classificações internas e os resultados dos exames.” (*ibidem*, p. 31)

ii- A perspectiva da produção de conhecimento, em que avaliação possui como finalidade aprofundar o conhecimento sobre as diferentes dimensões da escola. Este tipo de avaliação pode ser da iniciativa da própria escola, de instituições externas à escola que pretendam produzir conhecimento acerca da qualidade ou das diferentes dimensões da escola, mas podem ser da iniciativa do poder central para produção de conhecimento sobre o sistema educativo (*idem*). Os destinatários são os órgãos de gestão da escola e os professores.

Esta avaliação fornece informação relevante de diverso tipo aos professores, de acordo com os objetivos pretendidos. Pode incidir sobre o ensino e a aprendizagem, o funcionamento dos departamentos curriculares ou outros serviços de apoio educativo. Os mesmos autores indicam a avaliação diagnóstica como a que mais se aproxima desta avaliação, “uma vez que permite aprofundar o conhecimento sobre a escola (...) quer através da auto-avaliação, quer através de avaliações conduzidas por entidades externas” (*idem*, p.32)

iii- A perspectiva do desenvolvimento, onde a avaliação tem como finalidade reforçar a capacidade da escola para planear e promover as suas ações de melhoria. Os resultados da avaliação são utilizados para implementar processos de melhoria, quer se trate do desenvolvimento organizacional, profissional ou de melhoria das aprendizagens dos alunos. Os destinatários são os elementos constituintes da comunidade educativa pois, conjuntamente, são os potenciais utilizadores dos resultados da avaliação e podem “conceber o plano de melhoria da escola, de modo a reforçar os pontos fortes e ultrapassar os pontos que se revelaram mais fracos” (*idem*, p. 33). Os mesmos autores indicam a autoavaliação como a abordagem avaliativa que mais se adequa a esta perspectiva.

iv- A perspectiva política, proposta por MacBeath, ao considerar que qualquer processo de autoavaliação se rege por agendas políticas, quer sejam definidas centralmente, quer sejam de iniciativa local. O processo de recolha de dados ou a

divulgação dos resultados tem um propósito, que passa por influenciar uma determinada audiência. De acordo com MacBeath, citado por Alaiz *et al.* (2003), “a dimensão política da auto-avaliação é uma arma poderosíssima ao serviço da escola, especialmente quando assume um carácter antecipatório” (p. 34). Esta perspetiva insere-se na do desenvolvimento e assume-se que a autoavaliação “contém em si uma perspetiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto da avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia” (Alaiz *et al.*, 2003, p. 34).

#### 1.6. Modelos de autoavaliação

Como argumentámos anteriormente, consideramos a autoavaliação como um processo fundamental no desenvolvimento das escolas. Segundo Alaiz (2008), para a realização de uma autoavaliação surgem inúmeras indecisões e reações, pelo que importa saber o que avaliar, como fazer a autoavaliação, assim como encontrar respostas para inúmeras outras questões que se podem levantar. Sabendo que a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, não impõe qualquer modelo para a realização da autoavaliação, cabe a cada escola ou agrupamento de escolas decidir o seu próprio percurso.

De acordo com Afonso (2010), as escolas têm realizado a autoavaliação utilizando processos muito heterogéneos. Muitas escolas “tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, ou *importam* mimeticamente experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras, ou, simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos” (p. 349)

Alaiz (2008) sintetiza a multiplicidade de modelos de avaliação das escolas tais como, o OFSTED (*Office for Standards in Education*), o portal web Matrix NCSL/Becta, o portal *Cambridge Education*, o projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation Project*),

o HGIOS (*How Good is Our School?*), o ISO 9000, o modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), o ENABLE (modelo para escolas de alunos com necessidades educativas especiais), em dois tipos de modelos de autoavaliação: modelos estruturados e modelos abertos.

#### 1.6.1. Modelos estruturados

Nos modelos estruturados de autoavaliação parte-se do pressuposto que a escola tem um funcionamento que não se distingue do funcionamento de uma organização empresarial. Estes modelos possuem “referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações.” (*ibidem*, p. 2). É nestes modelos que encontramos uma variante do modelo EFQM, o CAF (*Common Assessment Framework*).

O CAF pode ser definido como “um modelo de Gestão da Qualidade Total desenvolvido pelo setor público e para o setor público, inspirado no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM®)” (Ganhão, 2013, p. 11).

O modelo<sup>9</sup> CAF desenvolve-se tendo em consideração os seus objetivos:

- “1. Introduzir uma cultura de excelência e os princípios da Gestão da Qualidade Total nas organizações da administração pública;
2. Orientá-las progressivamente para um ciclo completo e desenvolvido de PDCA “Planear - Executar – Rever - Ajustar”;
3. Facilitar a autoavaliação das organizações públicas com o objectivo de obter um diagnóstico e identificar ações de melhoria;

---

<sup>9</sup> No documento CAF Educação (2013), “os «Modelos» são ferramentas úteis para gerir uma organização e melhorar a sua aptidão para alcançar os seus objetivos. Os modelos são representações simplificadas de realidades complexas, criadas para tornar essas realidades mais fáceis de compreender e gerir.” (p. 104)

4. Servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade, no setor público e privado;

5. Facilitar o bench learning entre organizações do setor público.” (*ibidem*, p.11)

O modelo organiza-se em nove critérios (ver Figura 1), que se devem ter em consideração na avaliação de uma organização. Os primeiros cinco referem-se a práticas gestionárias de uma organização, designados de Meios, representado as “causas”. Os restantes quatro critérios correspondem aos Resultados ao nível dos cidadãos, pessoas, responsabilidade social e desempenho-chave, que são avaliados através de medidas de perceção e medições do desempenho e que representam os “efeitos”. Cada critério é decomposto em subcritérios totalizando 28 subcritérios. A integração das “conclusões da avaliação dos critérios de meios e de resultados nas práticas gestionárias constitui o ciclo de inovação e aprendizagem contínuas que acompanha as organizações no seu percurso em direção à excelência.” (*idem*, p. 12) Parte-se do princípio que existe uma “relação de causa-efeito, entre os meios (causas) e os resultados (efeitos), bem como na informação de retorno (feedback) dos últimos sobre os primeiros.” (*idem*, p.12)

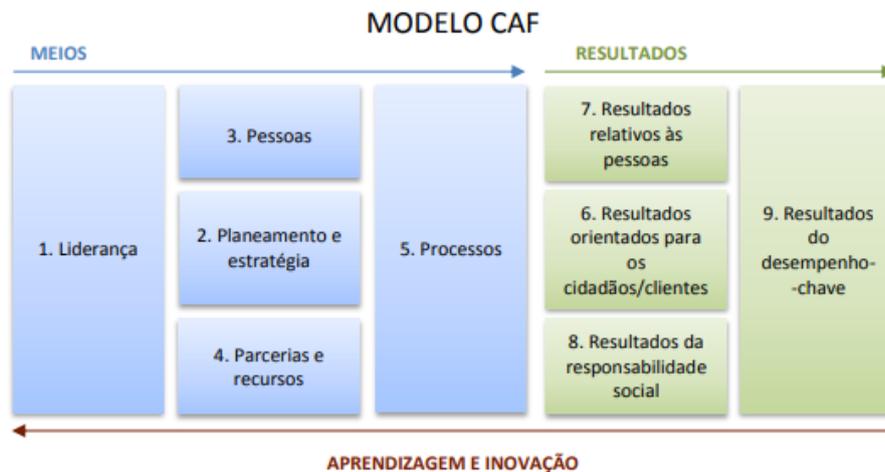


Figura 1: Estrutura do modelo CAF, (Ganhão, 2013, p.11)

O CAF Educação apresenta linhas de orientação para a realização do processo de autoavaliação, dividindo o processo em três fases e dez passos no sentido de uma melhoria contínua, que são:

1ª fase – O início da caminhada CAF, onde (1º) se decide como organizar e planear a autoavaliação, e (2º) divulgamos, de seguida, o projeto de autoavaliação;

2ª fase – O processo de autoavaliação, (3º) em que se cria uma ou mais equipas de autoavaliação, (4º) seguida da organização da formação dos elementos que constituem a(s) equipa(s), (5º) realiza-se a autoavaliação, culminando (6º) na elaboração de um relatório que descreve os resultados da autoavaliação;

3ª fase – Plano de melhorias e priorização, onde (7º) se elabora um plano de melhorias, que (8º) deverá ser divulgado para posteriormente (9º) implementar o plano de melhorias e, for fim, (10º) planear a próxima autoavaliação.

#### 1.6.2. Modelos abertos

Os modelos abertos de autoavaliação são modelos que assentam na especificidade da escola, são flexíveis e permitem ajustamentos e adaptações. De acordo com Alaiz (2008), entende-se que um modelo utilizado numa escola pode não se adaptar a outras organizações, pelo que, de acordo com o mesmo autor, cada escola deve construir o seu próprio modelo de autoavaliação. Afonso, citado por Alaiz (2008), refere que se parte do princípio de que “as escolas são “sistemas de acção concreta”, com uma dinâmica organizacional e uma maleabilidade “política” que lhes permite “trabalhar” internamente as “reformas” decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria...” (p. 3). De acordo com Quintas e Vitorino (2013), os modelos abertos, embora contemplem as dinâmicas organizacionais, apresentam a desvantagem de exigirem mais dos intervenientes aquando da conceção e aplicação do modelo, pois os “obstáculos com que as escolas e os professores se deparam se situam, justamente, no domínio de conhecimentos de natureza metodológica, bem como na dificuldade da identificação de aspetos que devem ser objeto de avaliação” (p. 23)

É neste grupo que encontramos modelos baseados no modelo CIPP, desenvolvido por Stufflebeam, “inspirado na ideia de sistema, considera 4 áreas fundamentais da avaliação de um programa educacional: context, input, process e product” (Alaiz *et al.*, 2003, p.63).

A autoavaliação, entendida como um processo de melhoria, deve apoiar a tomada de decisão e o desenvolvimento da organização. Hargreaves e Hopkins, citados por Alaiz *et al.* (2003), propõem um ciclo de melhoria eficaz, que envolve quatro etapas: i) a auditoria, que corresponde à autoavaliação, onde se vão identificar os pontos fortes e os pontos fracos; ii) o planeamento, em que se utiliza a informação recolhida para se definir as prioridades, explicitar as metas e definir as responsabilidades dos diversos atores; iii) a implementação das estratégias, tendo em consideração as prioridades e metas definidas; iv) a avaliação, onde é avaliado o sucesso das medidas, podendo dar origem à introdução de alterações e recomendações. Esta fase pode decorrer em simultâneo com a fase de implementação.

Referem os mesmos autores que para que esta autoavaliação tenha como conseqüências o desenvolvimento de um processo de melhoria, é necessário que a escola tenha a capacidade de desenvolver todo um ciclo, que tem como finalidade conseguir-se uma mudança progressiva no sentido de um futuro de maior qualidade (da escola, dos professores, dos resultados dos alunos).

Como temos vindo a defender, considerando a autoavaliação uma atividade coletiva, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação, contextualizada, conduzida no interior da escola e centrada na melhoria da prática educativa, esta pode transformar-se num processo de aprendizagem organizacional. Nesta perspetiva, como podemos articular a autoavaliação e a supervisão? De que forma a supervisão, numa perspetiva colaborativa, pode contribuir para o desenvolvimento das organizações educativas?

No capítulo seguinte abordaremos os conceitos de supervisão e colaboração, de modo a melhor compreendermos o papel da supervisão no processo de construção de uma escola reflexiva.

## Capítulo II – Escola reflexiva e supervisão

### 2.1. Supervisão, um conceito em evolução

Na revisão de literatura que realizámos, confrontámo-nos com diversos conceitos de supervisão que podem configurar diferentes modelos, “e estes patenteiam traços distintivos, sendo-nos dado verificar que, em Portugal, os modelos de supervisão em uso assumem práticas supervisivas distintas.” (Rocha, 2019, p. 1267).

Stones, citado por Vieira (1993), referindo-se à complexidade da supervisão e às qualidades necessárias para se ser supervisor, entendeu-a metaforicamente como super-visão. Então um supervisor deveria ter uma super-visão, isto é, deveria ter uma visão apurada, necessitaria de realizar introvisão, antevisão, retrovisão e, por último, possuir uma segunda-visão.

O termo supervisão, terá derivado de supervision e etimologicamente, supervisão significa «visão sobre» ou «olhar sobre», admitindo a perspetiva de «visão global», “tem por objeto o trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização” (Gaspar, 2019, p. 21). O termo terá surgido por volta de 1640 (Alarcão & Canha, 2013), mas em Portugal a primeira utilização do termo supervisão surgiu em 1974, num artigo de Júlia Jaleco, na revista “O Professor”.

Atualmente o termo supervisão utiliza-se em diversas áreas, nomeadamente na supervisão financeira, na supervisão de professores, na supervisão institucional, entre outras. De acordo com Alarcão e Canha (2013), desta multiplicidade de campos e modos de intervenção, resulta a polissemia do conceito de supervisão que se vai manifestando na diversidade de sentidos que se associam ao termo e aos quais é tão frequentemente associado, por exemplo, a formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, coordenação, inspeção/fiscalização.

Devido à sua base epistemológica, a supervisão é sustentada na orientação de práticas profissionais (Gaspar *et al.*, 2019) pelo que possui como atributos dominantes “a orientação, a observação, o acompanhamento e a avaliação” (*ibidem*, p. 21), podendo apresentar-se em três estruturas diferentes: a supervisão vertical, a supervisão horizontal e a auto-supervisão. Também Alarcão e Roldão (2008), identificam três estilos de supervisão: a supervisão vertical, mais formal, a supervisão horizontal que

designam de colaborativa ou interpares e com carácter mais informal e a auto-supervisão de natureza interpessoal. Nesta mesma linha estão Alarcão e Canha (2013), que salientam a essência da supervisão como “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p.19). Estes autores propõem duas modalidades de supervisão: (i)- uma essencialmente formativa, baseada numa perspetiva desenvolvimentista, colaborativa, que promove o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas e das instituições; (ii)- outra essencialmente inspetiva, fiscalizadora, assente numa perspetiva técnico-normativa, assumindo o seu domínio no controlo que pode ser de natureza punitiva ou preventiva, considerando-se assim hierárquica.

No domínio educacional e na legislação relacionada com a educação, a supervisão surge primeiramente na Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro<sup>10</sup>, atribuindo-se ao conselho pedagógico a responsabilidade de “supervisar” a planificação das visitas de estudo.

Já na década de 80 do século passado o Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto<sup>11</sup>, estendeu o campo de ação da supervisão à prática docente, mas unicamente a professores sem habilitação pedagógica e numa perspetiva de verificação. O ponto 2 do artigo 9.º, refere que “O projecto de formação e acção pedagógica compreende ainda a planificação e a realização de, pelo menos, uma unidade de ensino devidamente supervisionada”. O ponto 1 do artigo 26.º atribui a responsabilidade à instituição de ensino superior da “supervisão do projecto de formação e acção pedagógica”. O termo supervisão começou a ser entendido inicialmente “como uma alternativa à designação de orientação da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, in Prefácio à segunda edição), transportando a “herança histórica de controlo do processo educacional e de inspeção” (Rocha, 2016, p. 31).

---

<sup>10</sup> Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

<sup>11</sup> Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário.

De acordo com Vieira e Moreira (2011), o conceito de supervisão foi introduzido em Portugal por Isabel Alarcão (Vieira & Moreira, 2011) com a introdução do termo «supervisão clínica» e está associado à formação inicial de professores.

Alarcão (2009) refere que, conjuntamente com Tavares, em 1987, definira o conceito de supervisão de professores “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 120). No nosso entendimento, esta definição afasta-se do conceito de supervisão que está associado à formação inicial de professores, orientada unicamente para o trabalho em sala de aula, com um cariz transmissivo e baseava-se na imutabilidade do saber, na imitação do bom modelo como forma de aprender a profissão e numa relação hierarquizada entre o mestre e o aprendiz (Alarcão & Tavares, 2003; Roldão & Mesquita, 2017), ou seja, num cenário da imitação artesanal<sup>12</sup>. Na definição de Alarcão e Tavares acima aludida, a supervisão é entendida como um processo de orientação da prática pedagógica focando-se no processo de ensino-aprendizagem e vem salientar a dimensão da pessoa, “colocando assim no centro do processo supervisivo a interligação pessoa/atividade e enfatizando o desenvolvimento humano e profissional como objeto da supervisão pedagógica” (Alarcão & Canha, 2013, p. 30), relevando a formação contínua dos professores e aproximando a supervisão de um cenário pessoalista. No entanto, admitimos que, tal como refere Vieira (2009), no domínio educacional, o conceito de supervisão está historicamente associado às funções de controlo do processo educacional e de inspeção, transportando “consigo relações de poder contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas” (Rocha, 2016, p. 31).

Posteriormente, Alarcão e Tavares (2003) definiram supervisão como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da

---

<sup>12</sup> Alarcão e Tavares (2003), numa sistematização das práticas de supervisão, agrupam-nas em nove cenários que expõem “as várias facetas mais significativas da praxis da supervisão” (p. 17), a saber: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico; dialógico. Sá-Chaves propõe a designação de cenário *integrador, não standard*, a um cenário onde “os diferentes modelos se podem diferenciar na teoria, mas interpenetrar-se na prática” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 74), desenvolvendo o conceito de *supervisão não standard*. Posteriormente, Alarcão e Canha (2013) propõem um modelo ecodesenvolvimentista.

organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p.154). Nesta redefinição do conceito, a supervisão alarga a sua área de influência e, além de exercer a sua ação na formação inicial e formação contínua, passa a abranger a instituição que é a escola, pois considera que a “supervisão tem também por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola (...) de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa.” (Alarcão, 2009, p. 119). Mas esta redefinição destaca ainda mais a importância da supervisão no desenvolvimento profissional docente, especialmente “no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica.” (*ibidem*)

Alarcão e Tavares (2003) consideram que os cenários supervisivos não devem ser entendidos como compartimentos estanques e mutuamente exclusivos, “pelo contrário, interpenetram-se” (p. 41), deixando a possibilidade da existência de um outro cenário que faz convergir “uma imensa diversidade de olhares só aparentemente divergentes” (*idem*, p. 43), numa nova perspetiva integradora, humanizada, em que se entende a supervisão como um “processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (*idem*, p.41). Sá-Chaves (2002) designou este cenário como integrador, não standard. Este cenário desenvolve-se a partir de três ideias fundamentais, considerando que o professor está em constante desenvolvimento, aprende a ensinar em ação e o supervisor é um facilitador da aprendizagem do professor e, por isso, influencia a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos do professor. Assim, as ideias de aprendizagem, desenvolvimento e supervisão interagem, sendo o supervisor perspetivado como um facilitador do desenvolvimento e aprendizagem do professor.

No contexto da formação de professores, Vieira (1993) define supervisão como “*atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de*

*procedimentos de reflexão e de experimentação*”<sup>13</sup> (p. 28), numa interação colaborativa de desenvolvimento e aprendizagem.

Vieira (2009), afastando-se da conceção institucional de supervisão, define a supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto” (p. 199), abrangendo práticas de auto-supervisão e supervisão acompanhada, “em qualquer cenário de desenvolvimento profissional, incluindo o da avaliação de desempenho” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). De acordo com as autoras, a supervisão deve “ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social” (*ibidem*, p. 12)

Waite (1995) e Glickman *et al.* (2004), citados por Vieira (2009), utilizam os termos *superVisão* e *SuperVisão* para realçar a necessidade da construção de uma “visão comum do que a educação deve ser, defendendo uma prática supervisiva colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática e assente numa concepção do ensino como acto moral e político.” (p. 202)

Numa tentativa de reenquadrar o conceito de supervisão no atual panorama de supervisão em Portugal, Alarcão e Canha, citados por Alarcão (2014), referem que a supervisão surge como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico, sendo um processo que “implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. E, todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação”. (Alarcão, 2014, p. 31).

Temos, então, a supervisão entendida num cenário ecodesenvolvimentista, e por isso com uma dinâmica desenvolvimentista, ecológica, colaborativa e transformadora, como “ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e

---

<sup>13</sup> Itálico da autora.

realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa” (Alarcão & Canha, 2013, p. 83). Assim entendida, a supervisão destaca a “sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante, assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento” (*ibidem*). Nesta perspetiva, destacam-se as atividades, as pessoas, os contextos, o tempo experiencial e histórico e os processos supervisionados sustentados. Destacam-se igualmente a dimensão desenvolvimentista e as relações contextuais complexas. Uma das características centrais do processo supervisivo reside na sua “dimensão interativa, potenciadora de integração de princípios colaborativos e na relação que estabelece com as dimensões reflexivo-ativa e crítico-transformadora” (*idem*), isto é, uma supervisão integradora de princípios colaborativos.

Rocha (2016), procurando ampliar o cenário ecodesenvolvimentista da supervisão, introduz as predisposições genéticas, isto é, as características biológicas individuais, como fatores igualmente importantes no processo de desenvolvimento do indivíduo. Apoiando-se em Bronfenbrenner, refere que é da interação entre os fatores biológicos com as experiências sociais e ambientais que decorre o desenvolvimento do indivíduo, assumindo que “o que somos e fazemos está dependente dos processos interativos multifacetados que, ao longo do tempo, se estabelecem entre as nossas características pessoais, assentando aqui as características biológicas e a própria personalidade, tal como os contextos ambientais que nos rodeiam” (p. 114). Estamos perante uma perspetiva de supervisão que Rocha designa de bioecodesenvolvimentista. O autor, apoiando-se no cenário integrador, não standard, desenvolvido por Sá-Chaves (2002), assume igualmente uma visão integradora da supervisão.

Como resumimos até ao momento, o conceito de supervisão tem evoluído de modelos tradicionais baseados numa orientação vertical, normativa e tecnocrática, limitada ao contexto da formação inicial dos professores, para outros modelos abrangendo outros contextos de formação e atuando na escola como um todo, adquirindo uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, (Alarcão & Roldão, 2008), ganhando qualidades que permitiram fazer surgir processos de auto e

hetero-supervisão democráticos e colaborativos (Machado & Andrade, 2020), constituindo-se como uma oportunidade de reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão, que podem contribuir para “processos de desenvolvimento profissional e organizacional que promovam a qualidade da educação” (Machado & Andrade, 2020, p. 325).

Assim entendida, a supervisão pode e deve ser vista de uma forma construtiva e como uma oportunidade. Tal como entendem Glickman e Kanawati (citados em Fialho, 2016), a supervisão está a emergir de acordo com quatro tendências: foco no grupo e não no indivíduo, sendo atribuída uma dimensão coletiva; função facilitadora do desenvolvimento profissional, numa interação com os pares, atribuindo-lhe uma dimensão colaborativa; foco numa conceptualização macro do contexto de supervisão, e; o destaque na criação de comunidades de aprendizagem, “onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central” (Fialho, 2016, p. 20). É-lhe assim atribuída uma conceção democrática de supervisão, onde se assume a “escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19).

Tal como refere Rocha (2019), a supervisão deve prever “espaços que promovam a edificação/construção de um saber pedagógico fruto da interação entre os saberes já adquiridos, e o questionamento provocado pelo experiencialismo vivenciado das dificuldades e problemas profissionais contextualizados” (p. 1266).

Este mesmo autor defende que a supervisão deve ser assumida

“como atividade central de garante da qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional, tendo o desenvolvimento da organização como objetivo, colocando a escola no centro de formação, com capacidade qualificante, valorizando a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, com capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, assumindo uma orientação transformadora de natureza reflexiva e

autonomizante assente em interações e integrando princípios colaborativos”  
(Rocha, 2020, p. 17),

onde o supervisor ganha relevância.

A literatura apresenta inúmeras características que os supervisores devem possuir para a realização da supervisão. Glickman, citado por Rocha (2020), indica três pré-requisitos que os supervisores devem apresentar e que vão condicionar a sua ação: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas. O mesmo autor identifica dez categorias que devem moldar a atuação do supervisor: “i) prestar atenção; ii) clarificar; iii) encorajar; iv) servir de espelho; v) dar opinião; vi) ajudar a encontrar soluções para os problemas; vii) negociar; viii) orientar; ix) estabelecer critérios e; x) condicionar” (Rocha, J., 2020, p. 21)

De acordo com Reis (2011), numa supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento, um supervisor deve ter desenvolvido competências ao nível pessoal e profissional. Assim, deve possuir forte credibilidade como profissional, mas deve ter presente “as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível” (Reis, 2011, p. 17). Nesta mesma linha encontramos Rocha e Rogg (2021) que realçam o facto de “o supervisor dever possuir capacidades comunicativo relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas, assim como, avaliativas (p. 528).

Por sua vez, Roldão (2009) considera que o supervisor institucional “é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (p. 121).

No entanto, em Portugal, a supervisão teve sempre uma representação negativa no seio dos professores, como já aludimos anteriormente. Como refere Alarcão (1995), o termo supervisão provoca “fenómenos de rejeição ou desconfiança por atribuição de características que entre si entrelaçam concepções afins de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissibilidade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização” (p. 5). Por sua vez, Roldão (2012), destaca os seguintes fatores que contribuem para a rejeição da supervisão:

- Associação da supervisão a funções de controlo, nomeadamente à avaliação de professores no sentido de regularizar a sua progressão;

- Associação da supervisão “a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado” (*idibem*, p. 13), sendo que o corpo docente que prevalece atualmente nas nossas escolas é constituído por profissionais com vários anos de carreira e, por isso, dificilmente reconhecem legitimidade e pertinência à supervisão;

- Algum “desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas” (p.13), sendo que este desconforto está fortemente associado à permanência do individualismo como cultura docente dominante, legitimando a relutância em relação ao ato supervensivo.

Fialho (2016) indica-nos pistas para que a supervisão seja assumida nas escolas em toda a sua plenitude. Uma de natureza pessoal, como preconceitos, resistências e crenças pessoais sobre a supervisão que devem ser ultrapassadas; outras de natureza organizacional, como o “não reconhecimento das potencialidades da supervisão da prática letiva na melhoria do desempenho docente, a argumentação da falta de tempo e da incompatibilidade de horários para fazer a observação de aulas e do trabalho excessivo nas escolas” (p. 23). Tal como a autora refere, o sucesso da implementação da supervisão nas escolas vai depender da atitude dos envolvidos perante a supervisão.

Temos vindo a referir a integração de princípios colaborativos na supervisão. Mas como podemos caracterizar a colaboração? Quais os fatores que estimulam ou impedem o trabalho colaborativo docente? São questões a que tentaremos dar resposta no próximo ponto.

## 2.2. Colaboração

É atribuída grande importância à colaboração, especialmente no campo da educação (Martinho, 2018). Em Portugal, a legislação mais recente na área da Educação apresenta inúmeras referências à “colaboração” ou “trabalho colaborativo<sup>14</sup>”. No

---

<sup>14</sup> Podemos referir o D.L. n.º 75/2008, de 22 de abril, que no seu artigo 42.º já faz referência ao trabalho colaborativo entre docentes. O D.L. n.º 54/2018, de 6 de julho e o D.L. n.º 55/2018, de 6 de julho fazem

campo da investigação educacional há um amplo consenso relativamente à ideia de que a “colaboração profissional entre colegas é um fator fundamental de aprendizagem dos docentes no local de trabalho” (Lima & Fialho, 2015, p. 29), fortalece as relações entre os membros da comunidade e permite a realização de tarefas que melhoram a qualidade das aprendizagens dos alunos (Haycock, 2007) e aumenta a eficácia das escolas (Lima & Fialho, 2015). No entanto, sabemos que as organizações escolares são portadoras de uma cultura institucional caracterizada pelo individualismo atribuído à classe docente, por uma lógica normativa dominante a nível macro na administração e a nível meso no sistema de gestão das escolas, mas igualmente pela normatividade curricular e organizacional que induz a uma lógica de cumprimento e não a uma lógica de eficácia e de qualidade (Roldão, 2007), o que se traduz como obstáculos à implementação do trabalho colaborativo nas escolas.

Após consulta bibliográfica constatamos que existem autores que fazem a distinção entre colaboração e outros esforços conjuntos, tais como, reciprocidade, parcerias, *share vision*, *information sharing*, cooperação (Montien-Overall, 2005). Boavida e Ponte (2002, apoiados em Day, 1999), utilizam a etimologia dos termos cooperar e colaborar, na medida em que ambos os termos possuem o prefixo co-, que indicia uma ação conjunta, para diferenciar operar (*operare*) de trabalhar (*laborare*). Assim “operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida” (p. 4), enquanto trabalhar é uma ação mais complexa, onde se desenvolve uma “actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se” (p. 4). Nesta linha de pensamento, referem que a cooperação pressupõe que “(...) as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados”. Por sua vez, a colaboração “(...) envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (Day, 1999 in Boavida & Ponte, p. 46). Concluem referindo que a realização de um trabalho em

---

referência à “colaboração” ou “trabalho colaborativo”. Podemos destacar o D.L. n.º 54/2018, que utiliza o termo “cooperação” quando se refere à relação entre instituições ou encarregados de educação e escola; utiliza o termo “colaboração” quando está implícito o trabalho colaborativo entre profissionais da mesma área ou áreas distintas ou no estabelecimento de uma relação entre instituições com um objetivo bem definido.

conjunto, “a co-laboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a cooperação.” (*idem*, p. 4)

Existem diversas formas de pensar a colaboração, que vai além da partilha e empenho por um objetivo comum. Boavida e Ponte (2002) assumem a manifestação de diversas formas de colaboração e referem que mesmo que diferentes pessoas atuem “em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração” (p. 3). A colaboração não configurando um fim é considerada “um meio para atingir certos objectivos” (*ibidem*), podendo desenvolver-se entre pares ou entre uma equipa diversificada de elementos com estatutos e papéis diferenciados, dependendo dos objetivos estabelecidos. Entendem os mesmos autores que o termo colaboração pode ser utilizado quando os diversos intervenientes trabalham numa relação onde é instituída uma base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.

Montien-Overall (2005) define o conceito referindo que

“Collaboration is a trusting, working relationship between two or more equal participants involved in shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction. Through a shared vision and shared objectives, student learning opportunities are created that integrate subject content and information literacy by co-planning, co-implementing, and co-evaluating students’ progress throughout the instructional process in order to improve student learning in all areas of the curriculum.” (p. 5)

Alarcão (2014), num texto em que relaciona desenvolvimento profissional, supervisão e colaboração, em vez do termo colaboração prefere utilizar o termo interação colaborativa por, na sua perspetiva, “acentuar a dinâmica interativa que deve impregnar a colaboração” (p. 22). A autora sublinha que a colaboração, ou interação colaborativa se assume não só como um processo, mas também como um meio para a consecução de um trabalho com finalidades definidas, implicando “uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações” (*ibidem*, p.24). Nesta mesma linha de pensamento,

Alarcão e Canha (2013) enfatizam a interação e o desenvolvimento dos intervenientes, a corresponsabilização na tomada de decisões, a visão partilhada e com objetivos definidos por mútuo acordo, na construção de relações de confiança e abertura, face ao outro, que levem a processos de autotransformação.

Martinho (2018) entende colaboração como a “experiência de um conjunto de pessoas que, unidas por um interesse comum, estabelecem um acordo e concretizam-no num ambiente desafiante e de apoio mútuo” (p. 1), mas informada na ideia que a colaboração ocorre num processo de construção dos intervenientes através de interações múltiplas.

Diversos autores indicam um conjunto de requisitos necessários para que ocorra colaboração. Boavida e Ponte (2002) sistematizam elementos caracterizadores do processo colaborativo: a abertura no modo como os intervenientes se relacionam, pois cada um dos elementos do grupo deve sentir-se integrado e adaptado; um objetivo geral ou um interesse comum, partilhado por todos os intervenientes; o relacionamento entre os diversos membros da equipa, sendo essencial que cada um tenha consciência do seu papel no grupo; a existência de mutualidade e equilíbrio na relação, ou seja, todos têm algo a dar e a receber; a confiança, necessária para o questionamento aberto das diversas ideias, valores e ações dos outros, e para o desenvolvimento de pertença ao grupo, estando de acordo com Goulet e Aubichon, a confiança é “o primeiro passo para a colaboração” (citado in Boavida e Ponte, 2002); o diálogo, que serve como um instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões; a negociação, necessária para encontrar consensos e superar conflitos. O estabelecimento de um compromisso com uma missão, uma estrutura organizacional desenvolvida em conjunto e ainda responsabilidades claramente definidas e inter-relacionadas são destacados por Murray Shepherd (2004). Por sua vez, Russell (2000) alude ainda à necessidade de um planeamento pormenorizado, à partilha da liderança, dos recursos, do risco e do controlo, e ao tempo necessário para implementar o processo de colaboração.

Andy Hargreaves, citado por Boavida e Ponte (2002), dá ênfase à espontaneidade no estabelecimento da colaboração, distinguindo entre colaboração espontânea e colaboração forçada. A primeira é da iniciativa dos respetivos

intervenientes. A segunda é determinada por instâncias superiores. Esta distinção poderá ajudar a explicar a razão pela qual a colaboração seja de difícil implementação, “dando origem a fenômenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido.” (*idem*, p. 5)

Pelo que temos vindo a expor, depreendemos que o trabalho colaborativo entre professores poderá permitir criar sinergias que possibilitem a reflexão e aprendizagem mútua, o aprofundamento e reconstrução do conhecimento criando possibilidades de resolução de problemas e melhoria das práticas.

Diversos autores salientam os benefícios do trabalho colaborativo. Martinho (2018) elenca alguns dos benefícios para os intervenientes e, conseqüentemente, para a escola e para os alunos:

- a) a existência de partilha de ideias e experiências no trabalho colaborativo vai contribuir para que o professor não se sinta isolado;
- b) o espaço de reflexão, que se cria num trabalho colaborativo, permitirá desenvolver e sustentar o pensamento crítico, que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes, ajudando “os professores a adquirir um “capital profissional” que os equipam para tomar decisões e fazer julgamentos informados perante ocorrências em que não há regras de ação fixas (Hargreaves & Fullan, 2017)” (p. 2);
- c) a longo prazo poderá existir desenvolvimento profissional para os intervenientes. A este respeito a autora salienta: “partilha; ajuda para ultrapassar fracassos; apoio para a inovação; acréscimo de segurança para iniciar inovações e mudanças; aumento de oportunidades de aprendizagem mútua; aumento da capacidade de reflexão; capacidade de correr riscos; fortalecimento da autonomia e independência.” (*idem*)

A ideia da importância da colaboração no desenvolvimento profissional do professor está presente nos estudos de McLaughlin e Talbert, citadas por Lima e Fialho (2015), quando destacam três principais funções da colaboração nas escolas: “(1) produção, aquisição e gestão de conhecimento pelos professores, quer da prática, quer para a prática; (2) desenvolvimento de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes e (3) sustentação de uma cultura de escola (...)” (p. 30)

Como sugere Roldão (2007), para que os professores aprendam uns com os outros é necessário uma

“colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.” (p. 29)

Martinho (2018) vai mais longe nas suas considerações ao referir que “o trabalho realizado no âmbito de uma colaboração, se for informado pela literatura, assente na reflexão sobre a própria prática e numa análise cuidada que oriente as práticas futuras, assume contornos de investigação colaborativa” (p.1)

Pelo exposto, não é suposto pensarmos que basta que os professores se reúnam para se dizer que se está perante um grupo de trabalho colaborativo. São inúmeros os fatores que dificultam a implementação do trabalho colaborativo nas escolas. Após consulta bibliográfica organizamos e sistematizamos os fatores que condicionam o trabalho colaborativo, de acordo com a classificação proposta por Russel (2000), e que apresentamos no Quadro 2:

<b>Fatores administrativos</b>	<b>Fatores (inter) pessoais</b>
“Lógica normativa no nível macro da administração tanto quanto ao nível meso dos sistemas de governo das escolas.” (Roldão, 2007, p. 29)	A tradição cultural do trabalho isolado do docente (Roldão, 2007, p. 25); (Lima & Fialho, 2015)
Normatividade curricular (Roldão, 2007); (Lima & Fialho, 2015)	Inexistência de clima favorável à implementação das práticas de colaboração (Silva & Silva, 2015)
Normatividade organizacional que induz a uma lógica de cumprimento e não a uma lógica de qualidade e eficácia. (Roldão, 2007)	Colaboração forçada (Boavida & Ponte, 2002)
Ausência das condições organizacionais e facilitadoras de colaboração (Abelha, Machado & Lobo, 2014); (Lima & Fialho, 2015)	Transposição do trabalho colaborativo para a prática (Martinho, 2018)
A falta de tempo. (Russel, 2000), (Machado & Formosinho, 2016), (Abelha, Machado & Lobo, 2014)	A falta de tempo (Martinho, 2018); (Montiel-Overall, 2005)
A organização dos momentos comuns (Abelha, Machado & Lobo, 2014); (Russel, 2000),	Trabalho em equipa pedagógica encarado como difícil ou inconcebível (Abelha, Machado & Lobo, 2014)
	A diversidade dos intervenientes (Martinho, 2018)
	A tolerância, as expectativas, as emoções e a imprevisibilidade (Martinho, 2018); (Russel, 2000)
	Ausência de cultura de colaboração (Abelha, Machado & Lobo, 2014)

*Quadro 2: Fatores que podem condicionar o trabalho colaborativo*

Como temos vindo a referir, o trabalho colaborativo apresenta grandes potencialidades, que surgem da “interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos da ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

Perante o anteriormente exposto, concordamos com Alarcão e Canha (2013) quando consideram que a supervisão associada à colaboração potencia o seu objetivo desenvolvimentista, através de: “maior visibilidade dada à intencionalidade através da

explicitação partilhada dessa mesma intencionalidade; corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento; maior abertura e recetividade na compreensão de si e dos outros” (Alarcão & Canha, 2013, p. 66).

No ponto seguinte abordaremos o papel da supervisão colaborativa na construção de uma escola reflexiva.

### 2.3. Escola reflexiva

A escola, como sistema aberto que é, está em permanente interação com o ambiente complexo que a rodeia, promovendo contextos de aprendizagem e, simultaneamente, ajudando a transformação da sociedade.

Como podemos depreender das considerações que realizámos nos pontos anteriores, tratamos a escola não apenas como um edifício, mas como uma comunidade socialmente organizada, em constante desenvolvimento e em aprendizagem.

Aproveitando a definição de escola proposta por Macedo, citada por Alarcão (2005), a escola é uma

“comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com dinâmica própria” (p. 80).

No cumprimento do seu papel, a escola tem a possibilidade de construir um projeto específico, o seu projeto educativo, que lhe confere autonomia, mas ao mesmo tempo exige-se-lhe responsabilização no cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a melhoria da qualidade educativa que nela é praticada. Para o cumprimento deste grande objetivo, é necessário que a escola se (re)pense a si própria.

Alarcão (2001a) concebe a escola como um lugar que materialmente proporciona o desenvolvimento das atividades e capacita a interação de todos; um contexto de trabalho que requer um “ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar” (p.17), de prevenção, colaboração e crítica construtiva. De acordo com a autora, a escola é igualmente um tempo, que não volta mais, de curiosidade a ser desenvolvida, que permita “desenvolver e aplicar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco” (Alarcão, 2001a, p.18). Um tempo de atividade e iniciativa, de cooperação e mesmo de turbulência.

Partindo de conceitos como profissional reflexivo, introduzido por Shön, a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner, em articulação com conceitos como organização aprendente, desenvolvida por Senge e aplicada à escola por Bolivar, Alarcão (2001) chega a uma conceção de escola reflexiva como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 25). Como a própria autora refere, o conceito é o mesmo de escola aprendente, qualificante, desenvolvido por Senge (Alarcão, 2009).

De acordo com Machado e Formosinho (2016), organização aprendente é uma “organização que expande continuamente a sua capacidade de criar o seu futuro, porque nela as pessoas detetam e corrigem erros, incorporam novas formas de pensar e decidem novas práticas” (p.14), adaptando-se a novas situações e perdurando no tempo. Estas organizações dominam as cinco disciplinas propostas por Senge: domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico. As disciplinas são um conjunto de práticas de aprendizagem, através das quais um indivíduo se modifica, adquirindo novas habilidades, conhecimentos e experiências. Peter Senge realça o pensamento sistémico que “é o alicerce da organização aprendente, porquanto ela rejeita cadeias lineares de causa e efeito, permite ver os padrões de mudança, discernir as mudanças de alta e de baixa alavancagem e conduzir a melhorias significativas e duradouras” (Machado & Formosinho, 2016, p. 14). Estão igualmente presentes aspetos que remetem para

práticas colaborativas – visão partilhada e aprendizagem em equipe – assim como aspetos relacionados com a reflexão e sentido crítico – domínio pessoal e modelos mentais.

Bolívar, citado por (Machado & Formosinho, 2016), refere-se as organizações aprendentes como “um *modelo contrafático* que apresenta ideias, processos e estratégias para orientar a forma como os estabelecimentos de ensino podem aprender, ao mesmo tempo que explicam porque, em muitas ocasiões, não o fazem” (p. 14). Nestas organizações a tomada de decisões é participativa, constituem-se comunidades profissionais e estabelecem-se responsabilidades coletivas para a aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2000, citado por Machado & Formosinho, 2016)

Encontrando paralelismo com o pensamento de Alarcão (2005), a escola reflexiva é uma escola reativa a cada situação específica, que se situa e é sensível ao seu contexto, registando o seu pensamento no seu projeto educativo. Assim, “é capaz de agir com flexibilidade nos contextos complexos, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares” (p. 90).

A escola reflexiva deve estar atenta à realidade social, aberta à comunidade exterior e à comunidade interior, estar consciente da diversidade pessoal, dialogante, compreende antes de agir, é participativa, é um lugar onde os seus membros são incentivados ao diálogo e à reflexão, à iniciativa e à experimentação, à construção. A escola “reflete sobre a sua atividade, confronta-a com a sua missão e o seu projeto, monitoriza-a e avalia-a com a intencionalidade de a melhorar, se necessário; cria dinâmicas interativas de corresponsabilização, desenvolve-se como instituição” (Alarcão, 2014, p. 32). Esta conceção de escola implica uma maior autonomia a que corresponde uma maior responsabilidade e, sobretudo, o envolvimento efetivo dos seus intervenientes e uma enorme capacidade de reflexão para saber agir e atingir as finalidades da sua missão. Como tal, é uma escola que está permanentemente em aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo como finalidade a melhoria da qualidade, a supervisão tem subjacente ao seu exercício a participação no desenvolvimento organizacional, em que, numa perspetiva codesenvolvimentista, o seu objeto pode-se transferir do indivíduo para a organização escolar. A escola é, assim, percecionada como um todo, não podendo este

desenvolvimento organizacional ser dissociado do desenvolvimento dos atores que nela intervêm. No entendimento de que o desenvolvimento da organização acompanha e está interdependente da aprendizagem dos atores educativos, compete à supervisão participar em processos de reflexão global, o que pressupõe o questionamento do presente com a finalidade de cada escola “planear e implementar o seu próprio processo de melhoria” (Alaíz *et al.*, 2003, p. 32). Assim, numa escola reflexiva, podem coexistir articuladamente a supervisão hierárquica, que Alarcão (2009) identifica com características humanizadas, a heterosupervisão e a autosupervisão, que devem ser efetuadas num clima colaborativo e democrático.

Esta ideia da supervisão associada ao desenvolvimento organizacional aproxima-a de uma perspetiva de autoavaliação que tem como função a melhoria da escola. Referimo-nos a uma autoavaliação que promova uma reflexão sobre as práticas e sobre os contextos em que estão inseridos os atores educativos, numa cultura de colaboração, a qual não poderá alhear-se de uma supervisão que tenha como função promover a capacidade de autorrenovação da organização e o desenvolvimento profissional.

Neste entendimento, a supervisão, enquanto promotora da prática reflexiva, constitui-se como um esforço de compreender a escola e a sua autoavaliação, de partilhar perceções e de procurar estratégias de ação conducentes à melhoria da organização escolar.

É nesta perspetiva que se desenvolve esta dissertação ao pretender perceber em que medida o processo de autoavaliação das escolas contribui para a construção de uma escola reflexiva e em que medida a autoavaliação de escola contribui para um trabalho de reflexão colaborativa entre professores.

## Capítulo III - Metodologia

### 3.1. Considerações metodológicas

Para um enquadramento do nosso estudo, realizado no âmbito da educação, convém revisitar o grande objetivo da investigação na área das Ciências de Educação, referido por autores como Amado (2014), que é “procurar ‘explicar’ e ‘compreender’ a complexidade e multireferencialidade dos fenómenos educativos, e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao dispor das práticas” (p. 27), quer em termos micro, como a interação entre educador e educando, quer em termos mais amplos “como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo.” (*ibidem*)

Qualquer que seja o tipo de abordagem adotada, somos sempre confrontados com o problema das suas limitações na representatividade de todo o universo relativamente ao fenómeno investigado. Algumas dessas limitações são inerentes aos próprios métodos de pesquisa, sejam eles quantitativos ou qualitativos.

Deste modo, a escolha metodológica, que é determinada pela problemática em estudo (Coutinho, 2011), não deve ser um ponto de partida, mas sim uma construção a que chegamos pela análise da realidade que pretendemos conhecer.

Neste estudo interessa-nos compreender a autoavaliação das escolas de um concelho, o contributo da supervisão para a autoavaliação das escolas, bem como o papel e contributo da autoavaliação na construção de uma escola reflexiva. Como tal, interessa-nos encontrar referências e perspetivas de supervisão, assim como referências a práticas reflexivas colaborativas nos documentos internos de três agrupamentos de escolas do concelho, bem como as perceções que os coordenadores das equipas de autoavaliação possuem sobre o contributo da autoavaliação na construção de uma escola reflexiva. Com esta opção pretendemos cobrir um leque constituído por três agrupamentos com contextos diferentes, procurando usufruir de um maior conhecimento sobre as perceções de construção de processos de

autoavaliação nas escolas, tendo em conta as especificidades de cada um dos agrupamentos.

Tendo em consideração o nosso objeto de estudo e que o nosso propósito não é a generalização, mas sim o estudo de um contexto complexo e particular para conseguir uma visão holística (Coutinho, 2011) do contexto em estudo, melhorando “a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (Coutinho, 2011, p. 27), optámos por utilizar uma abordagem qualitativa e interpretativa da realidade em estudo. Recordando Bogdan e Biklen (1994), e Carmo e Ferreira (2011), na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o “instrumento” de recolha de dados. A investigação assume um carácter descritivo, tem o seu foco no processo e não nos resultados, sendo os dados analisados de forma indutiva, o significado assume importância vital nesta abordagem.

Como anteriormente exposto, consideramos que o presente estudo se enquadra no estudo de caso. Segundo Yin (1994) é a “estratégia preferida quando questões “como” e “porquê” estão a ser colocadas, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos, e quando o foco está nos fenómenos contemporâneos dentro do contexto da vida real” (p. 10). No estudo de caso, investiga-se o “caso” em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se, para isso, a todos os métodos que se revelem apropriados. De acordo com Marcelo e Parrilla (1991) o estudo de caso é um

método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce; en el que es difícil establecer los límites entre fenómeno e contexto; y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia (p. 13)

Utilizando a categorização referida por Yin (1994) e Bogdan e Bilken (1994), entendemos que o nosso estudo fica enquadrado num estudo de caso, pois estudamos o processo de autoavaliação que decorre em três instituições diferentes, com dinâmicas e contextos específicos. No entanto, ao estudarmos três escolas, não

pretendemos utilizar um método comparativo constante proposto por Bogdan e Bilken (1994) mas, como já anteriormente referimos, alargar o número de contextos a estudar.

### 3.2. Questões de investigação

Com base no quadro teórico em que procurámos articular a autoavaliação das escolas, o trabalho colaborativo entre os professores e a supervisão colaborativa, definimos duas questões (A e B), as quais se encontram declinadas em subquestões e objetivos de investigação, tal como ilustram os quadros 3 e 4, a seguir apresentados.

Questão A - Qual o contributo do processo de autoavaliação das escolas para a construção de uma escola reflexiva?

Subquestões	Objetivos
Quais os referenciais e modelos de autoavaliação utilizados em três agrupamentos de um concelho da Área Metropolitana do Porto?	Averiguar quais os referenciais e modelos de autoavaliação existentes nos agrupamentos em estudo;
Como se desenvolvem os processos de autoavaliação dos agrupamentos em estudo?	
De que modo inscrevem a autoavaliação nos seus documentos orientadores? (Projeto Educativo, Regulamento Interno, ...)	Conhecer os processos de autoavaliação desenvolvidos em cada um dos agrupamentos;
- Como envolvem as escolas os diferentes atores educativos no processo de autoavaliação?	
Como são utilizados os resultados de autoavaliação?	Encontrar referências a autoavaliações anteriores nos documentos em análise.
Como são apropriados os resultados da autoavaliação?	

Quadro 3: Subquestões da questão A e respetivos objetivos

Questão B - Como é que a autoavaliação de escola contribui para um trabalho colaborativo de reflexão entre professores?

Subquestões	Objetivos
Quais os procedimentos que as escolas adotam após a autoavaliação?	Identificar nos documentos internos dos agrupamentos em análise referências a perspetivas sobre supervisão institucional;
Que referências de supervisão são encontrados nos documentos orientadores das escolas?	Identificar nos documentos internos dos agrupamentos em análise referências a práticas colaborativas reflexivas;
Que processos de reflexão colaborativa foram desenvolvidos após a autoavaliação?	Reconhecer indícios de práticas colaborativas reflexivas;
Quais os aspetos que indiciam a emergência de práticas colaborativas reflexivas nas escolas?	Compreender de que modo as perspetivas sobre supervisão promovem a construção de uma escola reflexiva;
Até que ponto as dinâmicas e práticas de autoavaliação existentes podem potenciar a construção de uma escola reflexiva?	Identificar elementos facilitadores e/ou impeditivos do desenvolvimento de práticas colaborativas reflexivas.

*Quadro 4: Subquestões da questão B e respetivos objetivos*

### 3.3. O Caso

O estudo incidiu sobre três agrupamentos de escolas pertencentes a um concelho da Área Metropolitana do Porto, partindo do pressuposto da existência de diferenças entre eles, quer a nível organizacional, quer ainda em termos de contexto, que poderiam induzir diferentes dinâmicas inerentes aos processos de autoavaliação. A opção por realizar, por conveniência, a seleção destas escolas deveu-se a diversos motivos: pertencem a um concelho onde se insere o nosso local de trabalho e onde o conhecimento prévio das escolas e dos respetivos diretores seria um elemento facilitador do acesso à informação; em todas elas decorrem processos de autoavaliação; asseguramos diversas perspetivas de construir processos de autoavaliação, usufruindo assim, de um conjunto mais variado de informações.

O concelho possui características muito diversificadas, com zonas rurais e montanhosas a conviver com outras que possuem uma malha industrial muito forte. De destacar que uma grande parte da população que trabalha no município não reside no mesmo, deslocando-se por motivos profissionais ou escolares.

De acordo com a Carta Educativa, no concelho existem vinte e três escolas, de diferentes tipologias, das quais quinze são públicas. Atualmente, as escolas públicas agrupam-se, em termos de gestão, em três unidades, que designaremos por Agrupamento A (AGA), Agrupamento B (AGB) e Agrupamento C (AGC).

A escola sede do AGA derivou do antigo liceu do concelho e foi constituído no início da década de 70 do século passado. A escola sede do AGB iniciou o seu funcionamento em 1983. A escola sede do AGC derivou da antiga “escola profissional”, criada no início da década de 60 do século passado, e atualmente é a escola que possui a grande maioria dos cursos profissionais a funcionar no concelho.

Com uma população a rondar os 4700 alunos, 490 docentes e 180 elementos pertencentes à equipa de pessoal não docente, no ano letivo 2020-2021, os agrupamentos AGA, AGB e AGC tinham matriculados aproximadamente 1900 alunos, 1700 alunos e 1100 alunos, respetivamente.

Entre os três agrupamentos existe uma oferta formativa variada, com pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, ensino secundário com cursos científico humanísticos e com cursos profissionais e ainda ensino recorrente. No ensino básico ainda se desenvolve o ensino especializado de música e de dança, ambos em regime articulado.

Todas as escolas selecionadas possuem Projetos Educativos, Regulamentos Internos, em todas decorrem processos de autoavaliação e, uma delas, possuiu Contrato de Autonomia para o Desenvolvimento do Projeto Educativo assinado com o Ministério de Educação em setembro de 2007, pelo que elabora, anualmente, um Relatório de Progresso.

### 3.4. A recolha de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem no mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise” (p. 149), sendo a recolha de dados, de acordo com Afonso (2014), considerada a fase inicial do trabalho empírico.

No nosso estudo optámos por utilizar simultaneamente duas técnicas de investigação que se podem articular entre si para se complementarem: a pesquisa documental e o inquérito por entrevista, para a recolha de dados e, pela análise de conteúdo, como técnica de tratamento dos mesmos.

O facto de recolhermos informação proveniente de múltiplas fontes e recorrermos a diferentes técnicas permitiu-nos obter diferentes perspetivas sobre uma mesma realidade, acedendo a informação de diferente natureza e triangular essas informações, percebendo de uma forma mais real o objeto de estudo, tal como referem Reichardt e Cook (citados por Carmo & Ferreira, 1998), “a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos” (p. 202).

No quadro seguinte reunimos as principais técnicas e instrumentos de recolha, registo e tratamento da informação utilizados:

Recolha	Registo e organização dos dados	Tratamento dos dados
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pesquisa documental</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recolha/estruturação/organização dos documentos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise de conteúdo</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Inquérito por entrevista</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gravação áudio</li><li>• Transcrição</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise de conteúdo</li></ul>

Quadro 5: Técnicas de recolha, registo e tratamento da informação. (Adaptado de Rocha (2016))

O processo de recolha de dados para o nosso estudo iniciou-se ainda no ano letivo 2020/2021, com um contacto direto e informal com os diretores dos agrupamentos envolvidos, sendo-lhes explicado a finalidade do estudo e solicitado a autorização para a realização do mesmo.

A maior parte dos documentos que constituem o *corpus* de análise foram cedidos a um de julho de 2021 na página web dos respetivos agrupamentos. O Relatório Anual de Progresso (RAP) do AGA foi cedido pela direção do agrupamento. O relatório de autoavaliação do AGC foi disponibilizado pela direção do agrupamento em dezembro de 2021.

Os coordenadores das equipas de autoavaliação dos agrupamentos foram contactados em novembro de 2021, tendo-lhes sido solicitada a sua colaboração para a realização de uma entrevista. Após a sua concordância foi elaborado, em novembro, o guião da entrevista sendo submetido a um processo de validação prévia e a um pedido de autorização para a sua aplicação à Direção Geral da Educação e Ciência, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). As entrevistas foram realizadas durante o mês de janeiro de 2022, tendo os respetivos coordenadores das equipas de autoavaliação dado o seu consentimento informado (cf. Anexo I ).

Nos pontos seguintes iremos abordar cada uma das técnicas utilizadas.

### 3.5. A pesquisa documental

A pesquisa documental, também designada por pesquisa arquivística, “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2014 p. 93). É uma técnica indispensável para este estudo, pois a base desta investigação incide sobre fontes escritas e que servem de orientação para as instituições estudadas. Coutinho (2011) retrata a importância da utilização desta técnica ao referir que “deve constar do plano de recolha de dados” (p. 299). Os documentos recolhidos inserem-se na categoria de “documentos oficiais”. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros.” (p. 180). Para estes autores, os documentos oficiais produzidos pelas escolas assumem uma

enorme importância na investigação qualitativa pois permitem “o acesso à “perspetiva oficial”, bem como, às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (p. 180).

Muitos destes documentos estão acessíveis ao investigador, pois são documentos do domínio público que se podem encontrar nas páginas web das instituições, podendo ser designados por “comunicação externa”. Autores como Carmo e Ferreira (1998) referem que estes documentos devem ser sujeitos a uma análise crítica interna, “cotejando a coerência do texto com a realidade conhecida” (p. 92), e externa e a uma verificação da informação através de fontes alternativas.

A utilização desta técnica permite-nos a obtenção de dados de forma indireta, evitando possíveis constrangimentos, e recolher informações para triangulação da informação obtida por outras técnicas.

Os documentos que recolhemos e que foram previamente selecionados considerando a sua pertinência para o presente estudo são: os Projetos Educativos; os Regulamentos Internos; os Relatórios de Autoavaliação; e o Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia do AGA.

Toda a documentação funcionou como fonte primária inadvertida, no sentido de que estas fontes “são utilizadas pelo investigador com qualquer outro intuito diferente daquele a que originalmente se destinavam” (Elton, in Bell, 2002, p. 91).

### 3.5.1. *Corpus* de análise:

Como já referimos anteriormente, no nosso estudo interessa-nos compreender a autoavaliação das escolas de um concelho, o contributo da supervisão para a autoavaliação das escolas, bem como o papel da autoavaliação na construção de uma escola reflexiva. Como tal, pretendemos encontrar referências e perspetivas de supervisão, assim como referências a práticas reflexivas colaborativas nos documentos internos de três agrupamentos de escolas, bem como as perceções que os coordenadores das equipas de autoavaliação possuem sobre o contributo da autoavaliação na construção de uma escola reflexiva. Para consubstanciar o mesmo recorreremos às fontes de dados descritas no Quadro 6:

Tipo de documentos recolhidos	Codificação	Total
• Projeto Educativo em vigor no ano letivo 2020/2021 de cada um dos agrupamentos;	PE (A; B; C)	3
• Regulamento Interno em vigor em cada um dos Agrupamentos no ano letivo 2020/2021;	RI (A; B; C)	3
• Relatório de autoavaliação de cada agrupamento referente ao ano letivo 2019/2020;	RA (A; B; C)	3
• Relatório Anual de Progresso do Agrupamento AGA referente ao ano letivo 2019/2020.	RAP	1
• Entrevista a cada um dos coordenadores das equipas de autoavaliação dos agrupamentos AGA, AGB e AGC.	E (A; B; C)	3

*Quadro 6: Tipo de documentos recolhidos*

Este corpus foi sujeito a procedimentos de análise de conteúdo, pois afigura-se como a mais indicada para este tipo de dados e de investigação, tendo por referência o nosso quadro teórico, permitiu a criação de categorias de análise para extrairmos informação que desse resposta às nossas questões acima referidas.

### 3.6. O inquérito por entrevista

O inquérito constitui, de acordo com Coutinho (2011), uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas na investigação em Ciências Sociais e Humanas, sendo definida como “recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 139). Os mesmos autores classificam os inquéritos em inquérito por entrevista e inquérito por questionário, de acordo com a presença ou ausência do investigador no ato da inquirição, sendo o primeiro realizado presencialmente.

A entrevista, de acordo com Amado (2014), é um poderoso meio de obtenção de informação em diversos campos, sendo considerada por Yin (1994) como a mais importante fonte de informação do estudo de caso. Bogdan e Biklen (1994) consideram que a entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, no sentido de o entrevistador obter informação sobre a outra. Os mesmos autores referem que

permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). A entrevista é o método adequado para a

análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos conhecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (Quivy & Campenhoudt, 1988. p. 193)

As entrevistas podem ser classificadas quanto à sua estrutura. De acordo com Amado (2014), as mesmas podem ser divididas em estruturadas ou diretivas, semiestruturadas ou semidiretivas, não estruturadas ou não-diretivas e entrevistas informais.

Na entrevista estruturada, o entrevistado responde a perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas, não existindo grande flexibilidade no processo.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Quivy e Campenhondt (1998), constitui a variante mais utilizada na investigação social, dada a sua flexibilidade em termos dos papéis do entrevistador e entrevistado. Não sendo inteiramente livre e aberta, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*, apesar de existirem algumas perguntas previamente definidas, o investigador deve dar ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tópico apresentado, sem deixar de ter em conta os objetivos da investigação. Deriva de um guião previamente construído, o que garante que todos os tópicos são abordados, mas com uma estrutura flexível, sendo permitido ao entrevistador usar de uma margem de liberdade dentro dessa estrutura. Caracteriza-se pela ausência de controlo sobre a forma, extensão e conteúdo das respostas dos sujeitos, pelo que permite a exploração de um domínio que, à partida, consideramos desconhecer.

Este tipo de entrevista possui uma grande adaptabilidade ao contexto, impondo um maior grau de profundidade da produção e da análise do discurso.

A entrevista semiestruturada tem, segundo Amado (2014), três intenções:

- “Deve ser usada como principal meio de recolha de informações que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação”;

- “Deve ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações”;

- “Deve ser usada em conjunção com outros métodos” (pp. 211 - 212).

Relativamente à entrevista não estruturada, nesta não existem perguntas específicas e respostas codificadas, respeitando-se a lógica do entrevistado. A interação entre o investigador e o entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou questões propostas pelo investigador. Por fim, a entrevista informal, possui um papel relevante na investigação etnográfica, não existindo um plano prévio.

No nosso estudo, a entrevista semiestruturada apresenta-se como a mais adequada, pois dada a sua flexibilidade permite, por um lado, que todos os tópicos cruciais sejam abordados e, por outro lado, através da margem de liberdade dada ao entrevistado, que tenhamos a possibilidade de obter informações relevantes acerca do significado atribuído pelo mesmo à problemática em causa.

No nosso estudo, a entrevista, realizada individualmente a cada um dos coordenadores das equipas de autoavaliação dos três agrupamentos, tinha como objetivos: i) perceber como os coordenadores das equipas de autoavaliação percecionam o processo de autoavaliação nos agrupamentos onde exercem funções; ii) a existência de práticas reflexivas colaborativas; iii) a existência de práticas de supervisão institucional; iv) e se estas práticas são promotoras da construção de uma escola reflexiva. Foram selecionados como participantes no estudo os coordenadores das equipas de autoavaliação pois consideramos que, no âmbito das suas funções, detêm um conhecimento aprofundado do agrupamento, nomeadamente, dos processos de decisão, das dinâmicas que sustentam o processo de autoavaliação do agrupamento, das ações de melhoria implementadas e da sua eficácia. A entrevista foi suportada por um guião (cf. Anexo II - Guião da entrevista ao coordenador(a) da equipa

de autoavaliação) previamente elaborado, sendo organizado em cinco blocos, a seguir identificados, os respetivos objetivos e as questões, o que permitiu a simplificação da análise subsequente:

0. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado;
- I. Opinião dos entrevistados sobre os modelos, as estruturas e os processos de decisão implícitas no processo de autoavaliação do agrupamento;
- II. Opinião dos entrevistados sobre as dinâmicas presentes no processo de autoavaliação do agrupamento;
- III. Perceção dos entrevistados sobre as mudanças pedagógicas e organizacionais face aos processos de autoavaliação;
- IV. Perceção dos entrevistados sobre os fatores que têm facilitado ou dificultado a construção de uma escola reflexiva

O guião da entrevista (cf. Anexo II) foi sujeito a validação por uma docente pertencente a uma equipa de autoavaliação de uma escola secundária e por uma especialista pertencente à Universidade de Aveiro.

As entrevistas foram realizadas em janeiro de 2022, foram áudio gravadas para permitir a posterior transcrição e a respetiva análise interpretativa de conteúdo. A transcrição foi feita com recurso a um código (cf. Anexo III ) e após a transcrição de cada uma das entrevistas, o texto foi enviado aos entrevistados para validação do mesmo. Um dos entrevistados referiu que confiava na transcrição efetuada, pelo que declinou a revisão da mesma.

### 3.7 Tratamento e análise dos dados

No presente estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, tal como já referido, optámos por recolher dados qualitativos através da pesquisa documental e da entrevista (E) que foram, posteriormente, sujeitos a tratamento através da técnica de análise de conteúdo, de carácter categorial. De acordo com Afonso (2014), “o tratamento da informação qualitativa é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (p. 126), cuja formatação

“constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (*ibidem*, p. 126). Assim a informação que recolhemos foi explorada e mapeada a partir das questões, das subquestões e em linha com os objetivos definidos, visando a construção de um novo texto que constitua uma construção interpretativa da realidade.

No ponto seguinte iremos abordar a técnica utilizada para o tratamento da informação recolhida.

### 3.7.1 A análise de conteúdo

A análise de conteúdo, de acordo com Vala (1986), é uma técnica de tratamento de informação que se pode integrar em qualquer método, quer de análise extensiva ou análise intensiva, cuja finalidade será “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p. 104). Segundo Bardin (2007), a análise de conteúdo passa por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 37). Quivy e Campenhoudt (1994) consideram que a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p. 227).

Esta técnica tem a vantagem de se poder aplicar sobre material não estruturado, que não foi produzido com o fim de servir a uma investigação empírica, como correspondência, artigos de jornais, mas pode ser igualmente aplicada a material previamente estruturado, como as entrevistas semiestruturadas e estruturadas.

Para Bardin (1977) e Coutinho (2011), a análise de conteúdo deve respeitar três etapas sucessivas:

1- A pré-análise, que consiste na escolha de documentos para análise, onde temos o primeiro contacto com os documentos e realizamos uma “leitura flutuante” dos dados a analisar, que nos ajudará na formulação de hipóteses e definição de objetivos, e na elaboração de indicadores que posteriormente fundamentarão a interpretação final. Vala (1986) propõe a definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa. É nesta fase que se constitui o *corpus*, definido por Bardin (1977) como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos processos analíticos” (p. 96). A constituição do corpus de análise deve obedecer às regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade, e à regra da pertinência.

2- A exploração do material, que consiste em operações de codificação, em que os dados brutos do texto são transformados em unidades pertinentes de análise, o que pressupõe a definição de três tipos de unidades: i) - unidade de contexto, ou seja, “o segmento de texto mais lato de onde é retirada a unidade de registo” (Lima, 2013, p.9); ii)- unidade de registo, que é “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise” (Amado, 2014, p. 315). De acordo com Lima (2013), geralmente, o critério de definição das unidades de registo deverá ser semântico (uma unidade corresponde a um segmento com significado completo, específico e autónomo) e não formal (por exemplo, uma palavra, uma linha, uma frase ou um parágrafo); iii)- unidade de enumeração, que consiste em definir os critérios que determinam o que contar e como contar.

A separação de dados em unidades mais simples e relevantes é o sentido e o objetivo essencial da análise de dados. A divisão da informação em unidades pode ser feita de acordo com diversos critérios, sendo que o mais comum é considerar estas unidades em função do tema que vai ser abordado no estudo. Esta tarefa, de redução de dados, selecionando e simplificando, faz com que se tornem mais compreensíveis, mais “manejáveis”, de modo que possam fazer mais sentido e permitam ao investigador realizar inferências.

3- O tratamento dos resultados - a inferência e interpretação. Durante a interpretação revisitamos os marcos teóricos que balizaram o estudo. De acordo com Coutinho (2011), “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que

dará sentido à interpretação” (p.196). É através da inferência que vamos conseguir atribuir um significado fundamentado às características que foram encontradas nos textos em análise.

### 3.7.2 Construção das categorias de análise

No presente estudo a análise de conteúdo iniciou-se com uma leitura integral dos documentos escritos recolhidos, o que nos permitiu obter uma visão global dos dados e, à luz do quadro teórico discutido nos capítulos anteriores e das questões de investigação, definir as dimensões e categorias de análise, que foram posteriormente redefinidas após uma primeira leitura dos dados. Os dados resultantes da pesquisa documental foram sistematizados em fichas técnicas onde foram inseridas as transcrições mais relevantes.

Em simultâneo realizámos a transcrição integral das entrevistas, com a marcação prévia das intervenções de cada entrevistado.

Numa segunda fase, e após a organização dos dados, definimos as dimensões, as categorias e subcategorias, que foram sofrendo alterações ao longo da análise, tendo em consideração as inúmeras leituras realizadas dos dados.

No nosso estudo adotamos a definição de categoria de Hogenraad, como:

“um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista. Neste sentido é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p. 111).

As categorias, segundo Bardin (1977), devem possuir as seguintes qualidades:

- exclusão mútua, ou seja, as categorias devem ser construídas de tal forma que cada elemento não possa ser classificado em mais do que uma categoria;

- homogeneidade, significa que num mesmo conjunto categorial só é possível funcionar com um registo e com uma dimensão de análise;

- pertinência, pelo que o sistema de categorias definido deve estar adaptado ao material em análise e pertencer ao quadro teórico definido;

- objetividade e fidelidade são princípios de extrema importância. O mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias, deve ser codificado da mesma maneira, mesmo quando sujeito a várias análises;

- produtividade, ou seja, um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados no que diz respeito a índices de inferências, hipóteses novas e dados exatos.

No Quadro 7 estão definidas as dimensões (D), que correspondem a macrocategorias, as categorias (C) e as subcategorias(S) por nós construídas.<sup>15</sup>

Dimensões	Categorias	Subcategorias
D.1 O processo de autoavaliação do agrupamento	CA. Conceções de autoavaliação	SA.1 Promoção da melhoria do agrupamento
		SA.2 Conhecimento do agrupamento
		SA.3 Promoção da reflexão
		SA.4 Sem relevância para a instituição
	CB. Decisão sobre a necessidade da autoavaliação.	SB.1 Motivos explícitos da decisão
		SB.2 Sem motivos explícitos
	CC. Equipa de autoavaliação	SC.1 Critérios de constituição
		SC.2 Composição da equipa
		SC.3 Relação com a Direção
		SC.4 Formação
	CD. Domínios / dimensões do modelo de autoavaliação	SD.1 Influência da Avaliação Externa das Escolas
		SD.2 Instrumentos de recolha de informação
	CE. Envolvimento dos diferentes atores no processo de autoavaliação	SE.1 Estruturas envolvidas
		SE.2 Tipo de participação dos diferentes atores
CF. Facilidades ou constrangimentos no processo de autoavaliação	SF.1 Fatores facilitadores	
	SF.2 Fatores impeditivos (Constrangimentos)	

<sup>15</sup> Codificamos as dimensões, as categorias e subcategorias do seguinte modo: D- Dimensão; C – Categoria; S- Subcategoria. As dimensões foram numeradas de 1 a 4; as categorias foram ordenadas alfabeticamente. Para as subcategorias utilizou-se um código alfanumérico em que a segunda letra corresponde à categoria e o número a numeração dentro da subcategoria.

D.2 Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	CG. Resultados da autoavaliação como instrumento de apoio à melhoria	SG.1 Existência de plano de melhoria
		SG.2 Articulação do plano de melhoria com os resultados da autoavaliação
		SG.3 Monitorização do processo de melhoria
		SG.4 Resultados do plano de melhoria
	CH. Reflexão sobre os resultados	SH.1 Existência de práticas reflexivas
		SH.2 Finalidade das práticas reflexivas
		SH.3 Divulgação dos resultados
D.3 Mudanças sentidas no agrupamento	CJ. Mudanças no processo de autoavaliação	SJ.1 Mudanças no modelo de autoavaliação
		SJ.2 Participação dos diversos intervenientes
		SJ.3 Atitude perante a autoavaliação
	CK. Mudanças pedagógicas	SK.1 Resultados dos alunos
		SK.2 Apoio aos alunos
		SK.3 Supervisão das práticas de sala de aula
	CL. Mudanças organizacionais	SL.1 Planeamento da ação educativa
		SL.2 Formação
		SL.3 Procedimentos organizativos
D.4 Práticas de supervisão	CM. Supervisão	SM.1 Conceções de supervisão
		SM.2 Objetivos da supervisão
		SM.3 Práticas supervisivas
	CN. Práticas colaborativas	SN.1 Conceção de práticas colaborativas
		SN.2 trabalho colaborativo
		SN.3 Fatores facilitadores
		SN.4 Fatores impeditivos (constrangimentos)
	CO. Escola reflexiva	SO.1 Conceções de escola reflexiva
		SO.2 Fatores potenciadores de uma escola reflexiva
		SO.3 Fatores impeditivos de uma escola reflexiva

*Quadro 7: Dimensões, categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo*

Após a construção deste sistema de categorias, procedemos, por último, à codificação de todo o material em análise, alocando cada uma das unidades de análise às categorias e subcategorias.

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados

Ao longo do presente Capítulo apresentamos e discutimos os resultados do estudo realizado, com base na análise de conteúdo dos Projetos Educativos, Regulamentos Internos, Relatórios de Autoavaliação dos três agrupamentos objeto de análise, Relatório Anual de Progresso de um dos agrupamentos, e ainda de três entrevistas realizadas às coordenadoras das equipas de autoavaliação de cada um dos agrupamentos.

O Capítulo está dividido em quatro pontos, correspondentes às quatro dimensões de análise utilizadas na análise de conteúdo, 1. **O processo de autoavaliação do agrupamento**, 2. **Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento**, 3. **Mudanças sentidas no agrupamento**, e 4. **Práticas de Supervisão**,

No capítulo anterior procedeu-se à identificação e explicitação das dimensões, das categorias e respetivas subcategorias. Para uma análise mais organizada dos dados, optou-se, neste capítulo, por apresentar e discutir os dados por dimensão, de modo a realizar a análise de conteúdo confrontando o conteúdo presente nos documentos com as informações extraídas das entrevistas, estando, no entanto, sempre subjacente a categorização (categorias e subcategorias) anteriormente feita. No entanto, sempre que pertinente, trataremos cada uma das categorias isoladamente.

### 1. O processo de autoavaliação do agrupamento (D1)

Para dar resposta à questão de investigação “Qual o contributo do processo de autoavaliação das escolas para a construção de uma escola reflexiva?”, tentámos perceber como, em cada um dos agrupamentos, se efetivava o processo de autoavaliação (AA) e, para isso, estabelecemos os seguintes objetivos: (i) Averiguar quais os referenciais e modelos de autoavaliação existentes nos agrupamentos em estudo; (ii) Conhecer os processos de autoavaliação desenvolvidos em cada um dos agrupamentos; (iii) Encontrar referências a autoavaliações anteriores nos documentos em análise.

Ao tentar perceber quais as “**Conceções sobre a AA**” (CA) que estão implícitas nos documentos ou nas entrevistas, verificamos que a AA pode ser entendida como um processo que visa a melhoria do agrupamento, tal como se encontra sistematizado no Quadro 8, onde é indicada a frequência de ocorrências da concepção da AA, quer nos documentos, quer nas entrevistas (três ocorrências nos documentos e quatro nas entrevistas).

Subcategorias	Documentos	Entrevistas
SA.1 Promoção da melhoria do agrupamento	RA-AGA (p.3) RA-AGC (p.11) RI-AGC (p.53)	EA2 EB2 EC1 EC2
SA.2 Conhecimento do agrupamento	PE-AGA (p. 28) RA-AGB (p. 1) PE-AGC (p. 9)	EB3
SA.3 Promoção da reflexão	RA-AGA (p.3) RA-AGA (p. 3) RAP-AGA (p. 9) RAP-AGA (p. 25) RI-AGB (p. 19) PE-AGC (p. 24) RA-AGC (p. 104)	EC1

Quadro 8: Frequência de ocorrências das concepções de autoavaliação (Categoria CA)

Nos relatórios de autoavaliação dos AGA e AGC está presente a ideia de melhoria do funcionamento da instituição, especialmente de melhoria da qualidade. Como exemplo, podemos referenciar a concepção presente no AGA onde a AA do agrupamento é entendida como um processo que visa “*a **melhoria** do seu funcionamento*” (RA-AGA, p. 3), ou a concepção da coordenadora da equipa de AA do AGC que entende que através da AA “*há uma **melhoria contínua** no processo educativo de qualquer escola*” (EB2). De acordo com a coordenadora da equipa de AA do AGC, a AA “*serve também, e cada vez mais, para **prestar contas** à comunidade escolar e a todos os que contribuem para a sustentabilidade do ensino público*” (RA-AGC p. 11), estando patente a ideia de que a AA permitiu contruir indicadores que constassem nos documentos orientadores do agrupamento, de modo a servir de meio de prestação de contas (**accountability**).

Nas entrevistas às coordenadoras das equipas de AA dos três agrupamentos ressalta a perceção de que a AA tem como objetivo a **“melhoria contínua no processo educativo de qualquer escola”** (EB2), constituindo-se uma ferramenta para identificar os pontos fracos e melhorá-los.

A AA pode ser, igualmente, entendida como um processo que tem como principal finalidade o conhecimento sustentado do agrupamento, permitindo conhecer o agrupamento em diferentes domínios. Esta conceção foi detetada três vezes nos documentos analisados assim como numa das entrevistas.

Os registos revelam que, no AGB, a implementação da AA passa por aprofundar o conhecimento das várias dimensões do agrupamento, numa perspetiva da produção de conhecimento (Alaiz *et al.*, 2003), procurando assim obter informação que permita à instituição a utilização dos dados nos seus processos de mudança, pois no Relatório de AA, a AA é entendida como um processo que visa contribuir **“para um conhecimento mais sustentado do Agrupamento e, dessa forma, favorecer a construção de mudanças estruturadas, visando a qualidade, a eficácia e a eficiência.”** (RA-AGB, p. 1)

No entanto, a perspetiva da AA como um processo que é promotor ou deve ser promotor de espaços de reflexão sobre o funcionamento da organização é a que possui maior frequência, sendo reconhecida 7 vezes nos documentos analisados dos três agrupamentos e reconhecida uma vez nas entrevistas. De acordo com o AGA, a AA pode ser definida como **“um processo contínuo e estável de recolha, análise, interpretação e síntese de todas as dimensões que a definem e que deverá desencadear uma reflexão sistemática sobre o seu impacto nos processos de melhoria”** (RA-AGA, p. 3). A importância de a reflexão estar na base do processo de autoavaliação e ter a comunidade educativa envolvida em todo o processo está igualmente patente no relatório de autoavaliação do AGA, considerando-se fundamental que a AA **“seja um processo construído a partir de um trabalho reflexivo de todos os intervenientes envolvidos: alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação.”** (RA-AGA, p.3). A reflexão desencadeada deve alargar o seu contributo às práticas pedagógicas, pois é entendida como um meio **“de promoção de boas práticas pedagógicas, de melhoria de resultados e de constante aperfeiçoamento do serviço prestado à comunidade.”** (PE-AGC p. 24)

Para a coordenadora da equipa de AA do AGC, a AA permite “*fazer os outros fazerem esse ponto da situação e colocar toda a gente a **refletir** e a apreciar*” (EC1), desenvolvendo assim momentos de reflexão e metarreflexão.

Revelou-se ainda a importância da continuidade das ações, pois num dos casos em que decorreu a mudança de órgão de gestão surgiu **o problema da descontinuidade** das ações, entendendo a coordenadora da equipa de AA que “*neste momento [não serve] **para nada** [...] Faz-se a autoavaliação/ mas depois/ como mudam as pessoas/ acaba por não se aproveitar o que foi aferido*” (EA3)

Decorridos vinte anos da aplicação do DL n.º 30/2002, de 20 de dezembro, em que todos os agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas foram sujeitos a pelo menos dois ciclos de avaliação externa, após análise dos documentos orientadores de cada agrupamento objeto de estudo, não são perceptíveis os motivos pelos quais os agrupamentos tomaram a “**Decisão sobre a necessidade da autoavaliação**” (CB). No entanto, os relatórios de AA do AGA e do AGC fazem referência à obrigatoriedade legal da autoavaliação resultante da aplicação do DL n.º 31/2002, de 20 de dezembro, revelando preocupações com a conformidade legal e normativa, pois é referido que este diploma legal

*“aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, realça que a autoavaliação tem como objetivo a promoção da **melhoria**, da **eficiência** e da **eficácia**, da **responsabilização** e da **prestação de contas**, da participação e da exigência e da informação qualificada de apoio à tomada de decisões.”* (RA-AGA, p.1)

No caso do AGB a tomada de decisão emergiu como resposta à pressão institucional da Avaliação Externa das Escolas, tal como alerta a coordenadora da equipa de AA, referindo que “*ela começou pela necessidade da **avaliação externa** que **exigia** que houvesse uma equipa de autoavaliação*” (EB3).

No AGB o processo de AA parece ter criado uma consciencialização da necessidade de realizar a AA como fazendo parte, simultaneamente, de um processo de melhoria e um processo de prestação de contas, pois como refere a coordenadora, “*eu*

*acho que a autoavaliação veio criar nos diferentes agentes educativos essa percepção de que é necessário” (EB3)*

As escolas objeto de estudo procuraram desenvolver um processo de AA de acordo com as suas práticas, pelo que existem diferenças nas **“Equipas de autoavaliação” (CC)**. Em consequência desta diversidade de ações, os critérios para a constituição das equipas **(SC.1)** variaram. Nos documentos pertencentes ao AGB é referido que os elementos da equipa de AA são *“... designados pelo Diretor, pelo período de um ano”* (RI-AGB, p. 19), enquanto nos documentos do AGC *“A Direção do Agrupamento de Escolas [...], procedeu à criação e renovação da equipa de autoavaliação.”* (RA-AGC p. 10). Portanto, nestes dois agrupamentos é da responsabilidade do(a) Diretor(a) a criação da equipa de autoavaliação, parecendo evidente que foram definidos como principais critérios:

(i)- a **confiança** do(a) Diretor(a) na coordenadora da equipa de AA, pois no AGB a coordenadora já está *“na equipa há 10 anos”* (EB8);

(ii)- o **conhecimento** do agrupamento e uma **visão holística** do mesmo, tal como podemos constatar nas palavras dos entrevistados em dois dos agrupamentos:

- *“pessoas **conhecedoras do agrupamento** na equipa de autoavaliação e é importante [...] pessoas novas para dar uma outra **visão** e um outro impulso...”*  
(EB9)

- *“diversificar o mais possível/ foi a principal preocupação [...] ser uma equipa de 4 ou 5 pessoas [...] com uma visão mais abrangente da escola/ **mais holística**. [...] éramos todos professores”* (EC6)

(iii)- **disponibilidade de tempo**, pois tal como refere a coordenadora da equipa de AGB, as equipas eram constituídas *“em função das **disponibilidades** que existem em termos de horários”* (EB9), no entanto, a todas as equipas de AA dos agrupamentos estudados foram atribuídas horas destinadas à realização das tarefas inerentes à AA.

No Quadro 9 apresentamos, resumida e comparativamente, a constituição das equipas de AA **(SC.2)** de cada um dos agrupamentos. Foram organizadas equipas de AA, com uma composição variada, onde nos deparamos com um fator comum à sua constituição que consistiu na criação de um núcleo formado unicamente por

professores, responsável pela condução do processo de AA, mas integrando em momentos definidos outros elementos pertencentes ao agrupamento ou à comunidade educativa.

Elementos	AGA	AGB	AGC
Docentes	6	8 <sup>(a)</sup>	4 <sup>(a)</sup>
Não Docentes	2	2	(b)
Encarregados Educação	1	1	(b)
Alunos	1	1	(b)
Outros			(b)

*Quadro 9 – Constituição das equipas de AA.*

(a)- Um elemento é adjunto do(a) diretor(a)

(b)- São integrados no grupo de trabalho, sempre que necessário, membros externos à equipa cuja presença se considere relevante para a prossecução dos seus objetivos.” (RI-AGC p.54)

A equipa de AA do AGA é constituída por um núcleo de 6 professores, com disponibilidade horária para desenvolver o processo de AA, integrando 2 elementos do pessoal não docente, um encarregado de educação que pertence ao Conselho Geral e um aluno pertencente à Associação de Estudantes. A equipa de AA do AGB é a que possui mais elementos, mantendo um conjunto de 8 docentes, sendo um dos docentes adjunto(a) do(a) diretor(a), integra 2 elementos do pessoal não docente, um encarregado de educação do Conselho Geral e um aluno da Associação de Estudantes. Por último, a equipa do AGC é constituída apenas por 4 docentes, sendo um deles adjunto(a) do(a) diretor(a), socorrendo-se de elementos variáveis que integram o grupo de trabalho sempre que necessário e cuja presença se considere relevante. No AGA não encontramos qualquer referência a elementos da direção na constituição da sua equipa de AA.

Apenas a equipa do AGC parece contemplar a existência de diferentes *stakeholders*, como por exemplo representantes da autarquia, integrando as suas visões e os seus interesses no processo de AA e no desenvolvimento de planos de melhoria.

Como consequência da composição das equipas de AA e o facto de existirem elementos pertencentes à Direção na composição das equipas, tentámos perceber a influência exercida pelos elementos da Direção (**SC.3**) no desenvolvimento do processo de AA. Verificamos que, nos AGB e AGC, as equipas têm na sua constituição um adjunto

da Direção mas, no entanto, a entrevistada do AGC refere que “*sinto que trabalhei de forma completamente **independente** [...] a única coisa que acordávamos com a Direção era o planeamento do ciclo avaliativo*” (EC7)

A coordenadora da equipa de AA do AGB assume que “*eu acho que nós **somos sempre influenciados/ sem dúvida/ eu acho que a independência completa não existe/ nem acho que seja o ideal...***”, mas refere que a equipa nunca se sentiu condicionada ou influenciada pelo objeto de avaliação, como se pode constatar quando a entrevistada refere que “*não quero que avalies isto/ ou/ não quero que avalias aquilo/ quero que avalies outra coisa qualquer/ mas aquilo não// não/ nunca recebemos nenhum tipo dessa influência.*” (EB11)

A equipa de AA do AGA não possuía qualquer elemento da Direção na sua constituição, pelo que a entrevistada referiu que “*a equipa era completamente **independente da Direção***” (EA9), mas socorriam-se da mesma “*especialmente para o fornecimento de dados...*” (EA9)

Após a constituição das equipas de AA, apenas uma equipa frequentou uma ação de formação (SC.4) sobre um modelo de AA. Alguns elementos da equipa pertencente ao AGC frequentaram “*a ação de formação **O Modelo CAF na Práticas de Autoavaliação das Organizações Escolares** lecionado pela Universidade Aberta*” (RA-AGC p. 7), com o intuito de implementar um modelo estruturado de avaliação, o modelo CAF (*Common Assessment Framework*). A Direção deste agrupamento considerou imprescindível que a equipa de AA tivesse formação para conseguir implementar tal modelo de AA.

De acordo com a coordenadora da equipa de AA do AGB, a falta de formação e de conhecimentos especializados no domínio da autoavaliação das escolas foi um dos condicionantes da sua ação e que limitou igualmente o envolvimento dos restantes elementos da equipa, pois como referiu, “*precisamos de formação [...] **solicitámos formação a quem de direito/ mas não a obtivemos...***” (EB5). Esta falta de formação específica por parte dos elementos das equipas de AA é realçada por alguns autores (Afonso, 2010; Alaíz *et al*, 2003) como um dos fatores que poderá dificultar o processo de AA. Afonso (2010) entende que é de extrema importância a ampla difusão de formação em avaliação no sentido de “*promover uma cultura de avaliação*” (p. 352).

Como referimos anteriormente, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, não impõe qualquer modelo para a realização da AA, pelo que cabe a cada escola decidir o seu percurso, ou seja, estabelecer um quadro de referência do processo de AA (Alaíz *et al.*, 2003). Assim, tal como refere Afonso (2010), encontramos processos muito heterógenos no planeamento da autoavaliação, desde modelos referenciados na literatura a modelos adaptados de outras situações.

Como mencionamos previamente, o objeto de análise da AA previsto no artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e que constitui um quadro de referência para o processo de AA, é o seguinte:

- vi) o grau de concretização do projeto educativo;
- vii) o nível de execução das atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos promotores das aprendizagens;
- viii) o desempenho dos órgãos de administração e gestão, designadamente das estruturas de gestão e orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão estratégica;
- ix) o sucesso escolar;
- x) e as práticas colaborativas por parte dos membros da comunidade educativa.

A partir da análise documental verificámos que o relatório de AA de cada um dos agrupamentos inclui, de alguma forma, o quadro de referência previsto na legislação em vigor (“**Domínios/dimensões do modelo de autoavaliação**” - CD). No entanto existem diferenças no modo de operacionalização do processo de AA entre os três agrupamentos.

O AGA apresenta um modelo aberto de AA que foi elaborado tendo em consideração a estrutura do Projeto Educativo (PE) e que procede à “**identificação do grau de concretização das metas fixadas no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento [...] e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo**”<sup>16</sup>. (PE-

---

<sup>16</sup> Negritos nossos.

AGA p. 28). Como tal, de acordo com a entrevistada do AGA, a “*autoavaliação tinha que estar alinhada com o Projeto Educativo [...] os domínios são correspondentes aos eixos de ação do Projeto Educativo. [...] Nós tentamos adaptar a autoavaliação ao funcionamento do nosso agrupamento*” (EA4), sendo o modelo de AA elaborado de acordo com a especificidade do agrupamento.

Como o Projeto Educativo do AGA está organizado em torno de “*quatro grandes eixos de ação, Ação Pedagógica, Organização e Gestão Escolar, Interação com a Família e a Comunidade e, Gestão de Recursos*” (PE-AGA p. 16), a AA deste agrupamento procura dar resposta ao previsto na legislação em vigor.

O AGB apresenta um modelo aberto de AA, e segundo a coordenadora, “*O processo de autoavaliação [...] foi um pouco por imposição externa...*” (EB3). Neste agrupamento a AA é entendida como um processo que promove “*uma melhoria contínua no processo educativo [...]*” (EB2), sendo suficientemente flexível para tentar dar resposta, por um lado, aos três domínios utilizados no segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas - **Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão** – e por outro, a especificidades do próprio agrupamento, pois como podemos constatar no índice do relatório de AA deste agrupamento, são abordados “Indicadores de Contexto”, “Indicadores de funcionamento”, “Indicadores de resultados académicos” e “Indicadores de resultados sociais”.

O AGC é o único que utiliza um modelo estruturado de AA, mais precisamente o modelo CAF, pois de acordo com o Relatório de AA do agrupamento, “*A CAF está em consonância com os objetivos da Avaliação Externa das Escolas levada a cabo pela IGE...*” (RA-AGC p. 8), pelo que “*encontramos com a CAF uma ligação estreita com a avaliação externa*” (EC3). Como tal, os referenciais de avaliação dizem respeito a um quadro operacional definido “fora” deste agrupamento (Alaiz *et al.*, 2003). A CAF apresenta nove critérios agrupados em Critérios de Meios (Liderança; Planeamento e Estratégia; Gestão de Pessoas; Parcerias e Recursos; Processos) e Critérios de Resultados (Resultados Orientados para os Clientes/cidadãos; Resultados relativos às Pessoas; Impacto na Sociedade; Resultados do Desempenho Chave), pelo que a sua estruturação é coincidente com o modelo de Avaliação Externa das Escolas.

No nosso entender, é clara a preocupação por parte deste agrupamento de procurar um modelo que, por um lado, “*estava testado e certificado*” (EC3), pois tal

como é solicitado no Artigo 7º do DL n.º 31/2002, “o processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados”, e, por outro, estivesse alinhado com os objetivos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), pois segundo a coordenadora da AA, “*encontramos com a CAF uma ligação estreita com a **avaliação externa***” (EC3).

Podemos ainda referir que se nota uma clara influência da AEE na implementação dos referenciais no processo de AA destes três Agrupamentos, pois tal como Fonseca e Costa (2018) referem, “tendo a avaliação externa das escolas assumido o protagonismo no processo de avaliação das organizações educativas, é natural que os seus referenciais tenham impacto nos processos de avaliação interna.” (p. 226).

Em todos os agrupamentos a recolha de informação (**SD.2**) para a AA foi realizada através de dispositivos quantitativos, através da utilização de inquéritos por questionário, que no caso do AGC “*foram elaborados e após validação foram aplicados*” (RA-AGC p. 15); e qualitativos, através da aplicação da “*técnica de recolha de dados através de análise documental*” (RA-AGC p. 16), criados pelas respetivas equipas, ou adaptados de outros modelos, como no caso do AGC, onde a “*Grelha de autoavaliação (GAA) utilizada foi a disponibilizada no manual de apoio para a aplicação da CAF, da DGAEP, com as devidas adaptações à realidade do agrupamento*” (RA-AGC p. 17). Toda a informação foi organizada, analisada, interpretada e, por vezes, a informação foi triangulada. O relatório de AA do AGC refere que a equipa de AA utilizou a técnica de recolha de dados através de análise documental, inquéritos por questionário e *Focus Group*.

A equipa do AGA e a equipa do AGC utilizaram a AA como um meio de monitorização do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades (PAA) dos respetivos agrupamentos, de modo que, a partir dos dados recolhidos, fosse possível efetuar um controlo do nível de execução das metas definidas no Projeto Educativo e das atividades propostas no PAA.

Tendo em consideração que o envolvimento dos diferentes elementos da comunidade educativa no processo de autoavaliação permite estabelecer dinâmicas que os comprometem na melhoria da escola, fomos tentar compreender como se instituiu “**O envolvimento dos diferentes atores no processo de autoavaliação**”

(CE). Verificamos que o grau de envolvimento dos diversos atores difere muito entre os três agrupamentos.

No AGA, as diferentes estruturas foram envolvidas através da produção de relatórios ou resposta a questionários, que foram analisados e interpretados, sendo considerados num relatório preliminar de AA. Neste processo provocaram-se discussões, mas alcançaram-se consensos entre os diferentes atores. Posteriormente, os elementos dos departamentos foram ouvidos e, em sede de departamento, foram propostas ações de melhoria, tal como refere a coordenadora da equipa de AA, “os coordenadores eram envolvidos para realizar a análise da autoavaliação e **propor ações de melhoria/ depois de ouvirem os elementos dos departamentos**” (EA14).

No AGB as estruturas envolvidas eram a “*equipa de autoavaliação [...] direção [...] coordenadores [...] conselho pedagógico*” (EB13), utilizando uma metodologia semelhante à do AGA.

No AGC foi criada uma estrutura, que se designou “Gabinete de Autoavaliação e Prospetiva”, responsável pela condução da autoavaliação, tendo como objetivo “*fomentar [...] a monitorização das suas práticas e dos seus resultados e a interpelação sistemática sobre a qualidade desses resultados*” (RI-AGC, p53), e envidar esforços para “*Mobilizar os vários membros da comunidade educativa (docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação e autarquias locais) para a participação ativa neste processo*” (RI-AGC, p.53)

Assim, de acordo com a coordenadora da equipa de AA,

“*durante o processo de autoavaliação contamos com o conselho geral [...] conselho pedagógico/ [...] assistentes técnicos e operacionais/ coordenadora técnica e encarregada operacional/ associação de pais/ associação de estudantes/ assembleia de delegados/ os coordenadores de estabelecimento/ no caso do primeiro ciclo/ coordenadores de diretores de turma/ coordenadores dos departamentos e também os representantes da comunidade/ [...] e ainda procuramos [...] chegar aos stakeholder...*” (EC6)

Uma análise das situações vividas nos agrupamentos objeto de estudo permitiu identificar alguns aspetos considerados “**Facilidades ou constrangimentos no processo de autoavaliação**” – (CF). Assim, no Quadro 10 apresentamos uma síntese dos facilitadores do processo de autoavaliação (SF.1) indicados pelos interlocutores dos diversos agrupamentos.

Fatores	AGA	AGB	AGC
Tempo	X	X	X
Reuniões de trabalho	X	X	X
Manutenção da equipa		X	X
Formação			X
Modelo estruturado			X
Reconhecimento do trabalho	X	X	X

Quadro 10: Facilitadores do processo de autoavaliação

Face aos dados do quadro, podemos destacar:

- As direções dos agrupamentos consideraram a utilização de **tempo**, maioritariamente de crédito horário, para os elementos das equipas de AA, destinada à realização da AA, que se traduziu numa redução da componente letiva, que foi uma estratégia utilizada nos três agrupamentos, tal como é referido pela entrevistada do AGA, “*Foram **atribuídas horas**/ penso que crédito horário/ a todos os elementos da equipa para realizarem o trabalho da autoavaliação ...*” (EA10);

- As dinâmicas regulares instituídas nas **reuniões de trabalho**. Os docentes implicados passaram a ter no seu horário letivo semanal um espaço comum para se debruçarem conjuntamente sobre as iniciativas que desenvolviam e para refletirem criticamente sobre as informações recolhidas. As reuniões de trabalho podiam ser “*quinzenalmente / ou sempre que necessário*” (EA10).

- A **manutenção** da equipa de AA é indicada pelas coordenadoras das equipas de autoavaliação dos Agrupamentos AGB e AGC como um dos fatores facilitadores, “*pois cria um ambiente de disponibilidade e abertura para refletir e para receber e dar sugestões*” (EC15), contribuindo para o trabalho colaborativo que deve existir na equipa de AA. A regularidade da equipa de AA pode-se estender ao longo de vários anos, permitindo uma reflexão e uma sistematização do trabalho, tal como sucede no AGB, em que a coordenadora da equipa de AA considera que “*ao longo destes dez anos/*

*tentamos sempre ser sistemáticos/ regulares/ fazer ampliar todos os anos a nossa abrangência de estudo” (EB19);*

- A **formação** que o AGC facilitou à coordenadora e a alguns elementos da equipa de autoavaliação, tal como a entrevistada refere *“eu e mais duas colegas **tivemos formação pela Universidade Aberta**” (EC8)*, o que permitiu aperfeiçoar saberes e ajudar a desenvolver o processo de autoavaliação;

- A coordenadora da equipa de AA do AGC menciona ainda a utilização de um **modelo de avaliação, CAF**, devidamente adaptado ao contexto daquela escola e que permitiu ter um processo de autoavaliação organizado, pois *“estava estruturada (...) de dois em dois anos nós tínhamos um ciclo avaliativo” (EC15);*

- O **reconhecimento** do trabalho desenvolvido pela equipa de AA pelos órgãos de administração e gestão. Esse reconhecimento pode ser vertido sob a forma material, através de atribuição de horas específicas para realizar tal prática e pela organização de uma distribuição de serviço e elaboração de horários que permita que as diferentes equipas se possam encontrar ou através de um reconhecimento em situações públicas, tal como é referido pela coordenadora da equipa de AA do AGB, *“nós recebemos sempre **um elogio** e isso já é um reconhecimento ótimo/ por vezes recebemos elogios muito bons” (EB12)*. Entre a equipa de AA e a direção do AGB estabeleceu-se uma relação de confiança que permitiu uma maior flexibilidade na utilização das horas, pois de acordo com a coordenadora da equipa de AA do AGB *“essas horas não têm de ser utilizadas necessariamente na escola e deixam-nos trabalhar em casa (...) portanto/ não deixa de ser um **reconhecimento e confiança** no nosso trabalho.” (EB12)*

Como fatores que levantaram constrangimentos (**SF.2**) na AA, são indicados vários, alguns deles inerentes à realização de um trabalho colaborativo. Podemos destacar os seguintes:

- A **falta de tempo**, por um lado, o tempo atribuído aos vários elementos da equipa de AA foi referido como sendo pouco, por outro, nem todos os elementos da equipa tinham o mesmo número de horas para a realização da tarefa, pois no entender da coordenadora da equipa do AA do AGB, *“se nós tivéssemos **mais tempo** distribuído por outras pessoas/ teríamos/ com certeza/ uma recolha de elementos/ um plano mais estruturado e se calhar mais profundo/ de autoavaliação.” (EB19)*. Mas é igualmente referido o momento do ano letivo em que muitos dos dados são recolhidos, pois *“muitos*

*dos resultados que são recolhidos ou muitas vezes/ os processos envolvidos/ requerem tempo// e em situações onde não existe muito tempo” (EB13);*

- A **falta de formação** referida na entrevista pela coordenadora da equipa de AA do AGB, que se estabeleceu como um forte constrangimento para a melhoria e evolução do modelo de AA utilizado no agrupamento, pois no entender da coordenadora da equipa de AA, *“porque é que nós não avançamos para os outros modelos? (...) precisamos de formação” (EB5);*

- O reconhecimento da **falta de elementos motivados e com dinamismo** para realizar a AA, pois o processo de AA *“exige ter pessoas com dinâmica/ com perspetiva/ com uma noção global da escola” (EB19);*

- A **descontinuidade do trabalho** realizado é indicada pela coordenadora da equipa do AGA ao referir que o trabalho *“não é contínuo// sistemático...” (EA20),* pois ao *“não continuar o trabalho que foi feito pela equipa anterior...” (EA21),* a autoavaliação do agrupamento não tem grande relevância para a organização, pelo que nós consideramos que se pode transformar num documento com pouca utilidade na transformação e melhoria da organização, tal como considera a coordenadora da equipa de AA do AGB ao referir que *“depois também há aqueles que consideram que o relatório é muito bom para apresentar à inspeção...” (EB14)*

## 2. Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento (D.2)

Verificámos anteriormente que a AA pode ser entendida como um processo de promoção da melhoria do agrupamento, de promoção do conhecimento sustentado do agrupamento ou promotor de espaços de reflexão sobre o funcionamento da organização que, no nosso entender, se desenvolve num contexto específico, produzindo resultados e conclusões que não são considerados definitivos (Fernandes, 2018). Tendo como referência a questão de investigação “Qual o contributo do processo de autoavaliação das escolas para a construção de uma escola reflexiva?” tentámos entender como, em cada um dos agrupamentos, eram utilizados os resultados do processo de autoavaliação, ou seja, os **“Resultados da autoavaliação como instrumento de apoio à melhoria” – (CG).** Os resultados da autoavaliação são

utilizados como instrumento de apoio à melhoria, tal como podemos constatar no Quadro 111, que indica a frequência de ocorrências nos documentos e nas entrevistas de indicadores. Nos três agrupamentos estudados é prática elaborar um *Plano de Melhoria* como resultado do processo de AA, que possa ser utilizado como um documento de referência para delinear estratégias a adotar para o futuro.

Subcategorias	Documentos	Entrevistas
SG.1 Existência de plano de melhoria	RA-AGA (p. 50) RAP-AGA (p. 4) PE-AGB (p. 18) RI-AGB (p. 19) PE-AGC (p. 4)	EA14 EB15 EC12
SG.2 Articulação do plano de melhoria com os resultados da autoavaliação	RA-AGA (p. 50) PE-AGB (p.3) PE-AGB (p. 16) PE-AGC (p. 5)	EA6 EB6 EC4
SG.3 Monitorização do processo de melhoria	PE-AGA (p.29) PE-AGB (p. 18) PE-AGC (p. 24)	EA17 EA17 EB17 EC13
SG.4 Resultados do plano de melhoria		EC14 EC14

Quadro 11: Os resultados da autoavaliação como instrumento de apoio à melhoria

Assim, a referência à existência de *Plano de Melhoria* surge 5 vezes nos documentos internos dos agrupamentos e 3 vezes nas entrevistas. No AGA, o *Plano de Melhoria* é o documento onde são identificadas “*simultaneamente as propostas/sugestões de melhoria que pretendemos implementar neste e nos próximos anos letivos*” (RAP-AGA, p. 4). No AGB o *Plano de Melhoria* surge referenciado no Projeto Educativo como sendo um documento resultante do relatório de AA e que ajuda a estabelecer “*indicadores de avaliação e de recomeço e traçar um percurso gradual de melhorias concretas no desempenho docente, nos procedimentos e nas práticas educativas do agrupamento*” (PE-AGB, p. 18). No AGC, o *Plano de Melhoria* resulta do trabalho realizado pela equipa de Autoavaliação e “*constitui o documento de referência*

*para a delineação da estratégia a adotar e surge como um indicador do caminho a traçar para um futuro de 3 anos.” (PE-AGC, p. 4)*

No AGC, o *Plano de Melhoria* é elaborado pela equipa de AA e é tomado em consideração no ciclo de avaliação seguinte. Nos AGA e AGB, o *Plano de Melhoria* é elaborado pela Direção com o apoio do Conselho Pedagógico, sendo um dos documentos utilizados para a preparação do ano letivo seguinte.

É de realçar que todos os coordenadores das equipas de AA reconhecem a articulação do *Plano de Melhoria* com os resultados da AA, assim como reconhecem uma articulação entre os diversos documentos estruturantes do Agrupamento, a AA e o *Plano de Melhoria*, como podemos constatar, nas palavras dos coordenadores:

- *“o projeto educativo/ mas igualmente as linhas orientadoras para o relatório anual de progresso do contrato de autonomia [...] o plano anual de atividades/ com o regulamento interno do agrupamento e com o projeto educativo/ **tinha de estar tudo interligado**” (EA6);*

- *“Sim// nós **temos sempre em conta// documentos orientadores** estamos a falar do projeto educativo/ do plano promotor do sucesso (...)” (EB6);*

- *“faz parte do nosso relatório... uma lista de evidências/ nessa lista estão lá todos os **documentos orientadores** utilizados (...) a própria CAF faz referência a eles/ aliás/ ela chama-os para avaliação.” (EC4)*

Todos os agrupamentos estudados desenvolveram ações de monitorização que ultrapassam muito a simples monitorização do *Plano de Melhoria*. Nos três agrupamentos estudados verificámos uma monitorização realizada ao longo do ano letivo, numa perspetiva de verificação do grau de consecução das metas definidas nos respetivos Projetos Educativos, Planos Anuais de Atividades e Contrato de Autonomia, com o intuito de realizar pequenos ajustes à ação do agrupamento ou proceder a um reajuste das metas definidas nestes documentos. No Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia do AGA constatámos a existência de práticas de *“análise dos resultados obtidos e **reformulação de estratégias** com vista à aproximação das metas projetadas” (RAP-AGA, p. 6)*. Os Projetos Educativos dos três agrupamentos preveem uma monitorização anual do grau de consecução das metas definidas nos respetivos Projetos, tal como é explicitado no Projeto Educativo do AGA, *“a sua **monitorização e avaliação** será feita anualmente, [...] permitindo assim a implementação de **medidas de***

*revisão de forma a superar problemas encontrados ou a fazer ajustes necessários”* (PE-AGA, p.29). Estas ações são corroboradas nas palavras da coordenadora do AGA ao referir que *“a monitorização foi feita ao longo do ano letivo/ de acordo com as metas do Projeto Educativo e de acordo com as metas definidas no Contrato de Autonomia”* (EA17). A coordenadora da equipa de AA do AGC acrescenta ainda que *“nós tínhamos de realizar a monitorização do plano de melhoria (...) Foram ainda definidos/ para cada medida/ indicadores de desempenho/ o que permitia uma monitorização constante”* (EC13).

Para a realização da monitorização foram utilizados diversos instrumentos de recolha de informação, construídos pelas respetivas equipas.

Os resultados da AA poderão servir de base à elaboração de diversas ações. Por exemplo, o AGB utiliza os resultados da AA para elaborar ações integradas em projetos nacionais, promotores do sucesso educativo, em que o agrupamento participa, pois como é explicitado no Projeto Educativo do AGB, *“A avaliação do Projeto Educativo decorrerá de monitorização e da avaliação interna. Periodicamente, será redefinido em articulação com o relatório de autoavaliação e será a base para a elaboração do Plano Promotor de Sucesso”* (PE-AGB, p. 18). O relatório de AA do AGC apresenta-nos um exemplo de ação interna de melhoria ao indicar que *“um exemplo apontado pelos colaboradores no processo de autoavaliação foi a adoção dos atuais critérios de avaliação”* (RA-AGC, p.31).

A coordenadora da equipa de AA do AGC expressou os resultados da AA e, conseqüentemente, do *Plano de Melhoria*, referindo que o estabelecimento de práticas de *“supervisão foi um grande exemplo”* (EC14). A promoção de reuniões de articulação interdisciplinar e interdepartamental foram, igualmente, o resultado de ações de melhoria propostas para a resolução de problemas de articulação detetados na AA, como expressa a mesma coordenadora, *“uma das medidas de melhoria foi pensada para resolver a dificuldade de articulação entre ciclos”* (EC14).

No sentido de encontrar referências a práticas reflexivas sobre os resultados da AA (*“Reflexão sobre os resultados” - CH*), analisámos os documentos que constituem o nosso *corpus* de análise e verificámos que o termo *reflexão* surge inúmeras vezes nos documentos internos dos três agrupamentos, tal como podemos constatar no Quadro 12, sendo considerada uma importante prática que ocorre comumente em diversas

estruturas dos agrupamentos, como Conselho Pedagógico, Departamento, e Grupos Disciplinares.

Documento	AGA	AGB	AGC
Projeto Educativo	2	1	1
Regulamento Interno	1	4	0
Relatório de Autoavaliação	4	8	8
Relatório Anual de Progresso	11	--	--

Quadro 12: Frequência do termo “reflexão” nos documentos internos dos três agrupamentos.

O termo *reflexão* é referenciado em todos os documentos do AGA, especialmente no Relatório Anual de Progresso, onde surge 11 vezes. Nos outros dois agrupamentos o termo *reflexão* é mais frequente nos respetivos Relatórios de Autoavaliação, não sendo referenciado nenhuma vez no Regulamento Interno (RI) do AGC.

As práticas reflexivas são entendidas como tendo como principal finalidade a “**melhoria de uma instituição**” (RA-AGA, p. 3), resultantes de “*um processo construído a partir de um **trabalho reflexivo** de todos os intervenientes envolvidos: alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação*” (*ibidem*). Para isso muito contribui a discussão de resultados parcelares que são dados a conhecer aos órgãos de gestão e às diversas estruturas pedagógicas, tal como afirmam as coordenadoras das equipas de AA:

- “os resultados foram discutidos ao **longo do ano letivo**/ em conselho pedagógico e em departamento” (EA11);

- “a recolha dos elementos que serão utilizados na autoavaliação é feita ao **longo do ano** e [...] vão sendo dados a conhecer à direção/ eventualmente/ para umas mudanças mais rápidas” (EB13);

- “**Sempre que havia relatórios** nossos/ eles são levados a Conselho Geral e Conselho Pedagógico [...] os pontos fracos e os pontos fortes são lidos/ analisados e debatidos [...] depois a nossa coordenadora de departamento/ trazia para as reuniões do departamento o que lá tinha sido apresentado e discutido” (EC9).

No AGB e no AGC os resultados parcelares são divulgados a toda a comunidade educativa, tal como é referido nos Relatórios de Autoavaliação:

- *“Toda a informação obtida pela equipa foi divulgada, de forma mais detalhada, ao **longo do ano letivo**, através da afixação em placares e do site relativo à autoavaliação, acessível a toda a comunidade educativa (...)*” (RA-AGB, p. 1);

- *“... no que diz respeito aos resultados dos alunos, é promovida **no final de cada momento de avaliação** a divulgação dos mesmos, bem como a reflexão partilhada no sentido de desenhar estratégias que visem a melhoria.”* (RA-AGC p. 63-64)

No final de cada ano letivo ou no início do ano letivo seguinte, as equipas de AA de cada um dos agrupamentos elaboram relatórios onde integram os resultados da avaliação, as informações obtidas e tratadas, as análises dos dados coligidos e os diversos contributos ou sugestões de melhoria. Estes resultados são divulgados através dos *sites* dos respetivos agrupamentos, de placares existentes nas escolas ou mesmo nas reuniões de Conselho Pedagógico, de Departamentos, Grupos Disciplinares ou do Conselho Geral.

### 3. Mudanças sentidas no agrupamento **(D.3)**

Para dar resposta à questão de investigação “Como é que a autoavaliação de escola contribui para um trabalho colaborativo de reflexão entre professores?”, tentámos perceber se existiam, em cada um dos agrupamentos, mecanismos decorrentes da autoavaliação que promovessem uma mudança para a melhoria e se estavam presentes indícios de práticas supervisivas e práticas colaborativas reflexivas. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos: (i) Identificar nos documentos internos dos agrupamentos em análise referências a perspetivas sobre supervisão institucional; (ii) Identificar nos documentos internos dos agrupamentos em análise referências a práticas colaborativas reflexivas; (iii) Reconhecer indícios de práticas colaborativas reflexivas identificadas; (iv) Compreender de que modo as perspetivas sobre supervisão promovem a construção de uma escola reflexiva; (v) Identificar elementos facilitadores e/ou impeditivos do desenvolvimento de práticas colaborativas reflexivas.

Ao procurar referências a mudanças nas dinâmicas de cada um dos agrupamentos, induzidas pela autoavaliação, constatámos que ocorreram mudanças

ao nível do processo de autoavaliação (CJ), mas ocorreram igualmente mudanças pedagógicas (CK) e mudanças organizacionais (CL).

O Quadro 13 evidencia o tipo de mudança provocada pelo processo de autoavaliação em cada um dos agrupamentos estudados.

Categoria	Subcategoria	AGA	AGB	AGC
CJ. Mudanças no processo de autoavaliação	SJ.1 Mudanças no modelo de autoavaliação		X	X
	SJ.3 Atitude perante a autoavaliação	X	X	X
CK. Mudanças pedagógicas	SK.1 Resultados dos alunos	X	X	X
	SK.2 Apoio aos alunos	X	X	X
	SK.3 Supervisão das práticas de sala de aula		X	X
CL. Mudanças organizacionais	SL.1 Planeamento da ação educativa	X		X
	SL.2 Formação	X	X	X
	SL.3 Procedimentos organizativos	X	X	X

Quadro 13: Distribuição do tipo de mudança ocorridas nos três agrupamentos

As mudanças no modelo de autoavaliação (SJ.1) apenas ocorreram no AGB e no AGC, não tendo sido detetada qualquer alteração ao modelo de AA no AGA. Segundo a coordenadora da equipa de AA do AGB, o foco da AA é alterado anualmente de acordo com as dinâmicas do agrupamento, por iniciativa da direção e da equipa de AA, pois *“passamos nós e direção a pensarmos naquele ano/ onde vamos focar a nossa atenção para além de tudo o resto/ porque nós todos os anos fazemos tudo o resto mais aquilo”* (EB5). Esta alteração de foco ao longo dos anos é igualmente realçada quando refere que nos *“primeiros anos foram na base [...] de recolha de informação [...] não só em termos de contexto dos alunos/ professores e assistentes [...] mas também em termos de resultados académicos e [...] todos os anos nós fomos acrescentando mais alguma coisa [...] e depois começamos muito a debruçar-nos sobre o funcionamento das diversas estruturas/ dos diversos projetos que iam sendo implementados”* (EB3). Neste caso consideramos que estamos perante uma mudança mais organizativa que processual.

No AGC a direção considerou que devia alterar a equipa de AA *“(...) ciente de que a avaliação é uma disciplina fundamental na sociedade, uma vez que está orientada para apreciar e ajudar a melhorar todos os seus aspetos (Stufflebeam e Schinkfield, 2007), procedeu à criação e renovação da equipa de autoavaliação.”* (RA-AGC, p. 11),

implementando um modelo fechado, como a CAF, resultando em alterações significativas nos modelos pedagógicos utilizados. Consideramos, neste caso, que estamos perante mudanças organizativas e mudanças processuais.

Relativamente à atitude dos docentes perante a autoavaliação (SJ.3), encontramos uma diversidade de posições que se alteraram ao longo do tempo e de acordo com as medidas implementadas. Segundo a coordenadora da equipa de AA do AGA “*continua a haver muita **resistência** a um plano de ação*” (EA16), pois pode ser associado a um instrumento de controlo administrativo-pedagógico ou como “um instrumento de gestão subordinada aos novos valores da produtividade instrucional, da performatividade e da prestação de contas” (Afonso, 2002a, p. 31). No entanto, “*existem medidas que os professores ficam **muito agradados***” (EA16), provocando uma alteração de atitude dos professores tal como “*uma das medidas implementadas (...) foi coadjuvação com a possibilidade de realizar desdobramento da turma// às disciplinas de português/ matemática/ inglês/ ciências naturais// isto porque os resultados dos alunos da turma que vinha do 4º ano não eram muito bons (...)*”.

No AGB a atitude dos docentes alterou-se ao longo do tempo, passando de uma postura em que os docentes entendiam a AA como uma ação intrusiva, inspetiva, até a uma atitude onde parte dos docentes reconhecia a necessidade da AA. As palavras da coordenadora da equipa de AA do AGB ilustram bem a mudança vivida, quando diz “*no início achavam que nós estávamos aqui a **vigiá-los** a todos// e a **vigiar a escola** [...] essa ideia foi passando um bocadinho para o lado [...] **acho que conseguimos...***” (EB14), e atualmente “***conseguimos** que várias equipas fossem fazendo essas dinâmicas da autoavaliação e/ portanto/ começou-se a ampliar esta noção de autoavaliação e a **reconhecer a necessidade da autoavaliação***” (EB14). No entanto, apesar desta mudança de atitude, a coordenadora alerta para o facto de continuarem a existir professores no agrupamento que não dão importância à autoavaliação e ao relatório de autoavaliação, pois “*olham para a autoavaliação ou para o relatório de autoavaliação como um documento muito giro [...] mas **sem grande importância** para o dia-a-dia deles*” (EB14).

As palavras da coordenadora da equipa de AA do AGC sugerem-nos alguma normatividade e imposição na apresentação de sugestões de ações de melhoria, pois refere que “*quando os resultados não são os que queremos/ as pessoas discutem/ porque*

a seguir **têm** que apresentar algum tipo de trabalho/ **têm** de apresentar sugestões de melhoria...” (EC10). Esta coordenadora corrobora a opinião da coordenadora de AA do AGB ao referir que “**acho que uma boa parte das pessoas não valoriza tanto o relatório de autoavaliação/ não dá importância para o seu trabalho**” (EC10).

No que concerne às mudanças registadas a nível pedagógico (CK), podemos referir a existência de referências às melhorias dos resultados escolares dos alunos (SK.1). O Projeto Educativo do AGB realça o facto de “*tendo em consideração os dados fornecidos anualmente pela equipa de autoavaliação, constata-se que o agrupamento [...] tem apresentado um aproveitamento escolar bastante bom*” (PE-AGB, p.10). A coordenadora da equipa de AA do AGA destaca “uma grande recuperação das aprendizagens” (EA16), no entanto refere que a autoavaliação tem contribuído para as melhorias das práticas de ensino, mas “*são medidas a curto prazo*” (EA18). O Relatório de Autoavaliação do AGC realça a utilização de práticas pedagógicas inovadoras que, mesmo não sendo generalizadas, “*nas situações em que se verifica a sua utilização está ao nível da excelência, constituindo uma boa prática reconhecida a nível nacional e internacional*” (RA-AGC, p. 73).

O apoio aos alunos (SK.2) foi outra das mudanças pedagógicas promovidas nos três agrupamentos. Elencando algumas dessas medidas, podemos enumerar no AGA, “*salas de estudo, tutorias, centros de explicações, bibliotecas escolares, coadjuvação dentro de sala de aula, clubes locais, nacionais e internacionais*” (RAP-AGA, p.6); a “*coadjuvação com a possibilidade de realizar desdobramento das turmas*” (EA15). No AGB houve um “*muito maior investimento em termos de coadjuvação dentro da sala de aula, em especial no 1º ciclo, em alternativa ao apoio educativo fora de sala de aula*” (RA-AGB, p.16). No AGC o apoio educativo é bastante realçado no Relatório de Autoavaliação ao referir que “*foi ainda enfatizada a preocupação que existe em apoiar os alunos concretizada formalmente nas centenas de horas de apoio disponibilizadas.*” (RA-AGC, p.78). No entanto, existem outras ações de apoio indicadas no Relatório de Autoavaliação e no Projeto Educativo do mesmo agrupamento, como as “*Turmas sem turma*”, coadjuvação em sala de aula e clubes.

A “**supervisão das práticas de sala de aula**” (SK.3) foi uma das medidas que os agrupamentos AGB e AGC indicaram como medida resultante o processo de AA.

Por economia de escrita optamos por articular a categoria “**Supervisão**” (CM) com esta subcategoria.

Analisámos os documentos que constituem o nosso *corpus* de análise com o intuito de encontrar indícios do termo *Supervisão* ou da ação *Supervisionar*. O Quadro 14 resume a frequência com que os termos *Supervisão* ou *Supervisionar* ocorrem nos documentos de referência.

Documento	AGA	AGB	AGC
Projeto Educativo	0	2	2
Regulamento Interno	3	16	8
Relatório de Autoavaliação	0	1	12
Relatório Anual de Progresso	0	--	--

Quadro 14: Frequência dos termos *supervisão* / *supervisionar* nos documentos do *corpus* de análise.

Nos documentos relativos ao AGA só encontramos 3 referências ao termo *supervisão* ou à ação *supervisionar* no Regulamento Interno, no que diz respeito às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Estas atividades são dinamizadas por técnicos contratados pela Autarquia, mas a responsabilidade da supervisão é das educadoras, no caso do ensino pré-escolar, ou das professoras titulares de turma, no caso do primeiro ciclo do ensino básico. No nosso entender, estamos perante, unicamente, uma ação fiscalizadora dos docentes do agrupamento às atividades de uma entidade externa à Escola, o que nos remete para uma conceção de supervisão próxima de fiscalização. A constatação da não existência de supervisão da prática letiva é corroborada pela coordenadora da equipa de AA do AGA ao afirmar que “*não// não há práticas de supervisão...*” (EA22).

No AGB, as referências às práticas de supervisão da prática letiva surgem em todos os documentos analisados, sendo uma ação iniciada como consequência da AA, tal como é referido pela coordenadora da equipa de AA, “*um dos pontos [...] nós tínhamos que melhorar essa questão das aulas observadas// da **supervisão da prática letiva**/ portanto [...] insistimos junto da direção para esse avanço/ daí/ termos avançado há cerca de 2 anos...*” (EB8). Foi um processo cuja implementação foi gradual pois “*não foi recebido muito bem por alguns colegas/ mas agora parece que está a ser mais bem aceite*” (EB18). Mais uma vez, pela voz da coordenadora da equipa de AA do AGB,

constatamos que a supervisão foi inicialmente entendida, pelos professores, como uma ação inspetiva, fiscalizadora. O Relatório de Autoavaliação deste agrupamento dá nota do empenho do Agrupamento na implementação da prática supervisiva, ao referir *“Relativamente às aulas observadas por pares, o Agrupamento **empenhou-se fortemente** na implementação desta prática. Assim, praticamente em todos grupos disciplinares se registaram aulas observadas, num total de 94 aulas”* (RA-AGB, p. 46), comparando o número de aulas observadas com o verificado em anos letivos anteriores, pois refere que houve um *“Aumento significativo na implementação de **aulas observadas por pares**”* (RA-AGB, p. 50).

No AGC, as referências à supervisão da prática letiva ocorrem no Projeto Educativo, onde o *“Desenvolvimento de processos de supervisão”* (PE-AGC, p. 10) é inscrito, na análise SWOT realizada, como uma força. Mas as referências à supervisão ocorrem igualmente no Relatório de Autoavaliação, ao fazer menção à formação em Supervisão Pedagógica que decorreu no ano letivo 2018/2019 realizada pela Universidade de Aveiro. De acordo com o Relatório de Autoavaliação, *“Este foi o momento zero de uma ação de formação que, integrando os coordenadores de departamento e de grupo, teve como principal objetivo **construir de forma participada e colaborativa um modelo de supervisão adequado à realidade do Agrupamento**”* (RA-AGC, p. 63). A coordenadora da equipa de AA indica que a necessidade da existência de um modelo de supervisão pedagógica surgiu da primeira autoavaliação do agrupamento realizada por esta equipa, ao referir que *“faltava um modelo/ era um ponto deficitário e foi logo uma proposta de melhoria na primeira aplicação da equipa da autoavaliação”* (EC5).

No caso do AGC, a supervisão da prática letiva surgiu de um processo reflexivo realizado entre a equipa de AA conjuntamente com a direção do agrupamento, onde existiu a preocupação de criar um processo supervisionado sustentado, contextualizado e com uma intencionalidade formativa. A mesma coordenadora acrescenta que *“**surge a necessidade de se criar um modelo de supervisão [...] que tinha que ser um modelo que fosse ao encontro das necessidades do agrupamento e que não tivesse [...] o caráter de avaliação. Com este modelo pretendia-se estimular o trabalho colaborativo e a procura de melhoria conjunta**”* (EC5). De acordo com o inscrito no Relatório de Autoavaliação, uma das ações de melhoria passa por *“Alargar*

o processo de *supervisão pedagógica baseado na definição do perfil do professor*” (RA-AGC p. 65).

Relativamente às “**Mudanças organizacionais**” (CL), podemos dividi-las em: (i) Planeamento da ação educativa (SL.1); (ii) Formação (SL:2); (iii) Procedimentos organizativos (SL.3).

No Planeamento da Ação Educativa, podemos evidenciar a marcação de tempos nos horários dos professores que permitam o “*desenvolvimento de práticas semanais de interdisciplinaridade e articulação curricular.*” (RAP-AGA p. 6) ou a reorganização de turmas de acordo com os resultados e com as reflexões dos Conselhos de Turma. No AGA a direção planeou a distribuição do serviço docente contemplando a realização de “*coadjuvação com possibilidade de desdobramento da turma nas diversas disciplinas*” (EA18).

Em todos os agrupamentos estudados foram marcados tempos de 50 minutos semanais para “*Reforço de práticas de **articulação, coordenação, liderança e gestão de recursos** a nível intra e interdepartamental com a criação de meios para **práticas de reflexão***” (RAP-AGA p. 12); para o desenvolvimento de “*trabalho colaborativo e da avaliação das aprendizagens*” (PE-AGB, p. 28); para o “*desenvolvimento de **projetos em equipa***” (RA-AGC p. 30). Podemos ainda referir que algumas destas mudanças organizacionais foram motivadas “*pelos resultados da avaliação externa bem como do ciclo anterior de autoavaliação*” (RA-AGC p. 30-31). Estes dados são testemunhados pelas afirmações da coordenadora da equipa de AA do AGB quando refere que “*este ano existe um tempo/ tempos de articulação/ em que todos os elementos do grupo estão presentes e estão em comunicação e estão a conversar sobre os seus problemas*” (EB20). São tempos para a realização de reuniões onde, no entender da coordenadora, existe “*um **trabalho colaborativo** relativamente elevado [...] em termos de **elaboração das planificações** [...] mas depois na **produção dos materiais e nas estratégias em sala de aula***” (EB20).

Com base na AA nos três agrupamentos foram definidos planos de formação para responderem às necessidades de desenvolvimento profissional dos respetivos professores. No AGA investe-se “*na **formação** que dignifique e consolide a profissão docente.*” (RAP-AGA p. 12). Para isso o seu plano de formação contempla ações de formação nas áreas consideradas prioritárias e ações de curta duração, promovidas

pelo próprio agrupamento, para um público-alvo muito específico, como por exemplo a formação para *“Implementação do Sistema de Garantia de Qualidade Alinhado ao Quadro EQAVET”* (RA-AGA, p. 11), ministrada pela Universidade Católica Portuguesa. No sentido de impulsionar a implementação de formas de trabalho colaborativo, utilizando os recursos disponíveis no agrupamento, a equipa de autoavaliação do AGA propôs uma ação de melhoria para o plano de formação do ano seguinte e que passava por *“averiguar, em cada departamento, a existência de docentes que possuem no mínimo o grau de Mestre e que se disponibilizem para proporcionar formação de curta duração aos colegas”* (RA-AGA, p. 12).

No AGB, a equipa de AA inclui no seu relatório a autoavaliação do plano de formação, indicando pontos a melhorar, como por exemplo *“Oferta de formação para docentes, na área do E@D”* (RA-AGB, p. 51).

A direção do AGC *“Incentivou e promoveu diversas ações de formação (Supervisão Pedagógica e outras)”* (RA-AGC p. 47), de maneira a conseguir construir *“de forma participada e colaborativa um modelo de supervisão adequado à realidade do Agrupamento”* (RA-AGC – p. 63). Iremos abordar o tema da supervisão e o trabalho colaborativo no ponto seguinte.

#### 4. Práticas de supervisão (D.4)

Retomando a nossa questão de investigação *“Como é que a autoavaliação de escola contribui para um trabalho colaborativo de reflexão entre professores?”*, como já identificámos anteriormente a existência de práticas supervisivas como resultado de ações de melhoria induzidas pela Autoavaliação, interessa-nos agora: (i) Identificar nos documentos internos dos agrupamentos em análise referências a práticas colaborativas reflexivas; (ii) Reconhecer indícios de práticas colaborativas reflexivas identificadas; (iii) Compreender de que modo as perspetivas sobre supervisão promovem a construção de uma escola reflexiva; (iv) Identificar elementos facilitadores e/ou impeditivos do desenvolvimento de práticas colaborativas reflexivas.

Da análise que efetuamos aos documentos que constituem o *corpus* de análise para estudar as **“Práticas colaborativas”** – (CN), verificamos a utilização dos termos

cooperação e colaboração, podendo ambos surgir, indistintamente, com o mesmo significado, no discurso dos entrevistados e nos documentos analisados. O Quadro 15 resume a frequência com que surgem os termos *cooperação/cooperar* e *colaboração/colaborar/colaborativo* nos documentos analisados.

Documento	AGA	AGB	AGC
<b>Cooperação/cooperar</b>			
Projeto Educativo	2	2	3
Regulamento Interno	6	7	12
Relatório de Autoavaliação	0	4	5
Relatório Anual de Progresso	0	--	--
<b>Colaboração/colaborar/colaborativo</b>			
Projeto Educativo	2	3	11
Regulamento Interno	10	41	29
Relatório de Autoavaliação	1	22	13
Relatório Anual de Progresso	6	--	--

Quadro 15: Frequência dos termos “Cooperação/cooperar” e /Colaboração/colaborar/colaborativo” nos documentos que constituem o corpus de análise

Podemos verificar que, no AGA, a utilização da terminologia *cooperação/cooperar* tem uma frequência mais baixa comparativamente ao que se verifica nos documentos do AGB e do AGC, não existindo qualquer referência no Relatório de Autoavaliação e no Relatório Anual de Progresso. Nos documentos dos três agrupamentos, a terminologia pode ser utilizada como indicador nos critérios de avaliação dos alunos “*Coopera no trabalho escolar*” (RI-AGA, p. 21), ou para fazer referência a uma relação institucional e hierárquica, como acontece na definição das competências do coordenador do Projeto Educativo, “*Cooperar com o Diretor na elaboração do PEA e plano de atividades, bem como promover a sua dinamização e implementação*” (RI-AGA, p44), ou na definição das competências de um assistente operacional “*Cooperar nas atividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola*” (RI-AGB, p. 40), ou ainda, na definição das competências do coordenador dos cursos da oferta formativa modular e por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) “*Cooperar com os responsáveis da administração central que fazem a gestão dos sistemas destas tipologias de ensino*” (RI-AGC, p. 14).

O termo *colaboração/colaborar/colaborativo* surge com uma dupla conotação: nos Regulamentos Internos dos três agrupamentos é-nos apresentado mais próximo

do proposto por Boavida e Ponte (2002) para definir o conceito de cooperação, quando referem que a cooperação pressupõe que “(...) as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados” (p. 46). Nesta linha podemos referir como exemplo que *“Cabe ao diretor, em colaboração com os coordenadores de departamento a distribuição dos níveis de ensino pelos professores”* (RI-AGA, p. 16). No entanto, nos restantes documentos dos três agrupamentos o termo *colaboração* aproxima-se mais da definição do conceito proposto por Martinho (2018), que entende colaboração como a “experiência de um conjunto de pessoas que, unidas por um interesse comum, estabelecem um acordo e concretizam-no num ambiente desafiante e de apoio mútuo” (p. 1). Exemplo disso é um objetivo definido no Projeto Educativo do AGA em que se pretende *“Desenvolver práticas de trabalho colaborativo entre as bibliotecas escolares e os diferentes departamentos”* (PE-AGA, p. 24), ou os critérios para a elaboração de horários dos docentes inscritos no Projeto Educativo do AGB, onde está prevista a atribuição *“(...) na componente não letiva de cada docente, um período até 50 minutos semanais, para efeitos de trabalho colaborativo”* (PE-AGB, p. 28). No AGC, o Projeto Educativo destaca o Domínio de Autonomia Curricular como área privilegiada para desenvolver o *“trabalho colaborativo entre os Docentes do mesmo nível de ensino”* (PE-AGC, p. 9).

O Relatório de Autoavaliação do AGB é o único documento que delimita o que considera como colaboração (**SN.1**) ao estabelecer que *“Considerou-se como trabalho colaborativo, a elaboração conjunta de planificações, a planificação conjunta de aulas e/ou preparação de materiais e a preparação conjunta de instrumentos de avaliação”* (RA-AGB, p. 23)

Quanto à existência de trabalho colaborativo (**SN.2**) nos agrupamentos, podemos referir que são inúmeras as referências a práticas colaborativas. No Quadro 16 elencamos algumas das referências que surgem nos documentos analisados.

Agrupamento	Referência
AGA	“Promover o <b>trabalho colaborativo</b> como uma mais-valia que rentabiliza os recursos disponíveis” (PE-AGA p. 22)
	“Desenvolver práticas de <b>trabalho colaborativo</b> entre as bibliotecas escolares e os diferentes departamentos” (PE-AGA p. 24)
	“Fomento de <b>práticas colaborativas.</b> ” (RAP-AGA p. 6)
	“...tem-se investido prioritariamente em 3 vertentes: na <b>promoção do trabalho colaborativo</b> e articulação...” (RAP-AGA p. 12)
	“Este Contrato de facto tem promovido <b>práticas reflexivas</b> entre os docentes e outros elementos da comunidade educativa” (RAP-AGA p. 31)
AGB	“... continuou a verificar-se que o trabalho de partilha e <b>colaboração com os pares</b> , pelos docentes, foi significativo, aumentando os valores, comparativamente ao ano letivo anterior.” (RA-AGB, p. 46)
	“... foi significativo o <b>trabalho de partilha e colaboração</b> com os pares na preparação das atividades letivas.” (RA-AGB, p. 24)
	“A <b>partilha e a articulação</b> pedagógica foram também desenvolvidas através de assessorias pedagógicas, que consistiram em ter, em simultâneo na sala de aula, o professor da turma e um segundo professor do mesmo grupo disciplinar.” (RA-AGB, p. 25)
	“Significativo <b>trabalho colaborativo</b> entre docentes;” (RA-AGB, p. 50)
AGC	“Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as <b>práticas colaborativas</b> que conduzam à melhoria das práticas;” (RI-AGC p. 37)
	“projetos no âmbito do DAC (que <b>potenciam a colaboração</b> interdepartamental)” (RA-AGC, p. 30)
	“...a ação de formação em Supervisão Pedagógica que decorreu no ano letivo 2018/2019, foi outra dimensão que promoveu a <b>colaboração entre os docentes</b> ” (RA-AGC, p.30)

Quadro 16: Referências à existência de trabalho colaborativo

Ao cruzar a informação extraída dos documentos analisados com a entrevista às coordenadoras das equipas de AA verificamos algumas divergências comparando com o discurso sobre as práticas. Assim, no entender da coordenadora do AGA, neste agrupamento em algumas turmas “**não está a existir qualquer trabalho colaborativo**” (EA23). No entanto afirma ainda que “*em outras turmas existe/ acho que depende muito da relação que as pessoas têm umas com as outras (...)*” (EA23). A coordenadora da equipa de AA do AGB alerta, igualmente, para uma situação um pouco diferente da descrita nos documentos do seu agrupamento, referindo que existe “*(...) trabalho*

*colaborativo em termos de elaboração das planificações [...] mas depois na produção dos materiais e nas estratégias em sala de aula// não tem sido assim todos os anos (...)* (EB20). Estas afirmações estão em linha com o pensamento de Andy Hargreaves, citado por Boavida e Ponte (2002), quando refere que a espontaneidade é determinante no estabelecimento da colaboração. No caso de a colaboração ser determinada por instâncias superiores poderá ser difícil a sua implementação, “dando origem a fenómenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido.” (Boavida & Ponte, 2002, p. 5)

A coordenadora da equipa de AA do AGC corrobora as práticas descritas nos documentos do AGC ao afirmar que *“Tentamos **associar a supervisão ao trabalho colaborativo** e/ portanto/ foi sempre esse o nosso objetivo [...] a supervisão vinha “obrigar” ao trabalho colaborativo/ esse era o objetivo(...)”* (EC17).

São inúmeras as estratégias que os agrupamentos desenvolveram para promover o trabalho colaborativo (SN.3). O AGA e o AGB atribuem crédito horário, com conseqüente redução da componente letiva, para incentivar o *“desenvolvimento de projetos de **promoção de ensino colaborativo** com atribuição de **crédito horário**”* (RAP-AGA p. 12), ou para *“**tempos de articulação**/ em que todos os elementos do grupo estão presentes e estão em comunicação e estão a conversar sobre os seus problemas”* (EB20). É de notar que a falta de tempo é indicada por diversos autores (Abelha, Machado & Lobo, 2014; Martinho, 2018; Russel, 2000), como um dos fatores que condicionam o trabalho colaborativo. O AGA socorre-se ainda de tecnologia ao serviço da educação, como por exemplo, o Office 365, ao ser implementado *“como **ferramenta colaborativa, gestão documental e Web-mail**”* (RAP-AGA p. 21).

Relativamente a fatores impeditivos da realização de trabalho colaborativo (SN.4), as três coordenadoras das equipas de AA são unânimes ao indicar a falta de tempo como principal constrangimento:

- “As pessoas queixam-se de que têm reuniões a mais [...] que **não têm tempo** para terem momentos de reflexão [...]” (EA24);

- “em anos anteriores esses **tempos não eram comuns**// havia tempos de articulação/ mas que depois não eram comuns e era muito complicado...” (EB21)

- “(...) há legislação para ler quase todos os dias... e depois há a carga de trabalho que é exigida aos professores [...] nós estamos tão assoberbados de trabalho [...] acho que há **falta de tempo**” (EC18).

Por último, ao analisar a categoria “**Escola reflexiva**” – (CO), tentámos conhecer as percepções das coordenadoras das equipas de AA dos três agrupamentos relativamente ao conceito de escola reflexiva (SO.1).

De acordo com a coordenadora da equipa de AA do AGA, “*é uma escola que reflete sobre as suas práticas// é uma escola que reflete// imaginemos por exemplo sobre os resultados dos alunos [...] é refletir o que está menos bem e o que se pode melhorar*” (EA25).

A coordenadora da equipa de AA do AGB considera que “*É uma escola que pensa ou analisa “o que é que vai fazer?” [...] “no que estamos a fazer?”// “no que está a acontecer?”// e “o que é que podemos fazer para melhorar?”* (EB22), aproximando-se muito da conceção da coordenadora da equipa do AGA.

Por sua vez, a coordenadora da equipa de AA do AGC apresenta uma conceção de escola reflexiva que se aproxima e apresenta alguns aspetos do conceito apresentado por Alarcão<sup>17</sup> (2014) ao referir que é uma “*Escola que **pensa em si própria/** mas que também **consegue criar objetivos pensando no que está à sua volta** [...] uma escola reflexiva é capaz de pensar nisto/ de pensar em si/ de **se localizar/ de criar objetivos/ de saber para onde é que quer ir e/ ao mesmo tempo/ conseguir adaptar-se e olhar para o que está à sua volta/ ou seja/ os seus objetivos têm que refletir esta realidade...acompanhar as mudanças.** ” (EC19).*

Relativamente aos fatores que as coordenadoras das equipas de AA dos três agrupamentos elegeram como potenciadores (SO.2) ou impeditivos (SO.3) de uma escola reflexiva, podemos indicar:

(i)- A coordenadora da equipa de AA do AGA considera que “*passa muito pelo **trabalho colaborativo***” a promoção de uma escola reflexiva (EA26), indicando a inexistência de trabalho colaborativo como o principal obstáculo à existência de uma escola reflexiva, ao referir “*a **não existência de trabalho colaborativo/ em que os***

---

<sup>17</sup> Alarcão (2014) considera escola reflexiva uma escola que “reflete sobre a sua atividade, confronta-a com a sua missão e o seu projeto, monitoriza-a e avalia-a com a intencionalidade de a melhorar, se necessário; cria dinâmicas interativas de corresponsabilização, desenvolve-se como instituição” (p. 32).

*professores não refletem sobre as suas práticas/ sobre os resultados / o porquê de ter aqueles resultados...” (EA26).*

(ii)- A coordenadora da equipa de AA do AGB considera o fator carga burocrática e o fator tempo os fatores impeditivos da existência de uma escola reflexiva, ao referir “*tirar-nos a **carga burocrática** que nós temos// se nós tivéssemos// mesmo em termos de horários// nós estamos tão sobrecarregados com coisas que nos **tira tempo** para essa reflexão...” (EB23).*

(iii) A coordenadora da equipa de AA do AGC considera como principal fator potenciador de uma escola reflexiva fatores emocionais e organizacionais. A mesma menciona alguns elementos caracterizadores do trabalho colaborativo, como a abertura, a confiança e o planeamento, ao referir que “***Acreditar** nos professores/ **não duvidar** do seu trabalho e [...] perceber **quais as competências que têm mais desenvolvidas** para as aproveitarmos... tentar **adaptar** os papéis que lhes possamos atribuir de forma a **potenciar** aquilo que a pessoa tem de melhor” (EC20).*

## Capítulo V – Considerações finais

Quando iniciámos este percurso de investigação, escolhemos um tema que surgiu, em primeiro lugar, da necessidade de refletir sobre uma problemática vivida enquanto diretor de um agrupamento de escolas, permitindo conhecer as dinâmicas do processo de autoavaliação e os seus efeitos na construção de uma escola reflexiva. A outra razão prendeu-se com a possibilidade deste estudo poder contribuir para a implementação de práticas supervisivas que possam promover o desenvolvimento de uma escola reflexiva.

Como anteriormente referimos, a nossa investigação foi orientada por duas questões centrais, “Qual o contributo do processo de autoavaliação das escolas para a construção de uma escola reflexiva? e “Como é que a autoavaliação de escola contribui para um trabalho colaborativo de reflexão entre professores?” que posteriormente se foram dividindo em subquestões, tal como apresentámos nos quadros 3 e 4, páginas 60 e 61 deste trabalho.

Queremos salientar que embora tivéssemos procurado responder a cada uma das questões isoladamente, elas interligam-se e complementam-se, uma vez que conceitos de avaliação, autoavaliação, colaboração e supervisão estão, por si próprios, interligados e contribuem para a construção de uma escola reflexiva.

Os dados recolhidos de cada um dos agrupamentos estudados sugerem-nos que em todos os agrupamentos a autoavaliação é entendida como um processo que é promotor ou deve ser promotor de espaços de reflexão sobre o funcionamento da organização, tendo como principal finalidade o conhecimento sustentado do agrupamento, visando a melhoria do mesmo. No entanto, a ideia de prestação de contas poderá estar presente, como acontece em AGC (cf. p. 76 deste trabalho).

Encontrámos indícios que a AA, em cada um dos agrupamentos, se desenvolveu como resposta às preocupações com a conformidade legal e normativa imposta pelo DL n.º 31/2002, de 20 de dezembro. No AGB a AA surgiu, igualmente, como resposta à pressão institucional da Avaliação Externa das Escolas.

As equipas de AA foram designadas pelo(a) Diretor(a), parecendo evidente a utilização de critérios para a sua designação como a **confiança** do(a) Diretor(a) na

coordenadora, o **conhecimento** e uma **visão holística** do agrupamento e **disponibilidade horária** para a realização da AA.

As equipas de AA possuem uma base comum, constituída por professores, que são responsáveis pela condução do processo de AA, mas integrando em momentos definidos outros elementos pertencentes ao agrupamento ou à comunidade educativa. Apenas duas equipas de AA (AGB e AGC) integram elementos da direção do respetivo agrupamento. No entanto, as coordenadoras das equipas de AA declaram não ter sentido qualquer tipo de pressão por parte da direção no desenrolar do processo de AA, notando-se um envolvimento e implicação do órgão de gestão no processo de AA.

Enquanto os agrupamentos AGA e AGB utilizaram modelos abertos, o AGC utilizou um modelo estruturado, o modelo CAF (*Common Assessment Framework*).

Para proceder à AA, apenas a Direção do AGC considerou imprescindível que a equipa de AA tivesse formação para a implementação do modelo CAF, pelo que alguns elementos da equipa frequentaram a ação de formação ***O Modelo CAF na Práticas de Autoavaliação das Organizações Escolares***, lecionado pela Universidade Aberta.

A partir da análise dos dados recolhidos verificámos que o relatório de AA de cada um dos agrupamentos inclui o quadro de referência previsto na legislação em vigor. No entanto, consideramos que existe uma influência da AEE no estabelecimento dos referenciais no processo de AA destes três Agrupamentos, pois tal como Fonseca e Costa (2018) referem, “tendo a avaliação externa das escolas assumido o protagonismo no processo de avaliação das organizações educativas, é natural que os seus referenciais tenham impacto nos processos de avaliação interna.” (p. 226).

No nosso entender, o relatório de AA de cada um dos agrupamentos demonstra rigor no processo de recolha de informação, na sua análise e tratamento, com impacto positivo no planeamento de ação estratégica, direcionado para a qualidade das aprendizagens. Ao identificar um conjunto alargado de pontos fortes e áreas de melhoria, contribuem para o apoio à gestão e são um suporte para a melhoria organizacional e pedagógica.

No AGA assinalamos uma articulação entre o Relatório de AA, o Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia e o Projeto Educativo. Nos três agrupamentos

de escolas os respectivos relatórios de AA desempenharam um duplo papel: serviram de meio de monitorização do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades e de documento enformador dos planos de melhoria e dos Projetos Educativos.

A elaboração de um Plano de Melhoria, resultante da AA, como um documento de referência, onde se delinea ações e estratégias a adotar no sentido de melhorar os procedimentos ou as práticas educativas, é uma prática comum nos três agrupamentos. Este documento pode ser elaborado pela equipa de AA ou pela Direção, no entanto é um documento articulado com o Projeto Educativo, com o PAA e a AA.

Nos três agrupamentos, os diversos atores educativos foram convocados a participar no processo de AA, através das suas estruturas de coordenação educativa, como os Departamentos Curriculares, onde foi promovida a reflexão sobre relatórios preliminares. No nosso entender, para que ocorra uma apropriação dos resultados da AA, os diversos atores devem ser convocados para participação no processo de AA, favorecendo-se práticas de negociação e diálogo, partilha e corresponsabilização nas decisões, utilizando métodos abertos e participativos (Machado, 2013), e que promovam práticas reflexivas sobre esses mesmos resultados.

O termo reflexão surge em todos os documentos internos analisados dos três agrupamentos, exceto no regulamento interno do AGC, sendo considerada uma prática importante que ocorre comumente nas diversas estruturas dos agrupamentos. A principal finalidade das práticas reflexivas é a melhoria da instituição. Para isso, muito contribui a discussão de resultados parcelares que são dados a conhecer, de uma forma eficiente, aos órgãos de gestão e às diversas estruturas pedagógicas.

Os três agrupamentos organizaram-se administrativamente de forma a garantir condições organizacionais facilitadoras do processo de AA, como a atribuição de tempo para a realização de reuniões de trabalho conducentes à AA, ou fomentaram a estabilidade das equipas de trabalho. O tempo é um dos constrangimentos ao processo de AA indicado pelas coordenadoras das equipas de AA dos três agrupamentos, mas a falta de formação, de elementos motivados e dinâmicos e a descontinuidade no trabalho foram igualmente indicados como constrangimentos.

Os dados recolhidos ao longo da investigação sugerem-nos que o processo de autoavaliação induziu mudanças a vários níveis:

a) Mudanças no processo de autoavaliação, onde foram realizadas pequenas alterações ao processo ou alteração do modelo utilizado, como acontece no AGC. Registaram-se, igualmente, alterações na atitude dos professores perante a autoavaliação, reconhecendo a necessidade da mesma, possivelmente fruto do envolvimento dos professores nas diversas fases do processo de AA.

b) Mudanças pedagógicas, pois é nosso entendimento que da AA resultou um conjunto de medidas, muitas delas num contexto meso, e a nível organizacional, outras num contexto micro de sala de aula, que promoveram a melhoria dos resultados escolares, nos três agrupamentos. Ainda a este respeito, constatámos que foi implementada a supervisão das práticas de sala de aula no AGB e no AGC, de uma forma gradual, de forma a potenciar a aceitação por parte dos pares. Neste aspeto, a formação contextualizada realizada na AGC teve um papel fulcral na implementação da supervisão das práticas de sala de aula, concordando com Alarcão (2020) ao referir que a formação em contexto de trabalho pode “detonar contextos de desenvolvimento de professores críticos, emancipados, autónomos, interventivos e colaboradores” (p. 21). No nosso entender, tanto no AGA como no AGB, a ação supervisiva não está sustentada num acompanhamento e monitorização das atividades, “com uma intencionalidade orientadora, formativa” (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).

No entanto, somos da opinião que assistimos a uma influência da avaliação externa das escolas no sentido de cumprir um requisito desta avaliação, que era a existência de aulas observadas pelos pares.

c) Mudanças organizacionais, no planeamento da ação educativa, formação e procedimentos organizativos. Consideramos que a AA induziu mudanças organizacionais que permitiram o planeamento da ação educativa capazes de estimular as práticas de trabalho colaborativo, como a previsão de tempos em comum nos semanários dos professores para diversas reuniões. O Plano de Formação de cada um dos três agrupamentos resultou da respetiva AA, pelo que foram elaborados planos capazes de responder às necessidades de desenvolvimento profissional dos respetivos professores. No AGA propôs-se uma ação de melhoria para o plano de formação que

consiste em utilizar professores do agrupamento, que possuíssem no mínimo o grau de mestre, para proporcionar formação de curta duração aos seus pares. Esta ação, no nosso entender, poderá revestir-se de grande importância, especialmente se o formador se transformar num supervisor, e numa interação colaborativa (Alarcão, 2014), promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem (Rocha, 2016). Concordamos com Isabel Fialho (2016) quando refere que a supervisão da prática letiva pode ser uma forma de ultrapassar as dificuldades com que os professores se deparam ao procurarem resposta para as suas necessidades formativas. Citando Gordon, (2005), Fialho (2016) acrescenta que “a escola, que recorre aos seus professores para promover o desenvolvimento dos seus recursos humanos, pode aumentar os tipos e a frequência do desenvolvimento profissional” (p. 24).

No que concerne às práticas colaborativas, podemos referir que nos documentos analisados dos três agrupamentos o termo colaboração pode ter uma dupla conotação: i) aproximar-se do conceito de cooperação, proposto por Boavida e Ponte (2002), ao referirem-se a relações onde o poder hierárquico é dominante; ii) aproximar-se do conceito de colaboração proposto por Martinho (2018), que entende colaboração como a “experiência de um conjunto de pessoas que, unidas por um interesse comum, estabelecem um acordo e concretizam-no num ambiente desafiante e de apoio mútuo” (p. 1). No entanto, é nosso entendimento que as práticas colaborativas no AGA e no AGB são ainda incipientes, pois ao triangularmos a informação recolhida dos documentos com a informação recolhida das entrevistas verificámos discrepâncias relativas à existência de práticas colaborativas. Revisitando o pensamento de Andy Hargreaves, citado por Boavida e Ponte (2002), concordamos que a espontaneidade é determinante no estabelecimento da colaboração. No caso de a colaboração ser determinada por instâncias superiores poderá ser difícil a sua implementação, “dando origem a fenómenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido” (Boavida & Ponte, 2002, p. 5).

Por sua vez, consideramos que existiu um trabalho estruturado, com intencionalidade, no AGC, ao associar a supervisão à promoção de trabalho colaborativo. Concordando com Lima e Fialho (2015), a existência de uma cultura

colaborativa numa escola poderá assim promover a eficácia coletiva do seu corpo docente.

São inúmeras as estratégias que os três agrupamentos desenvolveram para promover o trabalho colaborativo, desde a utilização de crédito horário permitindo que os professores trabalhassem em equipas, à tecnologia ao serviço da educação.

A falta de tempo é o principal constrangimento indicado em relação à dificuldade de realização de trabalho colaborativo, corroborando diversos autores (Abelha, Machado & Lobo, 2014; Martinho, 2018; Russel, 2000), quando indicam a falta de tempo como um dos fatores que condiciona o trabalho colaborativo.

Por último, verificamos que as coordenadoras das equipas de AA dos três agrupamentos possuem aproximações ao conceito de escola reflexiva, enunciado por Alarcão (2014), apresentando como fatores potenciadores ou inibidores da construção de uma escola reflexiva a existência ou inexistência de trabalho colaborativo, fazendo referência a alguns fatores que condicionam a implementação de trabalho colaborativo, como a falta de tempo, a lógica normativa, a carga burocrática, ou a falta de abertura, de confiança, de planeamento.

Por sua vez, a existência de reuniões de articulação ou de reuniões de departamento curricular não é condição para que se desenvolva uma supervisão colaborativa entre pares. Será fundamental passar de uma relação fundamentalmente hierarquizada para uma relação colaborativa, facilitadora, onde se promova uma “reflexão, não só ao nível das práticas de sala de aula, mas como instrumento de formação total, integral, o que implica o questionamento do papel do professor na Escola, na Comunidade, na Sociedade” (Alarcão, 2020, p. 30).

Finda a presente investigação, consideramos que os três agrupamentos objeto de análise se enquadram no que Isabel Alarcão (2020) considera como uma escola reflexiva, pois todos eles são comunidades com um projeto educativo próprio, muito específico e contextualizado, que “toma o currículo como núcleo central da sua atividade” (p. 47); são promovidas práticas reflexivas, indagadores, através das quais de uma forma colaborativa, se tenta resolver os problemas com que a escola se defronta; tenta-se desenvolver práticas supervisivas não sustentadas por imposições

administrativas ou técnico-normativas e, por isso, autoritárias, mas sustentadas num espírito de co-construção manifestado em questionamentos e decisões consensualizadas.

O processo de autoavaliação surge, assim, como um instrumento central que pode promover os questionamentos, realçar os desafios e induzir decisões consensualizadas. Pensamos numa autoavaliação que leve à promoção de uma reflexão sobre as práticas e sobre os contextos em que estão inseridos os atores educativos, numa cultura de colaboração, a qual não poderá alhear-se de uma supervisão que tenha como função promover a capacidade de autorrenovação da organização e o desenvolvimento profissional.

### **Sugestões para investigações futuras**

Conscientes de que no presente estudo emergiram limitações ao nível da abrangência de estudo e da generalização dos resultados, pois tratando-se de um estudo de caso não é possível realizar generalizações válidas relativamente a outras escolas (agrupamentos) públicas portuguesas, é ao nível do fator tempo que sentimos uma das maiores limitações, pois durante o período temporal que decorreu entre a elaboração do projeto de investigação, a recolha dos dados e a sua análise, os agrupamentos objeto de estudo entraram num processo de semestralização do calendário escolar, que poderá ter condicionado o nosso olhar sobre os dados recolhidos.

Porém, acreditamos que o presente estudo poderá ser útil aos agrupamentos estudados, podendo contribuir para a melhoria dos mesmos. Por isso, seria pertinente a apresentação dos dados e das conclusões à comunidade escolar de cada um dos agrupamentos, via Conselho Pedagógico, no sentido de um possível reforço das práticas colaborativas e das práticas supervisivas, abrangendo todas as estruturas organizativas, mas atendendo às idiossincrasias que tornam cada escola uma entidade única.

Em termos futuros, consideramos pertinente o alargamento deste estudo a outras organizações escolares, de outros concelhos, bem como a auscultação de outros intervenientes do processo de AA e de supervisão.

## Referências bibliográficas

- Abelha, M., Machado, E. A., & Costa-Lobo, C. (2014). Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança: atas do II Encontro Luso-Brasileiro* (pp.5490-5502). CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em avaliação educacional*, 21(46), 343-362. <https://doi.org/10.18222/ae214620102016>
- Afonso, N. (2002a). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 51-68). Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002b). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado. In Conselho Nacional de Educação. *Qualidade e avaliação da educação* (pp. 95-104). CNE.
- Afonso, N. (2006). A avaliação do serviço público de educação: Direito do cidadão e dever do estado. *A qualidade em educação: Um conceito necessário à mudança*, 95–104. CNE.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alaíz, V. (2000). Avaliação das escolas. In S. Jesus, P. Campos, V. Alaiz & M. Alves, *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp. 25-38). ASA.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar* (1ª edição). ASA
- Alaíz, V. (2008). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação* n.º 301 CRIAP-ASA, disponível em [https://www.academia.edu/8041784/Autoavalia%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_escolas\\_H%C3%A1\\_um\\_modelo\\_recomend%C3%A1vel](https://www.academia.edu/8041784/Autoavalia%C3%A7%C3%A3o_das_escolas_H%C3%A1_um_modelo_recomend%C3%A1vel)
- Alarcão, I. (2001a). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *A escola reflexiva e a nova*

*racionalidade* (pp. 14-30). Artmed

Alarcão, I. (2001b). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *A escola reflexiva e a nova racionalidade* (pp. 135-144). Artmed

Alarcão, I. (2001c). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 218-238). Porto Editora.

Alarcão, I. (2005). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Cortez Editora.

Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. Sísifo*. Revista de Ciências de Educação, 8, pp. 119-128. Disponível em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140/236>

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado e M. Alves, (coord.) *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica. [http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF Livros/Porto/Coordenação Supervisão e Liderança.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF/Livros/Porto/Coordenação%20Supervisão%20e%20Liderança.pdf)

Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. (1ª edição). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. (2ª edição). Almedina

Alarcão, I, & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Coleção Educação e Formação. Edições Pedagogo.

- Amado, J. (2014). (coord). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra
- AVES (2018). *Programa de Avaliação Externa de Escolas. Referencial genérico*. Fundação Manuel Leão. [https://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2018/12/Referencial\\_generico\\_dezembro\\_2018.pdf](https://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2018/12/Referencial_generico_dezembro_2018.pdf)
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE- (2007). *Avaliação das escolas-modelos e processos*. (pp. 14-99) Editorial do Ministério da Educação.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. ASA.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Ação*, 9 (1), 37-60.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidade de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 14, 2014, pp. 9-40
- Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. (2ª edição). Universidade Aberta
- Clímaco, M. C. (1992). *Observatório da qualidade da escola. Guião organizativo*. Ministério da Educação.
- Clímaco, M.C. (2002). A IGE e a avaliação integrada das escolas. In Conselho Nacional da Educação, *Qualidade e avaliação da educação* (pp 35-46). CNE

- Coelho, I., Sarrico, C., & João Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56–67. Disponível em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642008000200007&script=sci_arttext)
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Avaliação das escolas – modelos e processos* (pp. 229-236). CNE.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *Olhares e Interfaces: Reflexões Críticas Sobre a Avaliação*, In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), 15–44.
- Fernandes, D. (2013) Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(March), 19–36. <https://doi.org/10.24220/2318-08>
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-37
- Fonseca, D. (2019). O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(31), 68–83. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i31.29457>
- Fonseca, D., & Costa, J. A. (2018). Avaliação das escolas e regulação político-normativa: uma análise de discursos. *Movimento-Revista de Educação*, 8, 210–243.
- Ganhão, T. (2013) (Coord.) *CAF Educação (2013). Estrutura comum de avaliação adaptada ao setor da educação*. DGAEP. Disponível em <http://www.caf.dgaep.gov.pt>
- Gaspar, M.; Carlos, A.; Lamy, F.; Seabra, F.; Massano, L.; Silva, P.; Eira, R.; Galante, S. &

- Henriques, S. (2019). *Supervisão: modelos e processos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto. [https://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/e-book\\_supervis\\_o\\_vf](https://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/e-book_supervis_o_vf)
- Haycock, K. (2007). *Collaboration: Critical Success Factors for Student Learning*. *School Libraries Worldwide*, 13(1), 25-35
- IGE (2009) Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas 2004-2007 — Relatório.
- Lima, J. (2009) “Prefácio”, in Formosinho, J.& Machado, J. *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora
- Lima, J. & Fialho, A. (2015). *Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 49(2), 27-53. Disponível em [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspetivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*. (43-59) Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11788/1/Artigo%20RBE.pdf>
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Edições Pedagogo.
- Machado, J. (2001). Escola e Avaliação Interna. *Formação e Avaliação Institucional*, 53–65.
- Machado, J. (2016). Mudança Organizativa e Desenvolvimento Profissional. In *Promoção do sucesso educativo: estratégias de inclusão, inovação e melhoria - Conhecimento, formação e ação* (pp. 65–73). [http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF Livros/Porto/E-Book\\_Promoção Do Sucesso\\_Final.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF/Livros/Porto/E-Book_Promoção_DoSucesso_Final.pdf)
- Machado, J. & Andrade, A. (2020). Supervisão: Conceito e tendências em um estudo de revisão da literatura. *Instrumento. Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 322-338. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.30521>

- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Marcelo, C. & Parrila, A. (1991). El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. In C. Marcelo, A. Parrila, P. Mingorance, A. Estebaranz, M<sup>a</sup>. Sánchez, & S. Llinares. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-74). Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martinho, M. H. (2018) A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional. *Revista Thema*. 15(1), 1 - 4. DOI:<http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.1-4.870>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mendes, G., Caramelo, J., Arelaro, L., Terrasêca, M., Sordi, M., & Kruppa, S. (2015). Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa*, 41(Specialissue), 1283-1298. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144828>
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 51-68). Universidade de Aveiro.
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *School Library Media research*, 8, pp. 1-31. DOI: [10.3895/rtr.v1n2.4379](https://doi.org/10.3895/rtr.v1n2.4379)
- Moreira, M. C. (2005). *Avaliação institucional escolar: Um estudo exploratório de uma experiência* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/5637>
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021 : Para uma história do futuro António Nóvoa ( Universidade de Lisboa ). *Revista Iberoamericana De Educación*, 1-18.

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>

- Oliveira, A. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), pp 129-144
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*. 1(2), 293-312
- Quintas, H.; Vitorino, T. (2013) Avaliação Externa e auto-avaliação das escolas in Luisa Veloso (org) *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais*. Mundos Sociais, CIES. (pp. 7-25), disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/4936>.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.ª edição). Gradiva.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos do CCAP (2). Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/16790>
- Rocha, J. (2019). Formação inicial de professores: Um modelo emergente de supervisão. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. Cardona, F. Costa, J. Marques & A. Faria (Org). *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação. 30 anos de AFIRSE em Portugal* (pp. 1262 - 1273). AFIRSE Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.19/6216>
- Rocha, J. (2020). Processos de supervisão: Acompanhamento e avaliação de professores. In H. Ramalho (Coord.), A. Cardoso, C. Lacerda, J. Rocha, M. Figueiredo. *Aprender é coisa séria. Contributos para a construção do saber escolar I*. Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em <https://doi.org/10.34633/978-989-54743-0-1>
- Rocha, J. & Rogg, T. (2021). Conceção dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB. In L. Correia & T. Neves (Org). *Liberdade, Equidade e Emancipação*.

*Atas do XV Congresso da SPCE. SPCE*

- Roldão, M.C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Noesis*, (66), 22-23
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso- Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29
- Roldão, M.C. (2012) Supervisão, conhecimento e melhoria- uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. Alves (Org.). *Coordenação, supervisão e liderança - Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Universidade Católica do Porto.
- Roldão, M.; Mesquita, E. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. (1ª edição). Edições Sílabo
- Russell, S. (2000). *Teachers and librarians: Collaborative relationships*. ERIC Digest.
- Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444605.pdf>
- Sá, V. (2009). A (Auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 17 (62) • Mar 2009, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100005>
- Santos Guerra, M. (2002) *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo, a avaliação como aprendizagem*. ASA.
- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). Teacher supervision in educational policy and practice: Perspectives from the External Evaluation of Schools in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August - December). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>
- Shepherd, M. (2004). Library collaboration: what makes it work? (Keynote paper). Proceedings of the IATUL Conferences. Paper 47. Recuperado de <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/2004/papers/47>

- Silva, J. C. & Silva, M. M. (2015). *Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?.* *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109. Disponível em [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872015000200005&lng=pt&tlng=pt](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200005&lng=pt&tlng=pt).
- Terrasêca, M. (2002). *Avaliação de sistemas de formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido* [Doctoral dissertation, Universidade do Porto] .Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20564>
- Terrasêca, Manuela & Coelho, Carina (2009) Avaliação Externa, Avaliação Interna e Auto-Avaliação: as implicações de distintos processos e princípios avaliativos. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado no Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/X%20Congresso%20SPCE,%20Terraseca%20e%20Coelho.pdf>
- Terrasêca, M. (2016). Autoavaliação, avaliação externa... afinal para que serve a avaliação das escolas? *Cadernos CEDES*, 36(99), 155-174. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160581>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva, M. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Edu. Soc., Campinas. Vol 29 (105) pp. 197-217. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011) *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Cadernos CCAP-1. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Yin, R. K. (1994). *Estudo de caso – Planejamento e métodos* (2ª ed.). Artmed Editora.

## Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/287-1988-380135>.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, disponível em <https://dre.tretas.org/dre/26070/decreto-lei-172-91-de-10-de-maio>.

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/p/cons/20120702/pt/html>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, páginas 3340 – 3364. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418?ts=1664496000034>.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 2002-12-20, páginas 7952 – 7954

do Ministério da Educação, Diário D A República: I Série-a 7952 (2002). <https://data.dre.pt/eli/lei/31/2002/12/20/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, Diário da República n.º 258/1977, Série I de 1977-11-08. <https://dre.tretas.org/dre/95485/portaria-679-77-de-8-de-novembro>

Recomendação n.º 1/2011, do Conselho Nacional de Educação, disponível em <https://dre.tretas.org/dre/281505/recomendacao-1-2011-de-7-de-janeiro>.

## **Anexos**

*Anexo I: Consentimento informado*

Caro(a) entrevistado(a),

Solicito que leia atentamente a informação abaixo. Caso concorde com a proposta, por favor, assine o documento. Em caso de dúvida, queira solicitar esclarecimentos ou revisão do documento.

Solicito a sua participação na recolha de dados para a construção da Dissertação de Mestrado em Educação e Formação, da Universidade de Aveiro, com o tema “Autoavaliação: contributos para uma Escola reflexiva”, tendo como objetivos perceber como os coordenadores das equipas de autoavaliação percecionam a existência de práticas reflexivas colaborativas; a existência de práticas de supervisão institucional; e se estas práticas são promotoras da construção de uma escola reflexiva. A recolha de informação será realizada a partir de uma entrevista que poderá ser online, se assim o pretender, e que consistirá no relato das suas perceções, enquanto coordenador(a) da equipa de autoavaliação do seu agrupamento, relativas ao modelo de autoavaliação implementado, as dinâmicas existentes, as mudanças pedagógicas e organizacionais promovidas e o seu impacto na construção de uma escola reflexiva.

A sua participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista a qualquer momento. Os dados que resultarão das entrevistas serão tratados de forma anónima e confidencial. Reitero o meu agradecimento pela sua participação, lembrando que o desenvolvimento do estudo não virá a ser possível sem o seu contributo.

António Manuel Valente Mota Garcia ([avmgarcia@gmail.com](mailto:avmgarcia@gmail.com)) / +351 964867530

Declaro ter lido e compreendido o presente documento, assim como as informações orais e escritas fornecidas pelo entrevistador. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, para utilização na dissertação de Mestrado em Educação e Formação sobre “Autoavaliação: contributos para uma Escola reflexiva” e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo entrevistador.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

*Anexo II - Guião da entrevista Coordenador(a) da equipa de autoavaliação*

Blocos	Objetivos	Questões
<p><b>0</b></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho;</li> <li>- Solicitar a colaboração do entrevistado;</li> <li>- Solicitar o consentimento informado, assegurando o anonimato das respostas;</li> <li>- Garantir informação sobre o resultado da investigação;</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>	
<p><b>I</b></p> <p>Opinião dos entrevistados sobre os modelos, as estruturas e os processos de decisão implícitas no processo autoavaliação do agrupamento</p>	<p>Conhecer as perceções do entrevistado relativamente aos objetivos da autoavaliação do agrupamento.</p> <p>Conhecer as perceções do entrevistado sobre os procedimentos inerentes aos processos de autoavaliação do agrupamento.</p>	<p>1) Considera importante que as escolas/agrupamentos desenvolvam um processo de autoavaliação? Porquê?</p> <p>2) Na sua opinião para que tem servido a autoavaliação no seu agrupamento?</p> <p>3) Quais os motivos que levaram o agrupamento a optar pelos domínios/dimensões do seu modelo de autoavaliação? Qual a fonte de inspiração?</p> <p>4) No âmbito do processo de autoavaliação o agrupamento teve em consideração os documentos orientadores do agrupamento? Como?</p> <p>5) No âmbito do processo de autoavaliação foram definidos indicadores que permitam o acompanhamento e a supervisão das práticas</p>

		de sala de aula e dos resultados alcançados? Sim? Não? Porquê?
<b>II</b>  Opinião dos entrevistados sobre as dinâmicas presentes no processo de autoavaliação do agrupamento	<p>Conhecer as percepções do entrevistado sobre o papel da equipa de autoavaliação na escola</p> <p>Conhecer a percepção do entrevistado sobre as formas de participação dos diversos atores no processo de autoavaliação do agrupamento.</p> <p>Conhecer a percepção do entrevistado relativamente ao modo como os diferentes atores se apropriam dos resultados da autoavaliação.</p>	<p>6) Que critérios presidem à constituição da equipa de autoavaliação? Para além de docentes, que outros elementos participam na equipa de autoavaliação do agrupamento? Porquê?</p> <p>7) A equipa desenvolve o seu trabalho de forma independente? Explique.</p> <p>8) Que tipo de reconhecimento institucional é dado aos elementos da equipa de autoavaliação para desenvolverem o seu trabalho no agrupamento?</p> <p>9) Que processos de discussão e reflexão sobre os resultados da autoavaliação têm sido desenvolvidos? Onde?</p> <p>10) Na sua opinião como é que os resultados da autoavaliação têm sido encarados pelos professores?</p> <p>11) Face aos resultados da autoavaliação, de que forma os diferentes atores foram envolvidos na elaboração e implementação de planos de ação de melhoria? Que tipo de medidas foram tomadas?</p> <p>12) Como avalia a recetividade dos professores relativamente aos planos de ação para a melhoria implementados?</p>
<b>III</b>  Opinião dos entrevistados sobre as mudanças pedagógicas e	Conhecer os processos de trabalho da equipa no que se refere à conceção dos planos de ação e aos processos de monitorização das	13) Que processos de monitorização foram desenvolvidos pela equipa no sentido de acompanhar/supervisionar as estratégias/planos de ação elaborados?

<p>organizacionais face aos processos de autoavaliação</p>	<p>estratégias e dos planos de ação de melhoria.</p> <p>Conhecer as percepções do entrevistado relativamente ao contributo da autoavaliação para a melhoria das práticas de ensino.</p> <p>Conhecer a percepção do entrevistado sobre a natureza das mudanças pedagógicas e curriculares e organizacionais em resultado da autoavaliação.</p>	<p>14) Na sua opinião a autoavaliação tem contribuído para a melhoria das práticas de ensino? Que mudanças, ao nível pedagógico e curricular se verificaram no agrupamento?</p>
<p><b>IV</b></p> <p>Opinião dos entrevistados sobre os fatores que têm facilitado ou dificultado a construção de uma escola reflexiva</p>	<p>Conhecer os fatores facilitadores e/ou impeditivos ao desenvolvimento de dinâmicas e práticas sustentadas de autoavaliação.</p> <p>Conhecer a percepção do entrevistado relativa às práticas de supervisão existentes no agrupamento.</p> <p>Conhecer os fatores facilitadores e/ou impeditivos ao desenvolvimento de dinâmicas que permitam</p>	<p>15) Considera que o agrupamento tem desenvolvido as suas práticas de autoavaliação de modo organizado, contínuo e regular? Quais os fatores que têm facilitado e/ou impedido e/ou dificultado o desenvolvimento pelo agrupamento de práticas de autoavaliação organizadas, contínuas e regulares?</p> <p>16) Considera existir práticas de supervisão pedagógica no seu agrupamento? Como se processa?</p> <p>17) Em que medida a colaboração entre pares está associada a esse processo?</p> <p>18) Quais aos fatores que têm impedido e/ou dificultado o desenvolvimento pelo agrupamento de dinâmicas que permitam processos de reflexão colaborativa?</p>

	<p>processos de reflexão colaborativa.</p> <p>Conhecer a percepção do entrevistado sobre o conceito de escola reflexiva.</p>	<p>19) O que entende por escola reflexiva?</p> <p>19.1) Quais os aspetos que, na sua opinião, poderão potenciar o desenvolvimento de uma escola reflexiva?</p> <p>19.2) Considera a escola onde exerce funções uma escola reflexiva? Porquê?</p>
--	--	--

*Anexo III - Tabela de convenções utilizadas das entrevistas*

Dados situacionais / Comportamento verbais	Notação utilizada
Entrevistador	E
Coordenador da equipa de Autoavaliação do AGA. <i>n</i> refere-se à intervenção na entrevista	An
Coordenador da equipa de Autoavaliação do AGB. <i>n</i> refere-se à intervenção na entrevista	Bn
Coordenador da equipa de Autoavaliação do AGC. <i>n</i> refere-se à intervenção na entrevista	Cn
Questão	?
Silêncio	<SIL>
Risos	<Risos>
Suspensão da frase	...
Pausas curtas (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//

Anexo IV: Fichas Técnicas do AGA

**Ficha Técnica**

<b>Código:</b>	PE-AGA
<b>Identificação do documento:</b>	Projeto Educativo (PE)
<b>Instituição a que pertence:</b>	AGA
<b>Data de aprovação:</b>	13/12/2018
<b>Nº de páginas:</b>	28
<b>Equipa que elaborou o documento:</b>	Não discriminada
<b>Objetivos:</b>	Documento onde se delinea “as grandes linhas do caminho a percorrer para que cada <i>pessoa, que mora nos nossos alunos</i> , simultaneamente seus filhos e cidadãos, tenha uma educação que, além do acesso ao conhecimento, desenvolva o espírito e o corpo, a inteligência, os sentidos estético e crítico, a responsabilidade, a autonomia, a tolerância, a honestidade... e diga não à violência, à injustiça e ao preconceito”
<b>Estrutura do documento:</b>	Introdução Estrutura do agrupamento Diagnóstico estratégico Eixos de ação Monitorização e avaliação

**Transcrições relevantes**

<b>Dimensões</b>	<b>Transcrições</b>
<b>DI.1</b> O processo de autoavaliação do agrupamento	
<b>DI.2</b> Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	<p>“Toda a informação que a seguir se apresenta foi recolhida através de inquérito e análise documental e organizada e sistematizada de forma a elaborar um diagnóstico estratégico síntese utilizando um instrumento – matriz SWOT.” (PE-AGA p. 14)</p> <p>“O documento de Autoavaliação do Agrupamento e o Plano de Atividades do Agrupamento (PAA), assim como todas as planificações que lhe estão inerentes vêm aqui buscar os objetivos, as linhas de atuação, as metas e os instrumentos de verificação para que o caminho percorrido em cada estabelecimento do agrupamento tenha um sentido inequívoco: o desenvolvimento integral do aluno que passa pela sua formação pessoal e pelos seus resultados escolares.” (PE-AGA p. 16-17)</p>

	<p>“O relatório de autoavaliação constitui “[...] o documento que procede à identificação do grau de concretização das metas fixadas no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento [...] e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” (PE-AGA p. 28)</p> <p>“será através desses documentos, que por sua vez terão como suporte os instrumentos de verificação descritos neste PE, que a sua monitorização e avaliação será feita anualmente, ou seja, em momentos intercalares do seu percurso, permitindo assim a implementação de medidas de revisão de forma a superar problemas encontrados ou a fazer ajustamentos necessários” (PE-AGA p.29)</p>
<b>DI.3</b> Mudanças sentidas no agrupamento	
<b>DI.4</b> Práticas de supervisão	<p>“Promover o trabalho colaborativo como uma mais-valia que rentabiliza os recursos disponíveis” (PE-AGA p. 22)</p> <p>“Desenvolver práticas de trabalho colaborativo entre as bibliotecas Escolares e os diferentes Departamentos” (PE-AGA p. 24)</p>

Termos	N.º de vezes
colaborar	
colaboradores	
colaboração	1
Colaborativo(as)	1
Cooperação/Cooperar	2
Supervisão	
Supervisionar	
Autoavaliação	4
Monitorização	3
Monitorizar	
Reflexão / reflexiva	2

### Ficha Técnica

<b>Código:</b>	RI-AGA
<b>Identificação do documento:</b>	Regulamento Interno (RI)
<b>Instituição a que pertence:</b>	AGA
<b>Data de aprovação:</b>	
<b>Nº de páginas:</b>	61
<b>Equipa que elaborou o documento:</b>	Não discriminada
<b>Objetivos:</b>	Definir o regime de funcionamento do Agrupamento de Escolas, “de cada um dos seus órgãos de gestão e administração, das suas estruturas de orientação educativa, bem como um conjunto de normas a aplicar a toda a comunidade escolar e utentes externos dos espaços escolares, com vista ao bom funcionamento do Agrupamento e consecução das metas estabelecidas no seu Projeto Educativo.” (RI-AGA p. 6)
<b>Estrutura do documento:</b>	Dividido em sete capítulos, onde é descrito a estrutura organizacional, as regras de funcionamento do agrupamento, a ação social escolar, a organização pedagógica, a segurança, os órgãos de administração e gestão e os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

### Transcrições relevantes

<b>Dimensões</b>	<b>Transcrições</b>
<b>DI.1</b> O processo de autoavaliação do agrupamento	
<b>DI.2</b> Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	
<b>DI.3</b> Mudanças sentidas no agrupamento	
<b>DI.4</b> Práticas de supervisão	<p>“Coordenar a planificação das atividades curriculares e pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo;” (RI-AGA p. 43)</p> <p>“Coordenar, em estreita cooperação com os coordenadores pedagógicos, as atividades do Plano de Turma, garantindo a sua consonância com o PEA;” (RI-AGA p. 44)</p>

Termos	N.º de vezes
colaborar	5
colaboradores	
colaboração	5
Colaborativo(as)	
Cooperação/Cooperar	6
Supervisão	2
Supervisionar	1
Autoavaliação	6
Monitorização	
Monitorizar	1
Reflexão / reflexiva	1

Anexo V: Fichas Técnicas do AGB

Ficha Técnica

<b>Código:</b>	PE-AGB
Identificação do documento:	Projeto Educativo (PE)
Instituição a que pertence:	AGB
Data de aprovação:	06/11/2019
Nº de páginas:	30
Equipa que elaborou o documento:	Não discriminado
Objetivos:	
Estrutura do documento:	Índice Referência ao Patrono Introdução Caraterização do agrupamento Oferta Educativa Missão Metas Estratégias de intervenção Plano de Ação Estratégica Parcerias Avaliação e divulgação Oferta curricular Critérios pedagógicos para elaboração de horários Critérios pedagógicos para a constituição de turmas

Transcrições relevantes

Dimensões	Transcrições
<b>DI.1</b> O processo de autoavaliação do agrupamento	<p>“auscultação da comunidade educativa” (PE-AGB, p.3)</p> <p>“A auscultação da comunidade educativa tem-nos permitido considerar questões relativas ao funcionamento da escola e ao grau de abertura desta à comunidade” (PE-AGB, p.11)</p>
<b>DI.2</b> Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	<p>“para a sua elaboração foram ainda considerados os dados fornecidos pela avaliação interna” (PE-AGB, p.3)</p> <p>“No sentido de dar resposta às necessidades constatadas e no sentido de acompanharmos os novos desafios decorrentes da globalização, sustentabilidade e novas tecnologias, o agrupamento tem vindo a adotar um conjunto de estratégias de cariz preventivo, interventivo e formador” (PE-AGB, p.11)</p> <p>“O Plano de Ação Estratégica (PAE) foi concebido a partir das dificuldades manifestadas pelos alunos do agrupamento e</p>

	<p>consubstancia respostas pedagógicas alinhadas com o diagnóstico. (PE-AGB, p. 16)</p> <p>“A avaliação do Projeto Educativo decorrerá de monitorização e da avaliação interna. Periodicamente, será redefinido em articulação com o relatório de autoavaliação e será a base para a elaboração do Plano Promotor de Sucesso” (PE-AGB, p. 18)</p> <p>“Esta periodicidade anual permitirá, a todos os intervenientes, estabelecer metas curtas e concretizáveis para que todos se possam responsabilizar, promovendo indicadores de avaliação e de recomeço e traçar um percurso gradual de melhorias concretas no desempenho docente, nos procedimentos e nas práticas educativas do agrupamento” (PE-AGB, p. 18)</p>
<p><b>DI.3</b> Mudanças sentidas no agrupamento</p>	<p>“Tendo em consideração os dados fornecidos anualmente pela equipa de autoavaliação, constata-se que o agrupamento[...], tem apresentado um aproveitamento escolar bastante bom” (PE-AGB, p.10)</p> <p>“A análise crítica e estratégica aos resultados conseguidos no âmbito da concretização do Projeto Educativo 2016/2019 permite constatar a eficiência e eficácia do percurso delineado e das principais estratégias definidas” (PE-AGB, p.11)</p>
<p><b>DI.4</b> Práticas de supervisão</p>	<p>“O serviço dos docentes orientadores de estágio deve ser distribuído de forma a possibilitar as regências. (PE-AGB, p. 27)</p> <p>-----</p> <p>“Fomentar a cooperação entre docentes “ (PE-AGB, p.14)</p> <p>“Promover o trabalho colaborativo em sala de Aula” (PE-AGB, p.14)</p> <p>Promover a participação ativa da comunidade escolar na vida da escola;” (PE-AGB, p. 15)</p> <p>“Em conselho de turma/conselho de docentes, os professores articulam procedimentos, avaliam e redefinem medidas.” (PE-AGB, p. 17)</p> <p>“Será atribuída, na componente não letiva de cada docente, um período até 50 minutos semanais, para efeitos de trabalho colaborativo e da avaliação das aprendizagens. Esta articulação poderá ser operacionalizada quinzenalmente;”( PE-AGB, p. 28)</p>

Termos	N.º de vezes
colaborar	
colaboradores	
colaboração	1
Colaborativo(as)	2
Cooperação/Cooperar	2
Supervisão	2
Supervisionar	
Autoavaliação	5
Monitorização	1
Monitorizar	
Reflexão / reflexiva	1

### Ficha Técnica

<b>Código:</b>	RI-AGB
<b>Identificação do documento:</b>	Regulamento Interno (RI)
<b>Instituição a que pertence:</b>	AGB
<b>Data de aprovação:</b>	24/04/2018
<b>Nº de páginas:</b>	60
<b>Equipa que elaborou o documento:</b>	Sem referência
<b>Objetivos:</b>	
<b>Estrutura do documento:</b>	<p>Índice</p> <p>13 Capítulos assim divididos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerações Gerais</li> <li>- Administração e Gestão do AE</li> <li>- Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão</li> <li>- Serviços especializados de apoio educativo</li> <li>- Normas gerais de funcionamento e utilização dos espaços/instalações</li> <li>- Direitos e deveres da comunidade educativa</li> <li>- Funcionamento dos serviços</li> <li>- Alunos</li> <li>- Pessoal docente</li> <li>- Pessoal não docente</li> <li>- Pais e encarregados de educação</li> <li>- Quadros de excelência e de valor</li> <li>- Disposições finais</li> </ul>

### Transcrições relevantes

Dimensões	Transcrições
<b>DI.1</b> O processo de autoavaliação do agrupamento	<p>“A Equipa de Autoavaliação (adiante designada EAA) é uma estrutura de análise e reflexão que desenvolve a sua atividade ao abrigo da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, na sua redação atual, visando promover a melhoria da qualidade, da organização e dos níveis de eficiência e eficácia do ...” (RI-AGB, p. 19)</p> <p>“1. É constituída pelos seguintes elementos, designados pelo Diretor, pelo período de um ano:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) O coordenador;</li> <li>b) Um representante da direção;</li> <li>c) Um docente de cada ciclo de ensino;</li> <li>d) Outros docentes, mediante proposta do coordenador;</li> </ol> <p>2. Sempre que possível, integrarão também esta equipa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Um encarregado de educação, a designar pela Associação de Pais;</li> <li>b) Um aluno, a designar pela Associação de Estudantes;</li> <li>c) Um elemento do pessoal não docente.” (RI-AGB, p. 19) </li></ol>
<b>DI.2</b> Utilização dos resultados do processo	“Divulgação dos resultados da autoavaliação

de autoavaliação do agrupamento	<p>1. Ao longo do ano letivo os dados recolhidos serão divulgados através de afixação em placards próprios e portal do XXX.</p> <p>2. No final do cada ano letivo a EAA apresenta o relatório global dos resultados da autoavaliação ao Conselho Pedagógico, de forma a ser elaborado o plano de melhoria, e ao Conselho Geral para ser apreciado, dando cumprimento ao previsto na alínea k) do art.º 13.º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, na sua redação atual.” (RI-AGB, p. 19)</p>
<b>DI.3</b> Mudanças sentidas no agrupamento	
<b>DI.4</b> Práticas de supervisão	<p>“São consideradas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica:</p> <p>...</p> <p>Equipa de autoavaliação do agrupamento;” (RI-AGB, p. 7)</p> <p>“O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa” (RI-AGB, p. 5)</p> <p>(coordenador de departamento) “Promover a articulação com outras estruturas de orientação e supervisão pedagógica ou serviços do agrupamento com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica” (RI-AGB, p. 8)</p> <p>(coordenador dos cursos profissionais) “Organizar e supervisionar todo o processo de recuperação extraordinária de módulos/UFCD;” (RI-AGB, p. 16)</p> <p>(coordenador da equipa da biblioteca) “ Supervisionar o desenvolvimento de tarefas da Equipa de biblioteca;” (RI-AGB, p. 21)</p> <p>(coordenador Equipa Educação para a Saúde) “Colaborar na elaboração das ementas e na supervisão da oferta alimentar do bar dos alunos e máquinas de venda.” (RI-AGB, p. 21)</p> <p>(AEC) “A supervisão pedagógica e o acompanhamento das AEC são da responsabilidade do órgão de gestão através do contacto regular com a entidade promotora;” (RI-AGB, p. 25)</p> <p>(diretor de curso) “organizar e supervisionar as diferentes ações, articulando-se com os professores orientadores e os alunos;” (RI-AGB, p. 51)</p> <p>“Os departamentos curriculares são estruturas de articulação e gestão curricular promotoras da cooperação entre os professores do AEOJ, procurando adequar as orientações curriculares e o currículo às necessidades específicas das crianças/alunos.” (RI-AGB, p. 7)</p>

	<p>“Refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto” (competências dos departamentos curriculares) (RI-AGB, p. 8)</p> <p>“As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo...” (RI-AGB, p. 7)</p> <p>(departamentos curriculares) “Promover o trabalho colaborativo;” (RI-AGB, p. 8)</p> <p>(coord. Departamento) “Colaborar na articulação vertical, tendo em vista o desenvolvimento sequencial das aprendizagens;” (RI-AGB, p. 8)</p> <p>(Bibliotecas escolares) “Promover o trabalho colaborativo com os docentes e os departamentos de modo a possibilitar a articulação curricular;” (RI-AGB, p. 20)</p> <p>(professor bibliotecário) “Desenvolver um trabalho articulado e colaborativo entre as bibliotecas escolares do AEOJ, tendo em vista uma gestão conjunta, patente nos documentos estruturantes que regem este serviço educativo: regimento das bibliotecas, plano de ação, PAA, política de desenvolvimento da coleção e manual de procedimentos;” (RI-AGB, p. 20-21)</p>
--	--

Termos	N.º de vezes
colaborar	30
colaboradores	2
colaboração	7
Colaborativo(as)	4
Cooperação/Cooperar	7
Supervisão	13
Supervisionar	3
Autoavaliação	15
Monitorização	2
Monitorizar	1
Reflexão / reflexiva	4

### Ficha Técnica

<b>Código:</b>	RA-AGB
Identificação do documento:	Relatório de autoavaliação (RA)
Instituição a que pertence:	AGB
Data de aprovação:	26/11/2020 (pelo Conselho Geral)
Nº de páginas:	68
Equipa que elaborou o documento:	Um grupo de 8 elementos (de todos os níveis de ensino e um adjunto do diretor) Um grupo de consultadoria (4 elementos) com representantes de assistentes técnicos, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação
Objetivos:	
Estrutura do documento:	<p>Introdução</p> <p>Indicadores de contexto</p> <p>Indicadores de funcionamento</p> <p>Indicadores de resultados académicos</p> <p>Indicadores de resultados sociais</p> <p>Grau de concretização do Projeto Educativo</p> <p>Plano promotor de sucesso</p> <p>Outras ações da Equipa de Autoavaliação</p> <p>Equipas/Estruturas que realizaram inquéritos de autoavaliação</p> <p>Considerações finais</p> <p>(A estrutura do relatório de autoavaliação parece ter sido influenciada pelos modelos da AEE) (Relatório com caráter descritivo)</p> <p>Tem um ponto dedicado à “Regulação da prática letiva”, onde abordam o “Trabalho colaborativo docente” e a “Observação de aulas por pares”</p>

### Transcrições relevantes

Dimensões	Transcrições
<b>DI.1</b> O processo de autoavaliação do agrupamento	<p>(estrutura) “A estrutura desta equipa, em dois grupos, tem-se mantido já há alguns anos. Assim, o grupo de trabalho (8 elementos) é constituído por docentes de todos os níveis de ensino e por um representante da Direção e o grupo de consultoria (4 elementos) é constituído por representantes dos assistentes técnicos, dos assistentes operacionais, dos alunos e dos encarregados de educação.” (RA-AGB, p. 1)</p> <p>“Este relatório mostra um resumo do trabalho desenvolvido pela Equipa de Autoavaliação, dos dados recolhidos e da sua análise, mas apresenta também reflexões/práticas de autoavaliação desenvolvidas por outras estruturas do Agrupamento, no sentido de evidenciar o seu caráter multidimensional.” (RA-AGB, p. 1)</p>

	(divulgação) “Toda a informação obtida pela equipa foi divulgada, de forma mais detalhada, ao longo do ano letivo, através da afixação em placares e do <i>site</i> relativo à autoavaliação, acessível a toda a comunidade educativa a partir da página principal do portal do Agrupamento.” (RA-AGB, p. 1)
<b>DI.2</b> Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	(finalidade) “pretendendo contribuir para um conhecimento mais sustentado do Agrupamento e, dessa forma, favorecer a construção de mudanças estruturadas, visando a qualidade, a eficácia e a eficiência.” (RA-AGB, p. 1)
<b>DI.3</b> Mudanças sentidas no agrupamento	
<b>DI.4</b> Práticas de supervisão	<p>(supervisão??) “Neste ano letivo, o Agrupamento empenhou-se fortemente na implementação da prática de observação de aulas.” (RA-AGB, p. 25)</p> <p>“Assim, o número de aulas observadas, comparativamente com anos anteriores, é muito mais elevado, num total de 94 aulas, e não foi maior porque algumas das observações de aula não se realizaram, em virtude da situação de pandemia e do E@D, a partir de meados de março.” (RA-AGB, p. 25)</p> <p><b>5. Supervisão da prática letiva</b>  <b>Meta</b> - Melhorar as práticas letivas  <input checked="" type="checkbox"/> Resultados: Dificuldades na avaliação da concretização da meta</p> <p>Em termos gerais, continuou a verificar-se que o trabalho de partilha e colaboração com os pares, pelos docentes, foi significativo, aumentando os valores, comparativamente ao ano letivo anterior.</p> <p>Relativamente às aulas observadas por pares, o Agrupamento empenhou-se fortemente na implementação desta prática. Assim, praticamente em todos grupos disciplinares se registaram aulas observadas, num total de 94 aulas.” (RA-AGB, p. 46)</p> <p><b>(+)</b> Aumento significativo na implementação de aulas observadas por pares;” (RA-AGB, p. 50)</p> <p>----</p> <p>(EMAEI) “Durante o ano letivo, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) reuniu semanalmente e, com maior frequência, entre abril e julho para acompanhamento, aconselhamento e análise de novos casos” (RA-AGB, p. 14)</p>

	<p>(EMAEI) “Após reflexão da equipa multidisciplinar sobre o trabalho desenvolvido, foram definidas as seguintes propostas de melhoria.” (RA-AGB, p. 16)</p> <p>(trabalho colaborativo) “Considerou-se como trabalho colaborativo, a elaboração conjunta de planificações, a planificação conjunta de aulas e/ou preparação de materiais e a preparação conjunta de instrumentos de avaliação.” (RA-AGB, p. 23)</p> <p>“Em termos gerais, continuou a verificar-se que foi significativo o trabalho de partilha e colaboração com os pares na preparação das atividades letivas.” (RA-AGB, p. 24)</p> <p>“A partilha e a articulação pedagógica foram também desenvolvidas através de assessorias pedagógicas, que consistiram em ter, em simultâneo na sala de aula, o professor da turma e um segundo professor do mesmo grupo disciplinar.” (RA-AGB, p. 25)</p> <p>“(+) Significativo trabalho colaborativo entre docentes;” (RA-AGB, p. 50)</p>
--	---

Termos	N.º de vezes
colaborar	3
colaboradores	
colaboração	7
Colaborativo(as)	12
Cooperação/Cooperar	4
Supervisão	1
Supervisionar	
Autoavaliação	86
Monitorização	11
Monitorizar	2
Reflexão / reflexiva	8

## Anexo VI: Fichas Técnicas do AGC

### Ficha Técnica

<b>Código:</b>	PE-AGC
Identificação do documento:	Projeto Educativo (PE)
Instituição a que pertence:	AGC
Data de aprovação:	29/07/2020
Nº de páginas:	24
Equipa que elaborou o documento:	Não discriminada
Objetivos:	Documento estratégico e orientador da prática do agrupamento; Documento operativo de toda a ação do agrupamento; Documento pedagógico... (p. 3)
Estrutura do documento:	Introdução; Diagnóstico estratégico; Parcerias; Identificação dos problemas Missão, Visão e Princípios; Plano estratégico; Projeto curricular do agrupamento; Comunicação e Avaliação

### Transcrições relevantes

Dimensões	Transcrições
<b>DI.1</b> O processo de autoavaliação do agrupamento	<p>“No âmbito da análise documental realça-se o relatório elaborado pela equipa de Autoavaliação e Prospetiva que, seguindo um modelo validado internacionalmente (CAF - <i>Common Assessment Framework</i>), permitiu ter uma visão alargada do Agrupamento em diferentes domínios.” (PE-AGC p. 9)</p> <p>“Existência de mecanismos de autoavaliação (Gabinete de Análise e Prospetiva)” (PE-AGC p. 10)</p> <p>“A avaliação da evolução dos indicadores, no percurso para a consecução das metas propostas para o horizonte temporal do atual Projeto Educativo, será feita anualmente, pelos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas da Escola, diretamente responsáveis pelos planos de ação a serem implementados. No caso dos indicadores referentes ao sucesso escolar, far-se-á monitorização da sua evolução no final de cada período e definição de estratégias e planos de melhoria. No final de cada ano letivo, será feito um relatório com os dados da avaliação do Projeto Educativo que será</p>

	divulgado no Portal do AESL e eventualmente feitas atualizações que se revelarem pertinentes.” (PE-AGC p. 24)
<b>DI.2</b> Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	<p>“O Plano de Melhorias resultante de todo o trabalho realizado pela equipa de Autoavaliação constitui o documento de referência para a delineação da estratégia a adotar e surge como um indicador do caminho a traçar para um futuro de 3 anos.” (PE-AGC p. 4)</p> <p>“O diagnóstico estratégico efetuado assentou nos resultados e na análise realizada pela equipa de Autoavaliação e Prospetiva e que pode ser consultada nos documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatório de Autoavaliação do AESL</li> <li>- Caracterização da Comunidade Escolar</li> <li>- Resultados dos Inquéritos de Qualidade Apercebida” (PE-AGC p. 5)</li> </ul>
<b>DI.3</b> Mudanças sentidas no agrupamento	O 1.2 - Reforçar a articulação curricular entre ciclos e entre as escolas que constituem o AESL. (PE-AGC p. 18)
<b>DI.4</b> Práticas de supervisão	<p>“Pontos fortes Desenvolvimento de processos de supervisão” (PE-AGC p. 10)</p> <p>“A avaliação do Projeto Educativo deve permitir uma retroação contínua no sentido de redefinir a análise da situação, reelaborar os objetivos estratégicos e repensar a ação. Enquanto ferramenta promotora da qualidade e da eficácia da ação educativa, o projeto educativo deve ser avaliado num processo que se constitui não só como um meio de análise e de reflexão sobre a organização, como também num meio de promoção de boas práticas pedagógicas, de melhoria de resultados e de constante aperfeiçoamento do serviço prestado à comunidade.” (PE-AGC p. 24)</p>

Termos	N.º de vezes
colaborar	1
colaboradores	1
colaboração	5
Colaborativo(as)	5
Cooperação/Cooperar	3

Supervisão	2
Supervisionar	
Autoavaliação	8
Monitorização	2
Monitorizar	
Reflexão/reflexiva	1

### Ficha Técnica

<b>Código:</b>	RI-AGC
Identificação do documento:	Regulamento Interno (RI)
Instituição a que pertence:	AGC
Data de aprovação:	15/10/2020 (Conselho Geral)
Nº de páginas:	55
Equipa que elaborou o documento:	Não especificada
Objetivos:	Definir “o regime de funcionamento do agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (p. 6)
Estrutura do documento:	(Organizado em capítulos) Comunidade educativa; Agrupamento enquanto organização; Deveres e Direitos gerais da comunidade escolar; Coordenação pedagógica das turmas; Serviços de apoio educativo; Regulamentações específicas

### Transcrições relevantes

Dimensões	Transcrições
<b>DI.1</b> O processo de autoavaliação do agrupamento	<p>Termo monitorização</p> <p>Relativamente ao Gabinete de Educação para a Cidadania: “Desenvolver trabalhos de acompanhamento e monitorização da atividade de tutorias.” (RI-AGC p. 15)</p> <p>“No Agrupamento as estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica desenvolvem os procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de práticas de autoavaliação que visem a melhoria do seu desempenho.” (RI-AGC p.35)</p> <p>Gabinete de autoavaliação e prospetiva: “Promover um diagnóstico do funcionamento e do desempenho do AESL, de modo a identificar pontos fortes e fracos; - Fomentar no AESL a monitorização das suas práticas e dos seus resultados e a interpeção sistemática sobre a qualidade desses resultados; - Mobilizar os vários membros da comunidade educativa (docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação e autarquias locais) para a participação ativa neste processo;” (RI-AGC p.53)</p>

	<p>“É constituída uma equipa de autoavaliação e prospetiva que visa a melhoria do seu desempenho e prossegue os seguintes objetivos:” (RI-AGC p.53)</p> <p>“Integram a equipa de autoavaliação e prospetiva do AESL:</p> <p>a) Um professor Coordenador e 4 docentes de diversos níveis de ensino;</p> <p>...</p> <p>“e) A equipa de autoavaliação e prospetiva pode ainda integrar membros externos à equipa cuja presença se considere relevante para a prossecução dos seus objetivos.” (RI-AGC p.54)</p> <p>“Artigo 103.º</p> <p>Funções</p> <p>1. Compete à equipa de autoavaliação desenvolver procedimentos de autoavaliação nas seguintes áreas:</p> <p>a) O PEA;</p> <p>b) O clima e o ambiente educativos;</p> <p>c) A organização e gestão;</p> <p>d) O sucesso escolar;</p> <p>e) A participação da comunidade educativa.</p> <p>2. Dos cinco termos de análise previstos no número anterior, o CP delibera as áreas que devem ser objeto de avaliação em cada ano letivo.</p> <p>3. Compete à equipa de autoavaliação criar os instrumentos de avaliação e aplicá-los, fazer o tratamento dos dados e apresentar propostas de alteração/sugestões concretas ao funcionamento dos vários sectores analisados, identificando pontos fortes e fracos da orgânica do xxx, visando a sua potenciação e correção.” (RI-AGC p. 54)</p>
<p><b>DI.2</b> Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento</p>	
<p><b>DI.3</b> Mudanças sentidas no agrupamento</p>	
<p><b>DI.4</b> Práticas de supervisão existentes</p>	<p>Medidas de promoção de sucesso escolar</p> <p>“Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria das práticas;”( RI-AGC p. 37)</p> <p>Diretor de turma</p> <p>“Promover a comunicação e formas de trabalho colaborativo entre professores e alunos;” (RI-AGC p. 30)</p> <p>Bibliotecas escolares</p> <p>“Promover o trabalho colaborativo com os docentes, os grupos disciplinares e os departamentos, de modo a possibilitar a articulação curricular;” (RI-AGC p. 47)</p>

Termos	N.º de vezes
colaborar	21
colaboradores	3
colaboração	5
Colaborativo(as)	3
Cooperação/Cooperar	12
Supervisão	6
Supervisionar	2
Autoavaliação	10
Monitorização	5
Monitorizar	3
Reflexão/reflexiva	

### Ficha Técnica

<b>Código:</b>	RA-AGC
<b>Identificação do documento:</b>	Relatório de autoavaliação
<b>Instituição a que pertence:</b>	AGC
<b>Data de aprovação:</b>	
<b>Nº de páginas:</b>	107
<b>Equipa que elaborou o documento:</b>	4
<b>Objetivos:</b>	<p>i)- Aprofundar o conhecimento sobre o estado atual do Agrupamento, avaliando de que forma os processos da organização são desenvolvidos e como os meios disponíveis são rentabilizados e se refletem nos resultados;</p> <p>ii)- Conhecer/compreender as dinâmicas desenvolvidas no Agrupamento, com o intuito de proporcionar as soluções mais adequadas e criativas à resolução dos problemas emergentes;</p> <p>iii)- Conhecer os resultados escolares alcançados assim como os resultados conseguidos com o desenvolvimento dos projetos de referência do Agrupamento;</p> <p>iv)- Fomentar as práticas reflexivas, de cooperação e de concertação entre os diversos atores da comunidade educativa, tendo em vista a construção de um sentido coletivo;</p> <p>v)- Apoiar a tomada de decisões;</p> <p>vi)- Promover uma cultura de melhoria continuada do Agrupamento, do seu funcionamento e dos resultados escolares dos alunos;</p> <p>vii)- Promover a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia; de qualidade, exigência e responsabilidade.</p>
<b>Estrutura do documento:</b>	<p>Enquadramento;</p> <p>Implementação da autoavaliação;</p> <p>Comunidade Educativa;</p> <p>Resultados da autoavaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderança;</li> <li>- Planeamento e estratégia;</li> <li>- Pessoas;</li> <li>- Parcerias e recursos;</li> <li>- Processos;</li> <li>- Resultados orientados para alunos e outras partes;</li> <li>- Resultados pessoas;</li> <li>- Resultados da responsabilidade social;</li> <li>- Resultados do desempenho chave</li> </ul>

	Síntese Conclusão
--	----------------------

### Transcrições relevantes

Dimensões	Transcrições
<b>DI.1</b> O processo de autoavaliação do agrupamento	<p>“A equipa de autoavaliação procedeu à análise de diversos modelos adotados por instituições de ensino e não esquecendo que, segundo vários autores, designadamente Guerra (2000)1,... decidiu-se pela aplicação do modelo CAF e alguns elementos da equipa de autoavaliação frequentaram, com sucesso, a ação de formação “O Modelo CAF na Práticas de Autoavaliação das Organizações Escolares” lecionado pela Universidade Aberta.” (RA-AGC p. 7)</p> <p>“A CAF está em consonância com os objetivos da Avaliação Externa das Escolas levada a cabo pela IGE... “(RA-AGC p. 8)</p> <p>“A Direção do Agrupamento de Escolas XXXXX, ciente de que a avaliação é uma disciplina fundamental na sociedade, uma vez que está orientada para apreciar e ajudar a melhorar todos os seus aspetos (Stufflebeam e Schinkfield, 2007)2, procedeu à criação e renovação da equipa de autoavaliação.” (RA-AGC p. 10)</p> <p>“É indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe uma avaliação e é este, sem dúvida, o principal objetivo de todo este processo. Além disso, a autoavaliação serve também, e cada vez mais, para prestar contas à comunidade escolar e a todos os que contribuem para a sustentabilidade do ensino público.” (RA-AGC p. 11)</p> <p>“Em súpula, a autoavaliação permite identificar com clareza o que a escola faz bem e no que precisa de melhorar.” (RA-AGC p. 12)</p> <p>No quadro seguinte é apresentada a calendarização das ações desenvolvidas e a desenvolver nos dois anos letivos [...], de aplicação da CAF.</p> <p>Constituição da equipa: 4 docentes + diversos colaboradores de diversas áreas, desde alunos a representantes da autarquia (RA-AGC p14)</p> <p>“foram elaborados e após validação foram aplicados inquéritos” (RA-AGC p. 15)</p> <p>“Foi também aplicada a técnica de recolha de dados através de análise documental [...]os relatórios de análise dos inquéritos já produzidos pela EAP também foram sujeitos a análise, fazendo parte integrante das evidências” (RA-AGC p. 16)</p>

	<p>“A técnica de focus group, ou grupos de discussão, foi utilizada para recolher informação através de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes” (RA-AGC p.16)</p> <p>“A Grelha de autoavaliação (GAA) utilizada foi a disponibilizada no manual de apoio para a aplicação da CAF, da DGAEP, com as devidas adaptações à realidade do agrupamento (RA-AGC p. 17)</p> <p>Estabelecimento de um plano de comunicação (RA-AGC p. 18)</p>
<b>DI.2</b> Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	<p>“O Regulamento Interno (RI) foi revisto cinco vezes ao longo dos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020. [...] sempre que se procedeu a alterações do RI foi promovida uma auscultação alargada, tendo sido dada a possibilidade de todos os elementos da comunidade se pronunciarem” (RA-AGC p. 25)</p> <p>“A apresentação e fundamentação dos resultados da autoavaliação segue uma matriz comum que se repete para todos os critérios. Assim, para cada critério são apresentados os pontos fortes relativamente a cada subcritério, seguido das listas das evidências onde a EAP se sustentou para efetuar a análise. Neste processo são identificadas as áreas a melhorar. (RA-AGC p. 24)</p>
Mudanças sentidas no agrupamento	<p>“Um exemplo apontado pelos colaboradores no processo de autoavaliação foi a adoção dos atuais critérios de avaliação.” (RA-AGC p.31)</p>
Práticas de supervisão existentes	<p>“Incentivou e promoveu diversas ações de formação (Supervisão Pedagógica e outras” (RA-AGC p. 47)</p> <p>“Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, foi desenhado e posto em prática um modelo de supervisão pedagógica. Numa primeira instância, e fruto de uma parceria com a Universidade de Aveiro, foram convidados dois especialistas nesta área para partilharem com todos os docentes os conceitos e fundamentos da temática “Supervisão”. Este foi o momento zero de uma ação de formação que, integrando os coordenadores de departamento e de grupo, teve como principal objetivo construir de forma participada e colaborativa um modelo de supervisão adequado à realidade do Agrupamento” (RA-AGC – p. 63)</p> <p>“Alargar o processo de supervisão pedagógica baseado na definição do perfil do professor” (RA-AGC p. 65)</p>
Promoção trabalho colaborativo	<p>“Para o desenvolvimento de projetos em equipa e, sempre que possível, são criadas as condições necessárias a nível do horário dos professores e dos alunos, bem como afetados os recursos necessários.” (RA-AGC p. 30)</p> <p>“Cientes de que o processo de melhoria passa pelo trabalho de equipa, e alertados pelos resultados da avaliação externa bem</p>

	<p>como do ciclo anterior de autoavaliação, foi contemplado nos horários de todos os docentes, um tempo que tem como principal objetivo criar as condições para o desenvolvimento de projetos em equipa, bem como a potenciação da cooperação intra e interdepartamentais. Neste tempo, todos os professores estão simultaneamente disponíveis para articular, medida que teve um impacto no número de atividades do PAPA com este propósito. O facto de existir nos horários dos docentes tempos para a articulação foi largamente mencionado por todos os docentes envolvidos no processo de autoavaliação como extremamente positivo” (RA-AGC p. 30-31)</p> <p>“Melhorar a comunicação dos resultados, reflexões e recomendações, através da criação de uma newsletter mensal” (RA-AGC p. 51)</p> <p>“considera-se pertinente que seja feita a promoção de uma reflexão alargada sobre o que é ser um bom professor, integrando, para este efeito, a opinião de professores, alunos e pais/EE sobre o que estes esperam da escola e dos professores” (RA-AGC p. 63)</p> <p>“Ainda neste processo-chave, e no que diz respeito aos resultados dos alunos, é promovida no final de cada momento de avaliação a divulgação dos mesmos, bem como a reflexão partilhada no sentido de desenhar estratégias que visem a melhoria.” (RA-AGC p. 63-64)</p> <p>“No final de um percurso é permitido olhá-lo com um sentido crítico, numa perspectiva reflexiva que permite identificar alguns aspetos que devem ser melhorados.” (RA-AGC p. 104)</p>
--	--

Termos	N.º de vezes
colaborar	2
colaboradores	17
colaboração	9
Colaborativo(as)	2
Cooperação/Coopera	5
Supervisão	11
Supervisores	1
Autoavaliação	162
Monitorização	27
Monitorizar	2
Reflexão/reflexiva	8

**Entrevista**

Código: E-AGA

Data da entrevista: 12/01/2022

E: Considera importante que as escolas ou os agrupamentos desenvolvam um processo de autoavaliação?

A1- claro

E: Porquê?

A2- porque só avaliando/ só nos autoavaliando é que conseguimos descobrir o que está menos bem para se poder alterar/ para melhorar...

E: Na sua opinião/ para que tem servido a autoavaliação no seu agrupamento?

A3- Neste momento para nada// Só para encher papel/ porque acaba por não haver um seguimento daquilo que se faz a nível da autoavaliação. Faz-se a autoavaliação/ mas depois/ como mudam as pessoas/ acaba por não se aproveitar que foi aferido.

E: Quais os motivos que levaram o agrupamento a optar pelos domínios ou dimensões do seu modelo de autoavaliação? Qual a fonte de inspiração?

A4- Era para estar// no fundo a autoavaliação tinha que estar alinhada com o projeto educativo. Foi por aí que se escolheram os domínios que foram avaliados na autoavaliação/ ou seja/ os domínios são correspondentes aos eixos de ação do Projeto Educativo. Esta equipa não seguiu qualquer modelo que normalmente se utiliza. Por exemplo/ há escolas que se focam nas dimensões que a inspeção/ a avaliação externa/ utiliza. Nós tentamos adaptar a autoavaliação ao funcionamento do nosso agrupamento// utilizando o que a legislação nos pedia, o projeto educativo e o contrato de autonomia...

E: No âmbito do processo de autoavaliação o agrupamento teve em consideração os documentos orientadores do agrupamento?

A5 - Sim...

E: como?

A6 - para a autoavaliação teve-se em consideração o projeto educativo/ mas igualmente as linhas orientadoras para o “relatório anual de progresso” do contrato de autonomia/ que a escola tinha de apresentar à DGEstE e à inspeção/ mas também tinha que estar em consonância com o plano anual de atividades/ com o regulamento interno do agrupamento e com o projeto educativo/ tinha de estar tudo interligado.

E: No âmbito do processo de autoavaliação foram definidos indicadores que permitam o acompanhamento e a supervisão das práticas de sala de aula e dos resultados alcançados?

A7- sim// dos resultados alcançados sim//das práticas de sala de aula estas práticas havia lá também questões/ havia// havia umas que tinham a ver com os projetos que se faziam a nível de sala de aula/ outros indicadores relativos às aulas coadjuvadas...

E: Que critérios presidem à constituição da equipa de autoavaliação? Para além de docentes/ que outros elementos participam na equipa de autoavaliação do agrupamento?

A8- A equipa era constituída por 6 elementos/ todos docentes/ de todos os níveis de ensino/era a A/ o B/ a C/ a D/ eu e o E. Tinham que estar representados todos os níveis de ensino e foram indicados pelos coordenadores de departamento/ eram todos voluntários/ reuníamos também com representantes do pessoal não docente/ que era o coordenador dos assistentes operacionais e com a chefe da secretaria// e com um elemento da associação de pais// e com um aluno da associação de estudantes/ um elemento da direção também veio ajudar porque necessitávamos de alguns dados/ e era esse elemento que normalmente compilava esses dados.

E: A equipa desenvolve o seu trabalho de forma independente?

A9- A equipa era completamente independente da direção/ apesar de estar constantemente a socorrer-se do elemento da direção/ especialmente para o fornecimento de dados... a equipa estabeleceu a metodologia de trabalho/ aconselhou-se com o elemento da direção sobre os dados que deveria recolher num dado ano letivo/ foi recolhendo os dados// Sim/ acho que trabalhou de forma independente...

E: Que tipo de reconhecimento institucional é dado aos elementos da equipa de autoavaliação para desenvolverem o seu trabalho no agrupamento?

A10- Foram atribuídas horas/ penso que crédito horário/ a todos os elementos da equipa para realizarem o trabalho da autoavaliação e para poderem reunir quinzenalmente / ou sempre que necessário....

E: Que processos de discussão e reflexão sobre os resultados da autoavaliação têm sido desenvolvidos? Onde?

A11- Eu estive em dois momentos// um momento em que a equipa não desenvolvia nenhum trabalho/ que foi antes de vir a inspeção// em que eu entrei para ajudar a terminar o relatório de autoavaliação/ os resultados foram discutidos em conselho pedagógico e nos departamentos/ penso eu// pelo menos no meu foram// no final do ano letivo/ os resultados desse primeiro momento foram abordados com inspeção/ no segundo momento/ onde eu passei a coordenar a equipa/ os resultados foram discutidos ao longo do ano letivo/ em conselho pedagógico e em departamento/ no entanto/ o resultado final/ deste último ano/ foi tema de análise em conselho pedagógico mas não vieram aos departamentos// pelo menos eu não tenho conhecimento// não tenho conhecimento do relatório final/ do que é que consideraram/ o que é que acharam....

E: Na sua opinião como é que os resultados da autoavaliação têm sido encarados pelos professores?

A12- Eles não foram divulgados/ pelo menos eu não tive conhecimento dos resultados do documento que foi discutido no conselho pedagógico.

E- mas é normal que os documentos que vão ao Conselho pedagógico sejam discutidos nos departamentos/ certo?

A13- Sim/ é normal e os resultados auto avaliação deveriam ter sido discutidos// eu continuo a achar que só deveríamos iniciar o ano a tentar melhorar o que esteve menos bem. Se eu/ se nós não temos conhecimento dos resultados do que é que esteve menos bem/ do que é que se pode fazer para// para mudar o que esteve menos bem// nós em departamento não tivemos acesso aos resultados da autoavaliação...

E: Face aos resultados da autoavaliação/ de que forma os diferentes atores foram envolvidos na elaboração e implementação de planos de ação de melhoria?

A14- Este ano/ não sei como os diferentes atores foram envolvidos/ nem sei o que se está a fazer para elaborar o plano de melhoria/ não sei se fizeram planos de melhoria// em anos anteriores foram elaboradas sugestões de ações de melhoria de acordo com os resultados obtidos// os coordenadores eram envolvidos para realizar a análise da autoavaliação e propor ações de melhoria/ depois de ouvirem os elementos dos departamentos// quando eu entrei na equipa de autoavaliação/ há cerca de dois anos/ foi elaborado um plano de ação de melhoria...

E: Que tipo de medidas foram tomadas?

A15- olhe// uma das medidas implementadas foi o desdobramento de uma turma do 5º ano de escolaridade// não foi desdobramento// foi coadjuvação com a possibilidade de realizar desdobramento da turma// às disciplinas de português/ matemática/ inglês/ ciências naturais// isto porque os resultados dos alunos da turma que vinha do 4º ano não eram muito bons// havia um conjunto de alunos com muitas dificuldades que ainda se agravaram com a situação do confinamento// sei que// por vezes a turma era dividida de acordo com o ritmo de aprendizagem do grupo// mas os grupos não se mantinham constantes// eram alterados ao longo do ano// de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos nos conteúdos que se estava a lecionar// o que eu sei é que essa medida depois terminou abruptamente// sem qualquer explicação/ quando a direção mudou// a xxx até ficou espantada por terem terminado com a medida quando todo o conselho de turma era da opinião que deveriam expandir a medida a outras turmas/ pois estava a surtir um grande efeito// na recuperação das aprendizagens dos alunos// assim// rapidamente// lembro-me dessa mas de certeza que houve mais...

E: Como avalia a recetividade dos professores relativamente aos planos de ação para a melhoria implementados?

A16- Agora não sei// mas nas autoavaliações anteriores// acho que continua a haver muita resistência a um plano de ação/ no entanto existem medidas que os professores ficam muito agradados// por exemplo/ a medida que referi na pergunta anterior// sei que a professora XXX ficou muito chateada quando este ano não teve a mesma medida para a direção de turma dela/ pois houve uma grande recuperação das aprendizagens// mas o atraso era de tal forma grande que necessitavam de mais um ano com a medida// parece que os professores ainda sentem algumas dificuldades nos alunos que seriam este ano superadas/ em princípio// pelo menos essa colega sentia-se satisfeita/ motivada....

E: Que processos de monitorização foram desenvolvidos pela equipa no sentido de acompanhar/supervisionar as estratégias/planos de ação elaborados?

A17- Desde que eu entrei na equipa/ a monitorização foi feita ao longo do ano letivo/ de acordo com as metas do Projeto Educativo e de acordo com as metas definidas no Contrato de Autonomia. Em simultâneo/ nós estávamos em certificação dos cursos profissionais/ para atribuição do selo EQAVET e// a monitorização foi sempre feita ao longo do ano letivo// tínhamos de verificar os módulos em atraso dos alunos/ as faltas// muitos parâmetros....

E: Na sua opinião a autoavaliação tem contribuído para a melhoria das práticas de ensino?

A18- Tem contribuído/ mas se é tal e qual como é como tudo na educação// são medidas a curto prazo/ aplica-se esta medida/ dá resultados/ mas depois deixa porque se mudam as direções// por exemplo/ essa medida da coadjuvação com possibilidade de desdobramento da turma nas diversas disciplinas // é uma medida que deveria ter sido está dada continuidade até ao final do ciclo de ensino e possivelmente até deveria ter sido implementada noutras turmas// não se consegue ver resultados depois porque não há tempo suficiente para// não há tempo suficiente para ver os resultados....

E: e que mudanças ao nível pedagógico e curricular se verificaram no agrupamento?

A19- A autoavaliação deve contribuir para a melhoria das práticas de ensino// mas o facto de eu ter estado sem turma/ sem ir às reuniões de conselho de turma// faz com que eu não tenha a perceção se realmente os colegas mudavam as suas práticas/ se implementavam novas práticas// estou a falar do nível de ensino a que pertença...

E: Considera que o agrupamento tem desenvolvido as suas práticas de autoavaliação de modo contínuo / regular?

A20- Não// não é contínuo// sistemático...

E: Quais os fatores que têm facilitado ou dificultado o desenvolvimento pelo agrupamento de práticas de autoavaliação organizadas/ contínuas e regulares?

A21- Eu acho que tem a ver com não continuar o trabalho que foi feito pela equipa anterior ou seja// na última/ não é esta que terminou/ na anterior direção eu não fazia a mínima ideia se era feita autoavaliação ao agrupamento/ e eu estava no pedagógico/ não sei// depois quando entrou a direção a seguinte/ a que a que terminou no ano passado// se não havia autoavaliação anterior não se podia pegar em nada/ correto? // aquilo que a direção anterior fez// se agora a presente não dá continuidade ao trabalho/ que não me parece que esteja a dar/ o que foi feito// como é que se pode falar de uma autoavaliação contínua/ organizada?

E: Considera existirem práticas de supervisão pedagógica no seu agrupamento?

A22- não// não há práticas de supervisão...

E: Em que medida a colaboração entre pares está associada a esse processo?

A23- não há supervisão também porque as pessoas continuam a ter uma ideia errada da supervisão// eu acho que a supervisão/ e eu faço a avaliação dos colegas/ ainda disse no outro dia à xxx// eu gosto de ir avaliar os colegas// a avaliação de desempenho docente/ mas não é no sentido de ir avaliá-los// eu gosto porque aprendo sempre e as pessoas continuam a achar que quando tem um colega dentro da sala de aula// que está ali// que está a criticar// eu estou em coadjuvação numa turma e realmente não estou em coadjuvação/ porque ela não me quer dentro da sala de aula/ porque eu acho que a professora sente que se eu estiver lá dentro vou estar a avaliá-la e é nesse sentido que as pessoas vêm a supervisão/ como avaliação/ percebe? o que é errado/ porque supervisão// nós podemos aprender muito uns com os outros e não aprendemos/ pelo que não está a existir qualquer trabalho colaborativo// mas em outras turmas existe/ acho que depende muito da relação que as pessoas têm umas com as outras....

E: Quais os fatores que têm impedido ou dificultado o desenvolvimento pelo agrupamento de dinâmicas que permitam processos de reflexão colaborativa?

A24- As pessoas queixam-se de que têm reuniões a mais// e que não têm tempo para além das reuniões/ que não têm tempo para terem momentos de reflexão// nas reuniões que temos fala-se de muita coisa e muitas vezes não se fala do necessário/ do que realmente é importante// eu acho que é muito mais importante estarmos a refletir do que propriamente estarmos a falar das atividades que vão ser feitas ou vão ser postas na agenda cultural ou por aí// eu acho que tem a ver com o aproveitar o tempo útil das reuniões que não se aproveita...

E: O que entende por escola reflexiva?

A25- é uma escola que reflete sobre as suas práticas// é uma escola que reflete// imaginemos por exemplo sobre os resultados dos alunos/ isto pode ser feito a nível de escola/ de escola a escola/ porque obviamente o agrupamento tem muitas escolas// eu acho que até funcionava melhor não a nível de departamento/ porque a nível do meu departamento existem imensos professores/ mas podia ser feito em cada escola/ pois cada escola tem uma realidade diferente a nível de alunos/ cada escola poderia refletir a nível dos resultados dos miúdos/ o que é que se pode fazer a nível dos apoios/ o que é que se pode fazer porque se uma turma tem muitas horas de apoio tentar precisar o que é que se pode fazer// é refletir o que está a menos bem e o que se pode melhorar/ é uma escola que pensa em melhorar o que está menos bem...

E: Quais os aspetos que/ na sua opinião/ poderão potenciar o desenvolvimento de uma escola reflexiva?

A26- quais os aspetos// passa muito pelo trabalho colaborativo que// não existe... a não existência de trabalho colaborativo/ em que os professores não refletem sobre as suas práticas/ sobre os resultados / o porquê de ter aqueles resultados...

E: Considera a escola onde exerce funções uma escola reflexiva?

A27- não...

E: Porquê?

A28- porque não há trabalho colaborativo// porque cada pessoa/ cada um trabalha para o seu lado/ embora as pessoas digam que vamos nos reunir/ fazíamos reuniões de ano/ mas mesmo nas reuniões de ano nota-se que depois cada um trabalha para o seu lado// há muitos egos// as pessoas não conseguem perceber que dois é melhor que um/ que eu até posso saber ensinar daquela maneira mas não perco nada em experimentar a maneira que outros colegas utilizam// porque ninguém sabe tudo...

### Entrevista

Código: Ent-AGB

Data da entrevista: 13/01/2022

E: Considera importante que as escolas ou agrupamentos desenvolvam um processo de autoavaliação?

B1: Completamente/ sim/ sim...

E: Porquê?

B2: Porque é a maneira mais/ digamos assim/ é mais simples e sendo as próprias escolas a fazer isso e a fazerem uma reflexão sobre se as coisas estão a funcionar bem/ se estão funcionar mal/ o que é que deve ser mudado? Portanto/ acho que é imprescindível/ há uma melhoria continua no processo educativo de qualquer escola.

E: Na sua opinião para que tem servido a autoavaliação no seu agrupamento?

B3: Primeiro contextualizando. Eu estou na autoavaliação há 10 anos. Já são muitos anos e ela começou pela necessidade da **avaliação externa que exigia** que houvesse uma equipa de autoavaliação/ O processo de autoavaliação/ portanto/ foi um pouco por imposição externa/ por outro lado/ já tinha havido/ digamos/ uns esboços de autoavaliação antes/ mas nunca tinha havido realmente muito empenho nisso. O que nós sentíamos falta era/ realmente/ falta de informação/ sobretudo// mais em termos de dados quantitativos/ do que é que se tinha passado em termos de sucesso e de uma/ digamos/ uma monitorização/ por exemplo/ de dados quantitativos ao longo do tempo/ E os primeiros anos foram na base disso/ de recolha de informação/ de dados/ não só em termos de contexto dos alunos/ professores e assistentes/ etc// Mas também em termos de resultados académicos/ e nesse espírito/ portanto/ começou assim a autoavaliação aqui nesta escola// todos os anos nós fomos acrescentando mais alguma coisa/ acrescentávamos mais um pouco de trabalho para fazer// e depois começamos muito a debruçar-nos sobre o funcionamento das diversas estruturas/ dos diversos projetos que iam sendo implementados// e eu acho que a autoavaliação veio criar nos diferentes agentes educativos essa perceção de que é necessário/ não é só necessário pôr um projeto a funcionar ou pôr o uma determinada estrutura a funcionar/ é preciso perceber depois quais são os erros/ o que é que funcionou muito menos bem e o que é que se pode fazer para melhorar/ ou seja/ isso implica recolher dados sobre esse funcionamento/ e eu acho que foi essa consciencialização das pessoas que nós temos conseguido ao longo do tempo e/ portanto/ um bocadinho alargar o espírito de autoavaliação e não ser restrito a só uma equipa/ mas serem mais equipas a fazer.

E: Quais os motivos que levaram o agrupamento a optar pelos domínios/dimensões do seu modelo de autoavaliação? Qual a fonte de inspiração?

B4: Pois... Foi assim/ foi um bocadinho. Nós andámos a pesquisar/ nós andamos a pesquisar na altura/ os vários modelos de autoavaliação que existiam/ fomos a escolas e// já tentamos implementar um modelo diferente/ não conseguimos.

E: Qual era?

B5: É/ não me lembro do nome// mas era um daqueles complicados/ que a gente pega naquilo e depois não conseguimos dar a volta/ sinceramente/ e o que nós usamos/ é um bocado aquele intuitivo/ digamos assim/ que tem a ver com uma avaliação das condicionantes/ portanto/ dos alunos/ do contexto familiar e não só dos alunos/ dos discentes/ dos não docentes e das condições que existem/ depois fazemos uma avaliação do processo/ dos vários processos que estão a decorrer e depois uma avaliação dos resultados/ quer resultados académicos/ quer resultados sociais/ etc// e a autoavaliação foi-se desenvolvendo/ para além disso/ lá está/ nós todos os anos definimos sempre se há algo mais a fazer// já houve alturas em que nós tínhamos o chamado grupo de focagem/ que era o conselho pedagógico/ e consultávamos o conselho pedagógico no sentido de perceber “este ano o que é que acham prioritário nós incluímos na autoavaliação?”

E pronto/ funcionou assim alguns anos/ nem sempre/ como é que eu hei de dizer/ as pessoas estavam sensibilizadas e estavam/ digamos/ com uma panorâmica global da escola/ no sentido de nos darem realmente/ uma achega positiva/ e a certa altura nós deixamos essa abordagem e passamos nós/ nós e direção a pensarmos naquele ano/ onde vamos focar a nossa atenção para além de tudo o resto/ porque nós todos os anos fazemos tudo o resto mais aquilo// pronto/ temo-nos sentido bem/ e// se nos perguntarem/ “porque é que nós não avançamos para os outros modelos?”/ precisamos de formação// já nessa altura/ nessa tentativa de abordagem do novo modelo/ solicitamos formação a quem de direito/ mas não a obtivemos...

Note-se que eu não sou avessa à mudança/ e eu gostava de mudar e de aprender mais coisas/ o problema é que ou eu invisto numa formação por iniciativa própria// e neste momento/ sinceramente// ou tem que vir formação e para nós não existe formação/ não existe formação do centro de formação nesta área.

E: No âmbito do processo de autoavaliação o agrupamento teve em consideração os documentos orientadores do agrupamento?

B6: Sim// nós temos sempre em conta// documentos orientadores estamos a falar do projeto educativo/ do plano promotor do sucesso e/ portanto/ nós temos sempre em conta esses documentos/ as metas definidas e/ digamos/ as indicações da escola em termos de documentos orientadores/ Há vários tipos de projetos educativos/ e há projetos educativos que são muito objetivos e definem muito claramente quando é que se atinge a meta e quando não se atinge a meta// e depois as definições das metas podem ser mais objetivas/ menos objetivas. Pronto/ nós temos também sempre isso em consideração/ inclusivamente// quando achamos que algumas das metas ou alguns dos pressupostos que lá estão não são objetivos e não são fáceis para fazer uma autoavaliação/ também damos essas diretrizes/ digamos assim/ esse feedback/ portanto/ estamos sempre com esses documentos debaixo da nossa alçada/ sim...

E: No âmbito do processo de autoavaliação foram definidos indicadores que permitam o acompanhamento e a supervisão das práticas de sala de aula e dos resultados alcançados?

B7: Resultados alcançados em termos de quê? de sucesso académicos?

E: Por exemplo...

B8: Pronto/ é isso// essas metas/ esses indicadores estão nas metas do projeto educativo.

Agora estão/ já outros projetos// eu já estou na equipa há 10 anos// outros projetos anteriores não tinham esses indicadores/ agora estão e realmente nós tentamos ver se eles são ou não atingidos/ relativamente à supervisão de práticas de sala de aula// até porque numa das últimas avaliações externas/ nós tivemos muito bom na autoavaliação e tivemos muito bom noutros parâmetros da avaliação do agrupamento/ mas um dos pontos que lá tinha era que/ realmente/ nós tínhamos que melhorar essa questão das aulas observadas// da supervisão da prática letiva/ portanto/ nós temos insistimos junto da Direção para esse avanço/ daí/ termos avançado há cerca de 2 anos/ no ano em que começou a pandemia/ portanto/ foi em 19/20// nós estávamos com um sistema organizado de observação de aulas// a partir daí foi tudo ao ar e agora estamos a aguardar que a situação pandémica acalme um pouco// Nós estávamos numa fase inicial// cada professor iria ter/ já não me lembro muito bem se era duas observações de aulas por dois colegas diferentes/ não necessariamente do mesmo grupo disciplinar/ no sentido de fazer isso de uma forma menos rígida/ que fosse aceite pelos pares...

E: Que critérios presidiram à constituição da equipa de autoavaliação? Para além de docentes/ que outros elementos participam na equipa de autoavaliação do agrupamento? Porquê?

B9: Os critérios que presidem/ penso que// eu estou cá há muito tempo e sou a coordenadora e então/ obviamente/ é importante que existam pessoas conhecedoras do agrupamento na equipa de autoavaliação e é importante sempre “sangue novo”/ como eu costumo dizer// ou seja pessoas novas para dar uma outra visão e um outro impulso// portanto/ até para nós recebemos ideias novas e haver esse fluxo de informação// nem sempre é fácil// porque depois é aquela distribuição de horários/ depois não há/ não pode ser para este/ porque ele tem aquilo/ não pode ser para aquele porque tem outra coisa// aí é um bocadinho também em função das disponibilidades que existem em termos de horários/ por vezes as equipas são constituídas com colegas com disponibilidade de horário para tal// faço me entender? eu própria também já disse à Direção que já estou aqui há demasiado tempo e queria passar a “pasta”/ como se costuma dizer/ porquê?// porque eu acho que é demasiado tempo uma determinada pessoa a fazer uma determinada função/ mesmo tentando-se renovar/ práticas/ etc/ mas a certa altura/ é importante vir novas ideias/ mas eu sei que não é fácil a atribuição deste tipo de cargo e destas dinâmicas// vamos ver.

E: já vi que a equipa é constituída por dois grupos...

B10: Exato e eu queria dizer que nós tentamos/ tentamos não/ temos sempre um representante de cada ciclo/ do primeiro ciclo/ do segundo ciclo/ do terceiro ciclo/ secundário e profissional/ temos um discente/ que normalmente vem indicado pela Associação de Estudantes e temos um representante do pessoal não docente e temos pais/ para constituir uma equipa alargada// nós fazemos questão de termos uma equipa alargada// existindo uma dualidade// há um grupo de trabalho/ que são aqueles docentes que têm horas para trabalhar/ e há os outros/ que são uma espécie de equipa de consultoria/ que nós fazemos reuniões e tentamos obter a opinião deles/ o feedback deles/ mas obviamente não têm disponibilidade para tanto trabalho.

E: A equipa desenvolve o seu trabalho de forma independente? Explique.

B11: A questão é/ eu acho que nós somos sempre influenciados/ sem dúvida/ eu acho que a independência completa não existe/ nem acho que seja o ideal/ mas a questão é a seguinte/ se me perguntar assim// uma influência no sentido de alguém dizer/ não quero que avalies isto/ ou/ não quero que avalias aquilo/ quero que avalies outra coisa qualquer/ mas aquilo não// não/ nunca recebemos nenhum tipo dessa influência.

Agora/ quando estamos a fazer uma determinada recolha de dados e vamos falar com a Direção/ às vezes até há um determinado choque/ no sentido de nós dizermos ao elemento da Direção/ “isto não está bem porque estamos a recolher estes dados e/ isto não/ nem nós estamos a gostar destes dados que estamos a recolher e/ portanto/ é importante que isto mude/ mesmo no próprio processo de autoavaliação”// nós já fazemos essa comunicação com a Direção no sentido de alterar algumas coisas que não estão a correr bem/ e// se eles nos influenciam a nós/ possivelmente influenciam/ mas eu acho que nós temos independência no sentido de// já fomos à procura de alguns dados que possivelmente a Direção não gostou muitos dos resultados obtidos// mas fazemos isso no sentido de melhorar...

E: Que tipo de reconhecimento institucional é dado aos elementos da equipa de autoavaliação para desenvolverem o seu trabalho no agrupamento?

B12: Para desenvolver o nosso trabalho? o reconhecimento existe no sentido em que/ sempre que o nosso relatório vai ser apreciado/ tem havido pareceres positivos de quem o aprecia// nós recebemos sempre um elogio e isso já é um reconhecimento ótimo/ por vezes recebemos elogios muito bons e eu faço passar// faço questão de transmitir esse elogio a todos os elementos da equipa que colaboraram na elaboração do relatório.

Obviamente/ também há o reconhecimento no sentido de nós termos algumas horas para trabalhar e às vezes/ essas horas não têm de ser utilizadas necessariamente na escola e deixam-nos trabalhar em casa// portanto/ não deixa de ser um reconhecimento e confiança no nosso trabalho.

E: Que processos de discussão e reflexão sobre os resultados da autoavaliação têm sido desenvolvidos?

B13: A recolha dos elementos que serão utilizados na autoavaliação é feita ao longo do ano/ e esses que vão sendo recolhidos ao longo do ano/ vão sendo dados a conhecer à direção/ eventualmente/ para umas mudanças mais rápidas.

Muitos dos resultados que são recolhidos ou muitas vezes/ os processos envolvidos/ requerem tempo// e em situações onde não existe muito tempo/ quer dizer/ chega ao final do ano letivo quanto toda a gente está preocupada com uma série de problemas/ e nós também estamos sempre preocupados em terminar/ em recolher os resultados finais/ até por exemplo/ os resultados académicos/ o que é que acontece?// acontece que nessa altura nós/ os dados que nós vamos recolhendo/ vamos passando à direção/ mas são coisas/ digamos/ fracionadas/ o relatório em si// só está pronto em outubro//

Portanto/ o que me dizem muitas é que o ano letivo já teve de ser preparado// ok?/ já teve ser preparado e por isso houve coisas fracionadas que foram dadas a conhecer a direção// o documento/ todo aquele documento estruturado/ organizado/ só realmente é possível tê-lo pronto em outubro// nessa altura/ o que é que acontece?// nessa altura?// normalmente há um esboço do documento que é partilhado com os coordenadores/ até para eles validarem dados que lá possam estar// alguma coisa que possa estar errado/ portanto/ já começa a haver aí uma discussão em termos de algumas coisas que não estão bem/ alguma descrição que não está bem feita/ de algum processo que não aconteceu verdadeiramente assim/ que não está bem descrito... Depois o relatório vai à equipa de autoavaliação para ser discutido// nós fazemos sempre a revisão/ elaboramos o resumo final// algumas considerações finais onde são apresentados alguns pontos positivos e alguns pontos negativos/ os constrangimentos// normalmente são as folhas que as pessoas leem (risos)/ portanto/ são folhas importantes (risos) e nós fazemos essa discussão na equipa de autoavaliação. Às vezes/ algumas coisas são retiradas/ outras coisas são acrescentadas/ etc...

E depois ainda vai ao conselho pedagógico para uma discussão final.

E: Na sua opinião como é que os resultados da autoavaliação têm sido encarados pelos professores?

B14: Nós já tivemos várias fases// e também há vários professores e como é lógico/ há várias opiniões// várias fases no sentido em que no início achavam que nós estávamos aqui a vigiá-los a todos// e a vigiar a escola/ tipo polícias da escola/ éramos os polícias e/ portanto/ com o passar do tempo/ essa ideia foi passando um bocadinho para o lado// nós estamos aqui para colaborar com eles e nós também/ a certa altura/ começamos a tentar/ e acho que conseguimos em muitas situações/ que cada equipa... vamos ver se me lembro... os cursos profissionais/ a equipe que coordena os cursos profissionais tivessem eles próprios também mecanismos de autoavaliação// e quem fala disso fala de outros projetos que ocorrem na escola/ como o clube do ambiente/ que fizessem eles próprios uma reflexão e uma autoavaliação do funcionamento desse projeto e/ portanto/ conseguimos que várias equipas fossem fazendo essas dinâmicas da autoavaliação e/ portanto/ começou-se a ampliar esta noção de autoavaliação e a reconhecer a necessidade da autoavaliação.

No entanto/ não deixa de haver alguns professores/ especialmente este ano que entrou muita gente nova// alguns professores que a olham para a autoavaliação ou para o relatório de autoavaliação como um documento muito giro/ que tem muita informação/ se a gente quiser ir lá buscar a informação/ tem lá muita informação/ mas sem grande importância para o dia-a-dia deles. Depois também há aqueles que consideram que o relatório é muito bom para apresentar à inspeção...

E: Face aos resultados da autoavaliação/ de que forma os diferentes atores foram envolvidos na elaboração e implementação de planos de ação de melhoria? Que tipo de medidas foram tomadas?

B15: Pois/ aqui nós sempre tivemos uma perspetiva que era/ nós que fazíamos o relatório/ nós equipa de autoavaliação/ fazíamos o relatório/ podíamos sugerir pontos a melhorar/ mas nunca fizemos/ nós/ a equipa de autoavaliação/ o plano de melhoria/ o plano melhoria é feito pela direção// direção/ conselho pedagógico// porque nós

sempre achamos que a equipa de autoavaliação tem uma perspetiva do que deve ser melhorado/ mas a direção/ que tem uma perspetiva muito mais global da escola/ é que deve// direção e conselho pedagógico/ portanto/ estruturas mais centrais é que devem indicar o caminho a seguir// quais os pontos a investir// nesse sentido/ nós nunca fizemos o plano de melhoria// colaboramos na elaboração do plano de melhoria/ que é realizado pela direção e pelo conselho pedagógico.

E: Como avalia a receptividade dos professores relativamente aos planos de ação para a melhoria implementados?

B16: Eu acho que os professores/ pelo menos os que já cá estão/ os que chegaram este ano/ eu acho que// acredito que lhes seja um bocadinho difícil/ de repente/ numa nova escola/ conhecerem todos os documentos/ estarem a par de todas as dinâmicas. Eu acho que a grande maioria dos professores tenta perceber qual é o plano e o que é que se pretende com o plano// mas acredito que não sejam todos.

E: Que processos de monitorização foram desenvolvidos pela equipa no sentido de acompanhar/supervisionar as estratégias/planos de ação elaborados?

B17: As estratégias de monitorização// é um bocadinho complicado// imagina um projeto educativo que é para três anos/ em que estão definidas metas e é suposto atingirmos essas metas ao fim de três anos// nós// todos os anos fazemos uma avaliação do grau de consecução dessas metas// isso é monitorização// verificámos/ igualmente/ se as metas definidas no plano de melhoria foram alcançadas.

E: Na sua opinião a autoavaliação tem contribuído para a melhoria das práticas de ensino? Que mudanças/ ao nível pedagógico e curricular se verificaram no agrupamento?

B18: Práticas de ensino/ OK/ isso é um problema importante...

O que eu te posso dizer é o seguinte// nós já fizemos/ ao longo destes dez anos já focamos a nossa atenção em vários pontos e houve um ano em que nós focamos a nossa atenção em termos do que se passava dentro da sala de aula/ nomeadamente em termos de indisciplina/ isso é importantíssimo/ e nós fizemos uma recolha de dados exaustiva// de todas as turmas e com inquéritos para docentes/ para alunos/ inclusivamente alguns desses inquéritos/ tentou-se perceber se havia alguma relação entre o estatuto socioeconómico do aluno e indisciplina// utilizamos o SPSS/ para análise estatística// recolhemos dados e tiramos conclusões/ e apresentamos as conclusões/ no final do ano/ à comunidade educativa.

Também já tentamos recolher dados sobre estratégias utilizadas em ensino/ para tentar perceber quais as estratégias utilizadas// os resultados que obtinham// no fundo/ o que nós fazemos é uma recolha de informação/ baseada em questionários e depois é dado a conhecer à comunidade/ nomeadamente aos docentes e à comunidade educativa em geral.

Se isso se repercutiu em mudanças na sala de aula/ é um bocadinho mais complicado de perceber. Mas pelo menos tentamos recolher informação sobre o que se passava lá...

Nós também tentamos/ desde há uns anos atrás/ e não foi recebido muito bem por alguns colegas/ mas agora parece que está a ser mais bem aceite/ tentamos implementar a autorregulação das práticas letivas// na altura/ a equipa de

autoavaliação tentou implementar isso junto dos colegas/ no sentido de eles/ cada um deles/ recolher elementos sobre a sua prática letiva junto dos alunos com um pequeno questionário.

Agora a escola adotou isso e está a tentar generalizar// lá está/ supostamente isso será uma ferramenta para cada um dos docentes poder melhorar a sua prática pedagógica. Se vai realmente mudar ou não// agora/ isso tem a ver com uma situação que nós este ano nos debatemos/ que é/ nós tínhamos um ponto que nós achávamos que era um ponto fraco e que/ se calhar continua a ser/ que é// as evidências de melhoria em resultado das práticas de autoavaliação/ as tais evidências/ o que é que mudou na escola?// o que é que mudou na sala dos professores?/ Na sala de aula?// São evidências muito difíceis de recolher/ há coisas que mudaram certamente// mas onde é que está a evidência?// Percebe?// esse ponto é um pouco complicado de trabalhar...

E: Considera que o agrupamento tem desenvolvido as suas práticas de autoavaliação de modo organizado/ contínuo e regular?/ Quais os fatores que têm facilitado ou dificultado o desenvolvimento pelo agrupamento de práticas de autoavaliação organizadas e regulares?

B19: Eu acho que sim. É o que eu posso dizer ao longo destes dez anos/ tentamos sempre ser sistemáticos/ regulares/ fazer ampliar todos os anos a nossa abrangência de estudo// sim/ eu acho que há sempre coisas que podiam ser melhores/ por exemplo/ anteriormente eu disse/ se existissem mais pessoas a trabalhar na equipa de autoavaliação e com mais tempo// este processo exige tempo/ muito tempo// não é só tempo/ obviamente exige ter pessoas com dinâmica/ com perspectiva/ com uma noção global da escola// mas depois é preciso ter tempo para recolha de dados/ para análise de dados/ e/ sem dúvida/ se nós tivéssemos mais tempo distribuído por outras pessoas/ teríamos/ com certeza/ uma recolha de elementos/ um plano mais estruturado e se calhar mais profundo/ de autoavaliação.

E: Considera existir práticas de supervisão pedagógica no seu agrupamento?/ Como se processa?

B20: Eu acho que sim/ no sentido em que/ como sabe/ há grupos pedagógicos/ e há um trabalho colaborativo relativamente elevado// aliás/ isso é um dos parâmetros que nós recolhemos todos os anos// trabalho colaborativo em termos elaboração das planificações/ como é óbvio/ mas depois da produção dos materiais e das estratégias em sala de aula// não tem sido assim todos os anos/ mas/ por exemplo/ este ano existe um tempo/ tempos de articulação/ em que todos os elementos do grupo estão presentes e estão em comunicação e estão a conversar sobre os seus problemas. Portanto/ nesse sentido/ eu acho que existe... pode ser mais profunda e mais abrangente// pode// com aquela situação da observação de aulas/ que não existe.

(E: Em que medida a colaboração entre pares está associada a esse processo?

B: Esta questão não foi feita pois estava parcialmente respondida na anterior.)

E: Quais aos fatores que têm impedido ou dificultado o desenvolvimento pelo agrupamento de dinâmicas que permitam processos de reflexão colaborativa?

B21: Processos de reflexão colaborativa// lá está/ o que eu disse anteriormente/ o facto de termos tempos em comum de articulação é um ponto que facilita/ em anos

anteriores esses tempos não eram comuns// havia tempos de articulação/ mas que depois não eram comuns e era muito complicado// portanto/ sem dúvida que esses tempos de articulação em conjunto promovem essa reflexão colaborativa// o facto de se criarem e termos em funcionamento equipas pedagógicas/ acho que favoreça o trabalho colaborativo e os tempos em comum favorecem a própria reflexão colaborativa.

E: O que entende por escola reflexiva?

B22: É uma escola que pensa ou analisa “o que é que vai fazer?”// mas aí é mais uma escola planificativa// quando se faz um plano/ tenta-se pensar sobre o plano/ mas eu quando penso em reflexiva/ por acaso penso sempre mais em termos de quase a posteriori/ “o que é que estamos a fazer?”// “Estamos a fazer bem?”// “não estamos a fazer bem?”// embora reflexiva também pode ser a anterior e no sentido de pensar bem nas coisas que vão ser implementadas/ mas eu por acaso penso mais em termos do pensar “no que estamos a fazer?”// “no que está a acontecer?”// e “o que é que podemos fazer para melhorar?”...

E: Quais os aspetos que/ na sua opinião/ poderão potenciar o desenvolvimento de uma escola reflexiva?

B23: Tirar-nos a carga burocrática que nós temos// se nós tivéssemos// mesmo em termos de horários// nós estamos tão sobrecarregados com coisas que nos tira tempo para essa reflexão/ acho que é isso.

E: Considera a escola onde exerce funções uma escola reflexiva?

B24: Sim...

E: Porquê?

B25: eu considero que é uma escola reflexiva/ sem dúvida/ por várias razões/ porque há pessoas motivadas para melhorar a escola e/ portanto/ se queremos melhorar/ refletimos sobre o que é que está bem/ o que está mal// há pessoas motivadas/ os órgãos diretivos também estão motivados para essa/ para essa reflexão e para essa melhoria// podíamos ser mais// podíamos ser mais estruturados/ mas também lá está// é o que eu disse anteriormente// estamos todos muito sobrecarregados de trabalho...

### Entrevista

Código: Ent-AGC

Data da entrevista: 27/01/2022

**E:** Considera importante que as escolas/agrupamentos desenvolvam um processo de autoavaliação? Porquê?

C1: Depois de ter passado pela equipa de autoavaliação/ agora/ depois de ter visto o trabalho que fizemos/ acho essencial. É importante fazer um ponto da situação/ fazer os outros fazerem esse ponto da situação e colocar toda a gente a refletir e a apreciar... a descobrir pontos muito positivos/ que também são importantes e os pontos fracos/ à procura de melhorias. Não nos podemos esquecer que o objetivo é sempre em prol do ensino/ sucesso escolar e da qualidade de ensino/ e como estamos a aplicar dinheiro público nesta instituição/ devemos prestar contas do que estamos a fazer.

**E:** Na sua opinião para que tem servido a autoavaliação no seu agrupamento?

C2: Dois pontos importantes... Localizar os pontos fracos/ não é? Situarmo-nos/ identificar os pontos fracos e tentar melhorar esses pontos... tentar arranjar estratégias de melhoria para esses pontos. Mas também serviu para aumentar a autoestima da própria escola/ porque identificamos também pontos muito positivos que a muitos de nós passavam despercebidos... até eu não identificava muitos deles ... É bom termos as pessoas motivadas e identificar esses pontos é capaz de fazer as pessoas sentir que estão a fazer a diferença.

Divulgar os resultados... e a autoavaliação também tem essa finalidade (não é?)... divulgar esses resultados/ faz com que as pessoas se sintam mais comprometidas com alguns sucessos e com alguns insucessos/ porque se identificam com alguns desses sucessos e alguns desses insucessos. E acho que aí estamos a comprometer toda a gente e a trabalhar em prol do que se pretende/ que é o bem comum: (não é?...) o sucesso escolar.

A divulgação leva à transparência essencial na cultura democrática que se quer na escola. Serve também para apoiar a tomada de decisões.

**E:** Quais os motivos que levaram o agrupamento a optar pelos domínios/dimensões do seu modelo de autoavaliação? Qual a fonte de inspiração?

C3: Nós utilizamos a CAF/ essencialmente porque... é um modelo já feito/ já estava testado e certificado. Havia uma adaptação de 2013 feita especificamente para a educação/ e a vantagem é que é gratuito/ e este também foi um ponto importante... Nós podíamos contratar alguém externo para nos vir ajudar a fazer um modelo adaptado ao agrupamento/ assim não/ tínhamos um modelo/ que é adequado aos organismos públicos e nós éramos uma entidade desse tipo/ havia essa tal adaptação à educação/ e por último também encontramos com a CAF uma ligação estreita com a avaliação externa e/ portanto/ achámos que seria um bom modelo.

**E:** No âmbito do processo de autoavaliação o agrupamento teve em consideração os documentos orientadores do agrupamento? Como?

C4: Certo... temos uma lista de evidências no nosso trabalho/ ou seja/ faz parte do nosso relatório... uma lista de evidências/ nessa lista estão lá todos os documentos orientadores utilizados/ que fomos consultando/ que as pessoas que faziam parte da equipa tinham conhecimento deles/ a própria CAF faz referência a eles/ aliás/ ela chama-os para avaliação.

**E:** No âmbito do processo de autoavaliação foram definidos indicadores que permitam o acompanhamento e a supervisão das práticas de sala de aula e dos resultados alcançados? Sim? Não? Porquê?

C5: No nosso caso/ depois da primeira aplicação da CAF/ ou seja/ do primeiro ciclo de avaliação/ quando saiu o nosso primeiro relatório/ um dos pontos identificados como melhoria era exatamente a necessidade de implementação de práticas de supervisão. **Faltava um modelo/ era um ponto deficitário e foi logo uma proposta de melhoria na primeira aplicação da equipa da autoavaliação.** Foi assim que/ dentro do agrupamento/ **surge a necessidade de se criar um modelo de supervisão.** Começa/ então/ este trabalho/ mas foi sempre ponto assente que tinha que ser um modelo que fosse ao encontro das necessidades do agrupamento e que não tivesse/ como muita gente associa/ o carácter de avaliação. **Com este modelo pretendia-se estimular o trabalho colaborativo e a procura de melhoria conjunta.**

**E:** Que critérios presidem à constituição da equipa de autoavaliação? Para além de docentes/ que outros elementos participam na equipa de autoavaliação do agrupamento? Porquê?

C6: Ponto assente... **diversificar o mais possível/ foi a principal preocupação** aqui. No nosso agrupamento tomamos a decisão de quem construía os documentos e fazia a redação/ ser uma equipa de 4 ou 5 pessoas/ não mais/ preferencialmente quem?... quem tinha uma visão mais abrangente da escola/ mais holística// dentro da equipa havia também alguns de nós que trabalhavam mais com o ensino profissional/ outros com o primeiro ciclo e o pré-escolar/ ou seja/ fazíamos uma distribuição dos níveis de ensino entre nós ... mas **eramos todos professores** ... depois/ durante o processo de autoavaliação contámos com o conselho geral/ com o conselho pedagógico/ contámos com assistentes técnicos e operacionais/ coordenadora técnica e encarregada operacional/ associação de pais/ associação de estudantes/ assembleia de delegados/ os coordenadores de estabelecimento/ no caso do primeiro ciclo/ coordenadores de diretores turma/ coordenadores dos departamentos e também os representantes da comunidade/ que estão no conselho geral e ainda procuramos/ por exemplo/ nos inquéritos de satisfação/ chegar aos stakeholders/ ou seja/ os parceiros externos. Ponto assente/ diversificar e procurar pessoas que tivessem conhecimento mais abrangente...

**E:** A equipa desenvolve o seu trabalho de forma independente? Explique.

C7: Eu sinto que trabalhei (... completamente) de forma completamente independente. Como coordenadora/ às vezes aconteciam situações caricatas/ como por exemplo/ eu

queria consultar documentos que estavam dentro da direção/ mas ninguém me perguntava nada/ ou seja/ eles já sabiam que eu entrava/ ia ao que queria/ ia buscar os dossiês que precisava/ e ia à minha vida/ não perguntava nada a ninguém. dados/ por exemplo/ para a caracterização dirigia-me diretamente aos serviços administrativos/ nem sequer passava pela direção/ a direção sempre nos fez chegar dados limpos da plataforma SIGO/ do InfoEscolas/ sinto que estive a trabalhar de forma totalmente independente.

A única coisa que acordávamos com a direção era o planeamento do ciclo avaliativo/ os timings/ ou seja/ eles pediam-nos/ por exemplo/ “quando é que tens um relatório pronto?”/ quando é que tens “alguma coisa” pronta?/ estas coisas.../ o resto era carta branca// quando se tinha de apresentar o relatório ao conselho geral/ xxx apresentava a equipa/ e em seguida xxx saía da reunião e nós fazíamos os questionários/ as apresentações e ou grupos focados// fazia a mesma coisa em reuniões com entidades que não nos conheciam... apresentava a equipa e saía// nós ficávamos sozinhos (risos)// por isso/ total independência...

**E:** Que tipo de reconhecimento institucional é dado aos elementos da equipa de autoavaliação para desenvolverem o seu trabalho no agrupamento?

C8: Pois... eu recebi formação paga pela escola/ ou seja/ para aplicarmos pela primeira vez a CAF// eu e mais duas colegas tivemos formação pela universidade aberta// depois/ no meu horário/ eu tinha horas de redução/ ou seja/ não é de redução/ eram horas destinadas à autoavaliação/ e/ é claro/ na avaliação docente/ é um cargo que eu desempenho que há de ter contado pontos para alguma coisa.

**E:** Que processos de discussão e reflexão sobre os resultados da autoavaliação têm sido desenvolvidos? Onde?

C9: Foram desenvolvidos... Sempre que havia relatórios nossos/ eles são levados a conselho geral e conselho pedagógico e/ portanto/ à partida/ são analisados/ não é?... os dados/ ou seja/ não é lido todo o relatório em conselho geral/ mas os pontos fracos e os pontos fortes são lidos/ analisados e debatidos. Nessas discussões/ normalmente a discussão dos pontos fracos/ surte mais efeito quando estão presentes elementos que podem dar o seu contributo... que são responsáveis... digamos assim/ entre aspas/ por aquele ponto fraco...

O relatório era apresentado em conselho pedagógico e depois a nossa coordenadora de departamento/ trazia para as reuniões do departamento o que lá tinha sido apresentado e discutido. A ideia era depois levar sugestões. Nos pontos fracos/ o que se pede a seguir são sugestões de melhoria/ porque é preciso fazer um plano de melhoria/ quando as pessoas olham para aquele ponto fraco e não se identificam/ não se reveem como responsáveis por aquele ponto/ aquilo não é valorizado... nem sequer é debatido. Quando as pessoas se reveem/ realmente/ o departamento apresenta sugestões...

**E:** Na sua opinião como é que os resultados da autoavaliação têm sido encarados pelos professores?

C10: Quando os resultados não são os que queremos/ as pessoas discutem/ porque a seguir têm que apresentar algum tipo de trabalho/ tem de apresentar sugestões de

melhoria... porque lhes é pedido que/ para o próximo pedagógico/ tragam sugestões de melhoria/ tragam as ideias/ mas nota-se... que a discussão é realizada por um grupo restrito de pessoas/ pois as outras não se manifestam... como é que eu hei de dizer isto... há alguma indiferença? Ou seja/ tipo papéis... eu imagino que algumas pessoas olhem para a equipa de autoavaliação como se nós andássemos “aos papéis”/ como se fosse papéis para atirar ao vento... coisas que para elas não lhes dizem nada/ parece-me... e eu/ porque vi o resultado/ talvez porque acompanhei de perto/ valorizo. Acho que uma boa parte das pessoas não valoriza tanto o relatório de autoavaliação/ não dá importância para o seu trabalho.

Porque acompanhei a aplicação de determinadas medidas de melhoria e os seus efeitos e os resultados/ aprendi a valorizar muito a autoavaliação.

**E:** Face aos resultados da autoavaliação/ de que forma os diferentes atores foram envolvidos na elaboração e implementação de planos de ação de melhoria? Que tipo de medidas foram tomadas?

C11: (Já está respondido anteriormente) O modelo de supervisão.

Algumas foram tomadas quase no imediato/ ou seja/ nós tínhamos uma reunião com as pessoas/ elas apresentavam uma sugestão de melhoria/ alguma coisa que podia fazer a diferença/ coisas que podiam melhorar e que eram fáceis de implementar que/ no dia seguinte comunicávamos à direção e passada uma semana estava implementada. Estou a lembrar-me/ por exemplo/ tivemos uma reunião online com alunos/ ainda no primeiro confinamento/ e os meninos queixaram-se que não havia ecopontos nas salas de aula para a reciclagem... ao fim de uma semana todas as salas tinham ecopontos/ era uma coisa simples de resolver...

**E:** Como avalia a receptividade dos professores relativamente aos planos de ação para a melhoria implementados?

C:12 Como as sugestões de melhoria surgiram muitas vezes dos pequenos grupos/ eu acho que havia sempre alguma responsabilidade que a “coisa” acontecesse/ não por parte de todos/ como já disse/ alguns não se envolvem/ mas havia aquele plano para ser cumprido. Em cada ação do plano de melhoria/ há um responsável/ e ao haver essa pessoa responsável por aquela medida/ estamos a comprometer as pessoas/ estamos a envolvê-las na implementação do plano de melhoria... no fundo a tornar a responsável e a equipa dessa ação envolvidas na implementação das diversas medidas do plano de melhoria.

**E:** Que processos de monitorização foram desenvolvidos pela equipa no sentido de acompanhar/supervisionar as estratégias/planos de ação elaborados?

C13: Pois... nós tínhamos de realizar a monitorização do plano de melhoria... os relatórios de “monitorização do plano de melhorias” onde tínhamos uma grelha... era um sistema de semáforos/ ou seja/ em cada uma das medidas nós íamos colocando verde/ amarelo ou vermelho// era dada a conhecer à direção e quando havia um vermelho ou um amarelo/ íamos questionar os responsáveis para perceber esses resultados... era assim que nós procedíamos ao acompanhamento.

Foram ainda definidos/ para cada medida/ indicadores de desempenho/ o que permitia uma monitorização constante.

**E:** Na sua opinião a autoavaliação tem contribuído para a melhoria das práticas de ensino? Que mudanças/ ao nível pedagógico e curricular se verificaram no agrupamento?

C14: Aqui eu vou voltar a falar do assunto/ mas a supervisão foi um grande exemplo/ porque deu resultados e iria ser implementada num grupo mais alargado. Por exemplo/ uma das medidas de melhoria foi pensada para resolver a dificuldade de articulação entre ciclos/ nomeadamente do primeiro para o segundo ciclo. Esse foi um ponto fraco apontado// então uma das medidas de melhoria foi criar reuniões entre professores do primeiro ciclo e professores do segundo ciclo para haver a tal articulação... e ela aconteceu de duas formas diferentes/ que foi/ no início do ano promoveram-se reuniões entre os professores que acompanhavam as turmas de quarto ano com os diretores de turma do quinto ano/ para haver passagem de informação// outro tipo de reuniões foi o que aconteceu/ por exemplo/ no grupo de matemática// quando as metas curriculares ainda estavam em vigor/ as professoras de primeiro ciclo estavam com dificuldades em situar alguns conteúdos e achavam que a sua implementação era precoce// então reunimos todos os professores de matemática com as colegas do primeiro ciclo e estivemos a fazer um ajuste ao currículo/ ou seja/ tivemos a realizar uma melhor gestão curricular// eu gostei muito desses encontros/ pois aprendi imenso... eu sou professora do terceiro ciclo do ensino básico e secundário/ tenho um conhecimento muito mais aprofundado destes níveis de ensino/ e para mim foi muito enriquecedor...

**E:** Considera que o agrupamento tem desenvolvido as suas práticas de autoavaliação de modo organizado/ contínuo e regular? Quais os fatores que têm facilitado e/ou impedido e/ou dificultado o desenvolvimento pelo agrupamento de práticas de autoavaliação organizadas/ contínuas e regulares?

C15: No período que eu estive na equipa/ estava estruturada/ ou seja/ de dois em dois anos nós tínhamos um ciclo avaliativo/ em que fazíamos no primeiro ano a caracterização da comunidade escolar/ fazíamos os inquéritos de satisfação e daí retirávamos “o sentir em geral da Comunidade”. No primeiro ano de implementação não/ mas no primeiro ano de cada ciclo nós fazíamos a avaliação do plano de melhoria. No segundo ano/ fazíamos reuniões em grupos mais alargados/ com os nossos colaboradores/ com perguntas da CAF/ com questões muito específicas que não tínhamos conseguido medir ou obter resposta nos documentos/ nos inquéritos de satisfação... e tínhamos estes momentos de reflexão em grupo/ onde se pontuava os critérios da CAF e daí/ saía o relatório da autoavaliação/ sendo produzido/ a seguir/ pela Direção/ o plano de melhoria. E depois repetiam-se os ciclos... partindo sempre do plano de melhoria anterior... fazíamos um comparativo/ ou seja/ olhávamos para as classificações obtidas no ciclo anterior e comparávamos/ até para sentir se estávamos em crescendo/ ou se estávamos em decrescente naquele aspeto.

Nos fatores facilitadores destaco a regularidade/ pois cria um ambiente de disponibilidade e abertura para refletir e para receber e dar sugestões. Destaco ainda a autonomia e independência da equipa no seu trabalho/ o fácil acesso à informação e o espírito de colaboração dentro da equipa.

Nas dificuldades aponto o facto deste trabalho ser muito exigente e absorvente/ algumas dificuldades de participação de parceiros e claro/ que a pandemia trouxe algumas dificuldades na gestão do tempo.

**E:** Considera existir práticas de supervisão pedagógica no seu agrupamento? Como se processa?

**C16:** Sim / como já se disse foi iniciado o processo.

Numa 1.<sup>a</sup> fase e porque foi identificada a falta de processos de supervisão como um ponto fraco/ envolvemos a universidade de aveiro no processo inicial de reflexão// realizamos workshops com professores universitários e promovemos a reflexão interna sobre o que todos pretendiam da supervisão. No ano seguinte iniciamos uma formação/ com os docentes com cargos de supervisão/ para começarmos a construir um modelo de supervisão. Neste primeiro ano/ um dos pontos mais importantes foi não fazer supervisão somente dentro dos mesmos grupos disciplinares/ para promover a partilha e articulação transdisciplinar. No ano seguinte testamos o modelo/ alargando a formação a mais docentes. Os confinamentos trouxeram algumas dificuldades de implementação/ mas mesmo assim iniciou-se o processo nos moldes de trabalho colaborativo.

**E:** Em que medida a colaboração entre pares está associada a esse processo?

**C17:** Foi sempre o nosso objetivo. Tentamos associar a supervisão ao trabalho colaborativo e/ portanto/ foi sempre esse o nosso objetivo. Nós queríamos mesmo juntar as duas componentes/ ou seja/ aqui a supervisão vinha “obrigar” ao trabalho colaborativo/ esse era o objetivo...

**E:** Quais aos fatores que têm impedido e/ou dificultado o desenvolvimento pelo agrupamento de dinâmicas que permitam processos de reflexão colaborativa?

**C18:** A pandemia trouxe outras preocupações/ não é? E retirou-nos energia/ ou seja/ trouxe algumas dificuldades/ não é? porque a preocupação foi aprender a dominar as tecnologias para poder chegar aos alunos. Depois nós sabemos que nas escolas as constantes publicações de normativos e mudanças na legislação são um entrave/ porque há legislação para ler quase todos os dias... e depois há a carga de trabalho que é exigida aos professores... o que eu sinto é que para se fazer uma reflexão/ que deve ser diária para cada um de nós/ mas depois tem que haver um tempo ainda em que estejamos juntos a partilhar essas reflexões/ mas nós estamos tão assoberbados de trabalho que o que queremos é ir para casa/ porque “eu ainda tenho que ir dar notas a três turmas”/ porque “ainda tenho que fazer sínteses para x alunos” ... acho que há falta de tempo... O que eu sinto é que há uns anos atrás há um ponto de viragem. Eu estava no Algarve e no ano seguinte/ quando eu fui para o Alentejo/ mudou totalmente a carga de trabalho exigido aos professores... mudou totalmente... não sei se foi azar das

escolas. O que eu sei é que ficámos com muito mais trabalho que o eu tinha nos anos iniciais da minha carreira...

**E:** O que entende por escola reflexiva?

C19: Escola que pensa em si própria/ mas que também consegue criar objetivos pensando no que está à sua volta/ ou seja/ nós na autoavaliação pensávamos nos objetivos da escola/ que era melhorar os resultados dos alunos/ mas muitas outras coisas que passa por corresponder também ao que a sociedade pretendia de nós/ que não são só os melhores resultados escolares/ também a nossa interação com o que está à nossa volta// uma escola reflexiva é capaz de pensar nisto/ de pensar em si/ de se localizar/ de criar objetivos/ de saber para onde é que quer ir e/ ao mesmo tempo/ conseguir adaptar-se e olhar para o que está à sua volta/ ou seja/ os seus objetivos têm que refletir esta realidade...acompanhar as mudanças.

**E:** Quais os aspetos que/ na sua opinião/ poderão potenciar o desenvolvimento de uma escola reflexiva?

C20: Acreditar nos professores/ não duvidar do seu trabalho e dar a cada um... que é uma coisa que eu acho que se faz pouco/ que é... em vez de criticarmos um determinado colega... é tentar perceber quais as competências que tem mais desenvolvidas para as aproveitarmos... tentar adaptar os papéis que lhe possamos atribuir de forma a potenciar aquilo que a pessoa tem de melhor.

**E:** Considera a escola onde exerce funções uma escola reflexiva? Porquê?

C21: Sim... no período em que eu estive na equipa de autoavaliação... claramente/ eu considero que sim. Nós fizemos reuniões com as várias equipas/ nós dizíamos que os nossos colaboradores eram o conselho geral/ os coordenadores de departamento... proporcionamos reuniões e nestas reuniões houve momentos de reflexão... guardo boas recordações destes momentos/ destas reuniões. Sentir que a escola estava a refletir.

Anexo X: Grelha de Análise de Conteúdo

**Dimensão: DI.1-** O processo de autoavaliação do agrupamento

**Categoria: CA.** Concepções sobre autoavaliação

Subcategoria	Unidades de registo
SA.1 Promoção da melhoria do agrupamento	<p>“visando a <b>melhoria</b> do seu funcionamento” RA-AGA (p. 3)</p> <p>“É indiscutível que a <b>melhoria</b> da qualidade pressupõe uma avaliação e é este, sem dúvida, o principal objetivo de todo este processo. [...] serve também, e cada vez mais, para <b>prestar contas</b> à comunidade escolar e a todos os que contribuem para a sustentabilidade do ensino público.” (RA-AGC p. 11)</p> <p>“É constituída uma equipa de autoavaliação e prospetiva que visa a <b>melhoria</b> do seu desempenho e prossegue os seguintes objetivos...” (RI-AGC p.53)</p> <p>“só nos autoavaliando é que conseguimos descobrir o que está menos bem para se poder alterar/ para <b>melhorar</b>” (EA2)</p> <p>“há uma <b>melhoria continua</b> no processo educativo de qualquer escola” (EB2)</p> <p>“à procura de <b>melhorias</b>” (EC1)</p> <p>“identificar os pontos fracos e tentar nesses pontos <b>melhorá-los</b>” (EC2)</p> <p>“objetivo é sempre em prol do ensino, sucesso escolar e da qualidade de ensino” (EC1)</p>
SA.2 Conhecimento do agrupamento	<p>“O relatório de autoavaliação constitui “[...] o documento que procede à identificação do grau de concretização das metas fixadas no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento [...] e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” (PE-AGA p. 28)</p> <p>“pretendendo contribuir <b>para um conhecimento</b> mais sustentado do Agrupamento e, dessa forma, favorecer a construção de mudanças estruturadas,</p>

	<p>visando a qualidade, a eficácia e a eficiência.” (RA-AGB, p. 1)</p> <p>“O que nós sentíamos falta era, realmente, <b>falta de informação</b>” (EB3)</p> <p>“seguinto um modelo validado internacionalmente (CAF - <i>Common Assessment Framework</i>), permitiu ter <b>uma visão alargada</b> do Agrupamento em diferentes domínios.” (PE-AGC p. 9)</p>
SA.3 Promoção da reflexão	<p>“sendo fundamental que seja um processo construído a partir de um trabalho reflexivo de todos os intervenientes envolvidos: alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação.” (RA-AGA, p.3)</p> <p>“que se pode definir como um processo contínuo e estável de recolha, análise, interpretação e síntese de todas as dimensões que a definem e que <b>deverá desencadear uma reflexão sistemática</b> sobre o seu impacto nos processos de melhoria” (RA-AGA, p. 3)</p> <p>“Envolvimento dos alunos no processo de melhoria do agrupamento <b>através da reflexão</b> e autoavaliação do Clima de Sala de Aula.” (RAP-AGA, p. 9)</p> <p>“...não questionar sempre o mesmo universo nem colocar as mesmas questões por se entender que a repetição pode conduzir a uma saturação que possa levar a uma eventual falta de rigor na <b>reflexão solicitada</b>” (RAP-AGA p. 25)</p> <p>“A Equipa de Autoavaliação [...] é uma estrutura de análise e <b>reflexão</b> que desenvolve a sua atividade ao abrigo da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, na sua redação atual, visando promover a melhoria da qualidade, da organização e dos níveis de eficiência e eficácia ...” (RI-AGB, p. 19)</p> <p>“Enquanto ferramenta promotora da qualidade e da eficácia da ação educativa, o projeto educativo deve ser avaliado num processo que se constitui não só como um <b>meio de análise e de reflexão sobre a organização</b>, como também num meio de promoção de boas práticas pedagógicas, de melhoria de resultados e de constante</p>

	<p>aperfeiçoamento do serviço prestado à comunidade.” (PE-AGC p. 24)</p> <p>“No final de um percurso é permitido olhá-lo com um sentido crítico, numa perspectiva reflexiva que permite identificar alguns aspetos que devem ser melhorados.” (RA-AGC p. 104)</p> <p>“fazer os outros fazerem esse ponto da situação e colocar toda a gente a <b>refletir</b> e a apreciar” (EC1)</p>
SA.4 Sem relevância	<p>“Neste momento <b>para nada</b> [...] Faz-se a autoavaliação/ mas depois/ como mudam as pessoas/ acaba por não se aproveitar o que foi aferido” (EA3)</p>

**Categoria: CB.** A decisão sobre a necessidade da autoavaliação

Subcategoria	
SB.1 Motivos da decisão	<p>“A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, realça que a autoavaliação tem como objetivo a promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência e da informação qualificada de apoio à tomada de decisões.” (RA-AGA, p.1)</p> <p>“Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, institui-se um “Sistema de Avaliação da educação e do ensino não superior”, no desenvolvimento do preconizado pela Lei de Bases, define-se a estrutura da avaliação com base na autoavaliação e na avaliação externa (art.º 5º), determina-se o carácter obrigatório da autoavaliação (art.º 6º) e o grau de abrangência e complementaridade da avaliação externa (art.º 8º).” (RA-AGC, p. 6)</p> <p>“ela começou pela necessidade da <b>avaliação externa que exigia</b> que houvesse uma equipa de autoavaliação” (EB3)</p> <p>“eu acho que a autoavaliação veio criar nos diferentes agentes educativos essa perceção de que é necessário” (EB3)</p>
SB.2 Sem motivos explícitos	

Categoria: CC. A equipa de autoavaliação

Subcategoria	
SC.1 Critérios de constituição da equipa	<p>“... designados pelo Diretor, pelo período de um ano” (RI-AGB, p. 19)</p> <p>“A Direção do Agrupamento de Escolas [...], procedeu à criação e renovação da equipa de autoavaliação.” (RA-AGC p. 10)</p> <p>“pessoas conhecedoras do agrupamento na equipa de autoavaliação e é importante [...] pessoas novas para dar uma outra visão e um outro impulso...” (EB9)</p> <p>“diversificar o mais possível/ foi a principal preocupação [...] ser uma equipa de 4 ou 5 pessoas [...] com uma visão mais abrangente da escola/ mais holística. [...] eramos todos professores” (EC6)</p>
SC.2 Composição da equipa	<p>“a) O coordenador; b) Um representante da direção; c) Um docente de cada ciclo de ensino; d) Outros docentes, mediante proposta do coordenador;</p> <p>2. Sempre que possível, integrarão também esta equipa: a) Um encarregado de educação, a designar pela Associação de Pais; b) Um aluno, a designar pela Associação de Estudantes; c) Um elemento do pessoal não docente.” (RI-AGB, p. 19)</p> <p>“A estrutura desta equipa, em dois grupos, tem-se mantido já há alguns anos. Assim, o grupo de trabalho (8 elementos) é constituído por docentes de todos os níveis de ensino e por um representante da Direção e o grupo de consultoria (4 elementos) é constituído por representantes dos assistentes técnicos, dos assistentes operacionais, dos alunos e dos encarregados de educação.” (RA-AGB, p. 1)</p> <p>“Integram a equipa de autoavaliação e prospetiva do XXX:</p> <p>a) Um professor Coordenador e 4 docentes de diversos níveis de ensino;</p> <p>...</p> <p>e) A equipa [...] pode ainda integrar membros externos à equipa cuja presença se considere relevante para a prossecução dos seus objetivos.” (RI-AGC p.54)</p>

	<p>“Constituição da equipa: 4 docentes + diversos colaboradores de diversas áreas, desde alunos a representantes da autarquia” (RA-AGC p14)</p> <p>“A equipa era constituída por 6 elementos/ todos docentes/ de todos os níveis de ensino/ [...] reuníamos também com representantes do pessoal não docente/ que era o coordenador dos assistentes operacionais e com a chefe da secretaria// e com um elemento da associação de pais// e com um aluno da associação de estudantes.” (EA8)</p> <p>“um representante de cada ciclo [...] um discente [...] um representante do pessoal não docente e temos pais [...] há um grupo de trabalho/ que são aqueles docentes que têm horas para trabalhar/ e há os outros/ que são uma espécie de equipa de consultoria...” (EB10)</p>
SC.3 Relação com a Direção	<p>“A equipa era completamente independente da direção/ apesar de estar constantemente a socorrer-se do elemento da direção/ especialmente para o fornecimento de dados...” (EA9)</p> <p>“eu acho que nós somos sempre influenciados/ sem dúvida/ eu acho que a independência completa não existe/ nem acho que seja o ideal [...] mas uma influência no sentido de alguém dizer/ não quero que avalies isto/ ou/ não quero que avalias aquilo/ quero que avalies outra coisa qualquer/ mas aquilo não// não/ nunca recebemos nenhum tipo dessa influência.” (EB11)</p> <p>“Eu sinto que trabalhei de forma completamente independente [...]a única coisa que acordávamos com a direção era o planeamento do ciclo avaliativo ” (EC7)</p>
SC.4 Formação	<p>“...decidiu-se pela aplicação do modelo CAF e alguns elementos da equipa de autoavaliação frequentaram, com sucesso, a ação de formação “O Modelo CAF na Práticas de Autoavaliação das Organizações Escolares” lecionado pela Universidade Aberta.” (RA-AGC p. 7)</p> <p>“eu e mais duas colegas tivemos formação pela universidade aberta” (EC8)</p> <p>“precisamos de formação// já nessa altura/ nessa tentativa de abordagem do novo</p>

	modelo/ solicitamos formação a quem de direito/ mas não a obtivemos...” (EB5)
--	---

Categoria: CD. Os domínios / dimensões do modelo de autoavaliação

Subcategoria	
SD.1 Influência da Avaliação Externa das Escolas	<p>“A CAF está em consonância com os objetivos da Avaliação Externa das Escolas levada a cabo pela IGE... “(RA-AGC p. 8)</p> <p>“autoavaliação tinha que estar alinhada com o projeto educativo [...] os domínios são correspondentes aos eixos de ação do Projeto Educativo. [...] há escolas que se focam nas dimensões que a inspeção/ a avaliação externa/ utiliza. Nós tentamos adaptar a autoavaliação ao funcionamento do nosso agrupamento” (EA4)</p> <p>“O processo de autoavaliação/ portanto/ foi um pouco por imposição externa...”(EB3)</p> <p>“é um bocado aquele intuitivo” (o modelo) (EB5)</p> <p>“Nós utilizamos a CAF/ essencialmente porque... é um modelo já feito/ já estava testado e certificado. [...] tínhamos um modelo/ que é adequado aos organismos públicos e nós éramos uma entidade desse tipo/ havia essa tal adaptação à educação/ e por último também encontramos com a CAF uma ligação estreita com a avaliação externa” (EC3)</p>
SD.2 Instrumentos de recolha de informação	<p>“Toda a informação [...] foi recolhida através de inquérito e análise documental e organizada e sistematizada de forma a elaborar um diagnóstico estratégico...” (PE-AGA p. 14)</p> <p>“O documento de Autoavaliação do Agrupamento e o Plano de Atividades do Agrupamento (PAA), assim como todas as planificações que lhe estão inerentes vêm aqui buscar os objetivos, as linhas de atuação, as metas e os instrumentos de verificação...” (PE-AGA p. 16-17)</p> <p>“Compete à equipa de autoavaliação criar os instrumentos de avaliação e aplicá-los...” (RI-AGC p. 54)</p> <p>“foram elaborados e após validação foram aplicados inquéritos” (RA-AGC p. 15)</p>

	<p>“Foi também aplicada a técnica de recolha de dados através de análise documental [...] os relatórios de análise dos inquéritos já produzidos pela EAP também foram sujeitos a análise, fazendo parte integrante das evidências” (RA-AGC p. 16)</p> <p>“A técnica de focus group, ou grupos de discussão, foi utilizada para recolher informação através de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes” (RA-AGC p.16)</p> <p>“A Grelha de autoavaliação (GAA) utilizada foi a disponibilizada no manual de apoio para a aplicação da CAF, da DGAEP, com as devidas adaptações à realidade do agrupamento (RA-AGC p. 17)</p> <p>“nós temos sempre em conta [...] projeto educativo/ do plano promotor do sucesso [...] as metas definidas [...] estamos sempre com esses documentos debaixo da nossa alçada...” (EB6)</p> <p>“temos uma lista de evidências no nosso trabalho [...] estão lá todos os documentos orientadores utilizados [...]a própria CAF faz referência a eles/ aliás/ ela chama-os para avaliação.” (EC4)</p>
--	--

Categoria: CE. O envolvimento dos diferentes atores no processo de autoavaliação

Subcategoria	
SE.1 Estruturas envolvidas	<p>“A auscultação da <b>comunidade educativa</b> tem-nos permitido considerar questões relativas ao funcionamento da escola e ao grau de abertura desta à comunidade” (PE-AGB p.11)</p> <p>“as estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica desenvolvem os procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de práticas de autoavaliação que visem a melhoria do seu desempenho.” (RI-AGC p.35)</p> <p>“Gabinete de autoavaliação e prospetiva” (RI-AGC p.53)</p> <p>“equipa de autoavaliação [...] direção [...] coordenadores [...] conselho pedagógico” (EB13)</p>

	<p>“durante o processo de autoavaliação contamos com o conselho geral [...] conselho pedagógico/ [...] assistentes técnicos e operacionais/ coordenadora técnica e encarregada operacional/ associação de pais/ associação de estudantes/ assembleia de delegados/ os coordenadores de estabelecimento/ no caso do primeiro ciclo/ coordenadores de diretores turma/ coordenadores dos departamentos e também os representantes da comunidade/ [...] e ainda procuramos [...]chegar aos stakeholder...” (EC6)</p>
<p>SE.2 Tipo de participação dos diferentes atores</p>	<p>“Gabinete de autoavaliação e prospetiva:  - Fomentar [...] a monitorização das suas práticas e dos seus resultados e a interpelação sistemática sobre a qualidade desses resultados;  - Mobilizar os vários membros da comunidade educativa (docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação e autarquias locais) para a participação ativa neste processo;” (RI-AGC p.53)</p> <p>“Este ano/ não sei como os diferentes atores foram envolvidos” (EA14)  “em anos anteriores foram elaboradas sugestões de ações de melhoria de acordo com os resultados obtidos// os coordenadores eram envolvidos para realizar a análise da autoavaliação e propor ações de melhoria/ depois de ouvirem os elementos dos departamentos” (EA14)</p> <p>“eu acho que foi essa consciencialização das pessoas que nós temos conseguido ao longo do tempo e/ portanto/ um bocadinho alargar o espírito de autoavaliação e não ser restrito a só uma equipa/ mas serem mais equipas a fazer” (EB3)</p> <p>(Nota: num documento é referido que os outros elementos são consultores)</p>

Categoria: CF. Facilidades ou constrangimentos no processo de autoavaliação

Subcategoria	
SF.1 Fatores facilitadores	“Foram <b>atribuídas horas</b> / penso que crédito horário/ a todos os elementos da equipa para

	<p>realizarem o trabalho da autoavaliação e para poderem reunir quinzenalmente / ou sempre que necessário...” (EA10)</p> <p>“há um grupo de trabalho/ que são aqueles docentes que têm <b>horas para trabalhar</b>” (EB10)</p> <p>“nós termos algumas <b>horas para trabalhar</b> e às vezes/ essas horas não têm de ser utilizadas necessariamente na escola e deixam-nos trabalhar em casa” (EB12)</p> <p>“(..)// portanto/ não deixa de ser um reconhecimento e confiança no nosso trabalho.” (EB12)</p> <p>“nós recebemos sempre um <b>elogio</b> e isso já é um reconhecimento ótimo/ por vezes recebemos elogios muito bons...” (EB12)</p> <p>“ao longo destes dez anos/ tentamos sempre ser sistemáticos/ regulares/ fazer ampliar todos os anos a nossa abrangência de estudo...” (EB19)</p> <p>“eu e mais duas colegas <b>tivemos formação</b> pela universidade aberta// depois/ no meu horário/ eu <b>tinha horas de redução</b> [...] destinadas à autoavaliação” (EC8)</p> <p>“estava estruturada/ ou seja/ de dois em dois anos nós tínhamos um ciclo avaliativo” (EC15)</p> <p>“Nos fatores facilitadores destaco a regularidade/ pois cria um ambiente de disponibilidade e abertura para refletir e para receber e dar sugestões.” (EC15)</p>
<p>SF.2 Fatores impeditivos (Constrangimentos)</p>	<p>“não é contínuo// sistemático...” (EA20)</p> <p>“não continuar o trabalho que foi feito pela equipa anterior...” (EA21)</p> <p>“porque é que nós não avançamos para os outros modelos?/ precisamos de formação” (EB5)</p> <p>“Muitos dos resultados que são recolhidos ou muitas vezes/ os processos envolvidos/ requerem tempo// e em situações onde não existe muito tempo” (EB13)</p>

	<p>“Depois também há aqueles que consideram que o relatório é muito bom para apresentar à inspeção...” (EB14)</p> <p>“se existissem mais pessoas a trabalhar na equipa de autoavaliação e com mais tempo// este processo exige tempo [...] exige ter pessoas com dinâmica/ com perspectiva/ com uma noção global da escola [...] se nós tivéssemos mais tempo distribuído por outras pessoas/ teríamos/ com certeza/ uma recolha de elementos/ um plano mais estruturado e se calhar mais profundo/ de autoavaliação.” (EB19)</p> <p>“Nas dificuldades aponto o facto deste trabalho ser muito exigente e absorvente/ algumas dificuldades de participação de parceiros e claro/ que a pandemia trouxe algumas dificuldades na gestão do tempo.” (EC15)</p>
--	---

**Dimensão: DI.2** Utilização dos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento

Categoria: CG. Os resultados da autoavaliação como instrumento de apoio à melhoria

Subcategoria	
SG.1 Existência de plano de melhoria	<p>“tornando efetivas as estratégias de melhoria referidas para cada meta não alcançada...” (RA-AGA, p. 50)</p> <p>“identificando simultaneamente as propostas/sugestões de melhoria que pretendemos implementar neste e nos próximos anos letivos. (RAP-AGA, p. 4)</p> <p>“Esta periodicidade anual permitirá, a todos os intervenientes, estabelecer metas curtas e concretizáveis para que todos se possam responsabilizar, promovendo indicadores de avaliação e de recomeço e <b>traçar um percurso gradual de melhorias</b> concretas no desempenho docente, nos procedimentos e nas práticas educativas do agrupamento” (PE-AGB, p. 18)</p> <p>“No final do cada ano letivo a EAA apresenta o relatório global dos resultados da autoavaliação ao Conselho Pedagógico, de forma a ser elaborado o <b>plano de melhoria</b>” (RI-AGB, p. 19)</p> <p>“O <b>Plano de Melhorias</b> resultante de todo o trabalho realizado pela equipa de Autoavaliação constitui o documento de referência para a delineação da estratégia a adotar e surge como um</p>

	<p>indicador do caminho a traçar para um futuro de 3 anos.” (PE-AGC p. 4)</p> <p>“foi elaborado um plano de ação de melhoria...” (EA14)</p> <p>“o plano melhoria é feito pela direção/ conselho pedagógico [...] estruturas mais centrais é que devem indicar o caminho a seguir// quais os pontos a investir” (EB15)</p> <p>“Em cada ação do plano de melhoria/ há um responsável/ e ao haver essa pessoa responsável por aquela medida/ estamos a comprometer as pessoas/ estamos a envolvê-las na implementação do plano de melhoria” (EC12)</p>
<p>SG.2 Articulação do plano de melhoria com os resultados da autoavaliação</p>	<p>“O documento de autoavaliação só tem sentido se servir de ponto de partida para o trabalho a desenvolver no próximo ano letivo, tornando efetivas as estratégias de melhoria referidas para cada meta não alcançada...” (RA-AGA, p. 50)</p> <p>“...para a sua elaboração foram ainda considerados os dados fornecidos pela avaliação interna” (PE-AGB, p.3)</p> <p>“O Plano de Ação Estratégica (PAE) foi concebido a partir das dificuldades manifestadas pelos alunos do agrupamento e consubstancia respostas pedagógicas alinhadas com o diagnóstico. (PE-AGB, p. 16)</p> <p>“O diagnóstico estratégico efetuado assentou nos resultados e na análise realizada pela equipa de Autoavaliação e Prospetiva e que pode ser consultada nos documentos:  - Relatório de Autoavaliação[...]  - Caracterização da Comunidade Escolar  - Resultados dos Inquéritos de Qualidade Apercebida” (PE-AGC p. 5)</p> <p>“...autoavaliação teve-se em consideração o projeto educativo/ mas igualmente as linhas orientadoras para o “relatório anual de progresso” do contrato de autonomia [...] o plano anual de atividades/ com o regulamento interno do agrupamento e com o projeto educativo/ tinha de estar tudo interligado” (EA6)</p> <p>“Sim// nós temos sempre em conta// documentos orientadores estamos a falar do projeto educativo/</p>

	<p>do plano promotor do sucesso e/ portanto/ nós temos sempre em conta esses documentos/ as metas definidas e/ digamos/ as indicações da escola em termos de documentos orientadores” (EB6)</p> <p>“faz parte do nosso relatório... uma lista de evidências/ nessa lista estão lá todos os documentos orientadores utilizados/ que fomos consultando/ que as pessoas que faziam parte da equipa tinham conhecimento deles/ a própria CAF faz referência a eles/ aliás/ ela chama-os para avaliação.” (EC4)</p>
<p>SG.3 Monitorização do processo de melhoria</p>	<p>“será através desses documentos, [...] que a sua monitorização e avaliação será feita anualmente, [...] permitindo assim a implementação de medidas de revisão de forma a superar problemas encontrados ou a fazer ajustamentos necessários” (PE-AGA, p.29)</p> <p>“A avaliação do Projeto Educativo decorrerá de <b>monitorização e da avaliação interna</b>. Periodicamente, será redefinido em articulação com o relatório de autoavaliação e será a base para a elaboração do Plano Promotor de Sucesso” (PE-AGB, p. 18)</p> <p>“A avaliação da evolução dos indicadores, no percurso para a consecução das metas propostas para o horizonte temporal do atual Projeto Educativo, será feita anualmente [...] No caso dos indicadores referentes ao sucesso escolar, far-se-á monitorização da sua evolução no final de cada período e definição de estratégias e planos de melhoria. No final de cada ano letivo, será feito um relatório ...” (PE-AGC p. 24)</p> <p>“a monitorização foi feita ao longo do ano letivo/ de acordo com as metas do Projeto Educativo e de acordo com as metas definidas no Contrato de Autonomia” (EA17)</p> <p>“estávamos em certificação dos cursos profissionais/ para atribuição do selo EQAVET e// a monitorização foi sempre feita ao longo do ano letivo” (EA17)</p>

	<p>“[...] um projeto educativo que é para três anos/ em que estão definidas metas e é suposto atingirmos essas metas ao fim de três anos [...] todos os anos fazemos uma avaliação do grau de consecução dessas metas// isso é monitorização// verificámos/ igualmente/ se as metas definidas no plano de melhoria foram alcançadas.” (EB17)</p> <p>“nós tínhamos de realizar a monitorização do plano de melhoria... os relatórios de monitorização do plano de melhorias onde tínhamos uma grelha” (EC13)</p>
SG.4 Resultados do plano de melhoria	<p>“a supervisão foi um grande exemplo” (EC14)</p> <p>“uma das medidas de melhoria foi pensada para resolver a dificuldade de articulação entre ciclos [...] uma das medidas de melhoria foi criar reuniões entre professores do primeiro ciclo e professores do segundo ciclo para haver a tal articulação [...]eu gostei muito desses encontros/ pois aprendi imenso” (EC14)</p> <p>“Um exemplo apontado pelos colaboradores no processo de autoavaliação foi a adoção dos atuais critérios de avaliação.” (RA-AGC p.31)</p>

Categoria: CH. Reflexão sobre os resultados

Subcategoria	
SH.1 Existência de práticas reflexivas	<p>“Estes resultados obtidos fizeram a equipa de autoavaliação refletir na possibilidade de...” (RA-AGA, p. 20)</p> <p>“Ao longo do presente documento são elencadas várias estratégias de melhoria para aquelas metas que não foram alcançadas, após terem estas sido alvo de reflexão e análise.” (RA-AGA, p. 49)</p> <p>“Este relatório [...] apresenta também reflexões/práticas de autoavaliação desenvolvidas por outras estruturas do Agrupamento, no sentido de evidenciar o seu carácter multidimensional.” (RA-AGB, p. 1)</p> <p>(EMAEI) “Após reflexão da equipa multidisciplinar sobre o trabalho desenvolvido, foram definidas as seguintes propostas de melhoria:” (RA-AGB, p. 16)</p>

	<p>“os resultados foram discutidos ao longo do ano letivo/ em conselho pedagógico e em departamento...” (EA11)</p> <p>“A recolha dos elementos que serão utilizados na autoavaliação é feita ao longo do ano/ e [...] vão sendo dados a conhecer à direção/ eventualmente/ para umas mudanças mais rápidas. [...] normalmente há um esboço do documento que é partilhado com os coordenadores/ até para eles validarem dados que lá possam estar// alguma coisa que possa estar errado/ portanto/ já começa a haver aí uma discussão...(EB13)</p> <p>“Sempre que havia relatórios nossos/ eles são levados a conselho geral e conselho pedagógico [...] os pontos fracos e os pontos fortes são lidos/ analisados e debatidos [...] depois a nossa coordenadora de departamento/ trazia para as reuniões do departamento o que lá tinha sido apresentado e discutido” (EC9)</p>
SH.2 Finalidade das práticas reflexivas	<p>“Porém, o processo de melhoria de uma instituição deverá ser mais do que um processo decretado, sendo fundamental que seja um processo construído a partir de um trabalho reflexivo de todos os intervenientes envolvidos: alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação.” (RA-AGA, p. 3)</p> <p>“a partir da reflexão por parte de todos, e da discussão partilhada das conclusões aqui presentes que será efetuado o ajuste das metas do PE. (RA-AGA, p. 50)</p> <p>“Análise dos resultados obtidos e reformulação de estratégias com vista à aproximação das metas projetadas.” (RAP-AGA, p. 6)</p>
SH.3 Divulgação dos resultados	<p>“Toda a informação obtida pela equipa foi divulgada, de forma mais detalhada, ao longo do ano letivo, através da afixação em placares e do <i>site</i> relativo à autoavaliação, acessível a toda a comunidade educativa a partir da página principal do portal do Agrupamento.” (RA-AGB, p. 1)</p> <p>“... no que diz respeito aos resultados dos alunos, é promovida no final de cada momento de avaliação a divulgação dos mesmos, bem como a reflexão partilhada no sentido de desenhar</p>

	<p>estratégias que visem a melhoria.” (RA-AGC p. 63-64)</p> <p>“Eles não foram divulgados/ pelo menos eu não tive conhecimento dos resultados do documento que foi discutido no conselho pedagógico” (EA12)</p>
--	---

**Dimensão: DI.3** Mudanças sentidas no agrupamento

Categoria: CJ. Mudanças no processo de autoavaliação

Subcategoria	
SJ.1 Mudanças no modelo de autoavaliação	<p>“A Direção do Agrupamento de Escolas XXXXXX, ciente de que a avaliação é uma disciplina fundamental na sociedade, uma vez que está orientada para apreciar e ajudar a melhorar todos os seus aspetos (Stufflebeam e Schinkfield, 2007), procedeu à criação e renovação da equipa de autoavaliação.” (RA-AGC, p. 11)</p> <p>“A Equipa de Autoavaliação e Prospetiva (EAP) foi constituída no ano letivo 2016/2017 e neste momento fazem parte da EAP os seguintes elementos” (RA-AGC, p. 14)</p> <p>“E os primeiros anos foram na base disso/ de recolha de informação/ de dados/ não só em termos de contexto dos alunos/ professores e assistentes/ etc// Mas também em termos de resultados académicos/ e nesse espírito/ portanto/ começou assim a autoavaliação aqui nesta escola// todos os anos nós fomos acrescentando mais alguma coisa/ acrescentávamos mais um pouco de trabalho para fazer// e depois começamos muito a debruçar-nos sobre o funcionamento das diversas estruturas/ dos diversos projetos que iam sendo implementados” (EB3)</p> <p>“nem sempre [...] as pessoas estavam sensibilizadas e estavam [...] com uma panorâmica global da escola/ no sentido de nos darem realmente/ uma achega positiva/ e a certa altura nós deixamos essa abordagem e passamos nós/ nós e direção a pensarmos naquele ano/ onde vamos focar a nossa atenção para além de tudo o resto/ porque nós todos os anos fazemos tudo o resto mais aquilo” (EB5)</p>

SJ.2 Participação dos diversos intervenientes	
SJ.3 Atitude perante a autoavaliação	<p>“acho que continua a haver muita resistência a um plano de ação” (EA16)</p> <p>“existem medidas que os professores ficam muito agradados” (EA16)</p> <p>“uma das medidas implementadas foi o desdobramento de uma turma do 5º ano de escolaridade// não foi desdobramento// foi coadjuvação com a possibilidade de realizar desdobramento da turma// às disciplinas de português/ matemática/ inglês/ ciências naturais// isto porque os resultados dos alunos da turma que vinha do 4º ano não eram muito bons” (EA15)</p> <p>“no início achavam que nós estávamos aqui a vigiá-los a todos// e a vigiar a escola [...] essa ideia foi passando um bocadinho para o lado [...] acho que conseguimos [...] a equipe que coordena os cursos profissionais tivessem eles próprios também mecanismos de autoavaliação// e quem fala disso fala de outros projetos que ocorrem na escola [...] que fizessem eles próprios uma reflexão e uma autoavaliação do funcionamento desse projeto [...] conseguimos que várias equipas fossem fazendo essas dinâmicas da autoavaliação e/ portanto/ começou-se a ampliar esta noção de autoavaliação e a reconhecer a necessidade da autoavaliação.” (EB14)</p> <p>“não deixa de haver alguns professores [...] que olham para a autoavaliação ou para o relatório de autoavaliação como um documento muito giro [...] mas sem grande importância para o dia-a-dia deles.” (EB14)</p> <p>“Quando os resultados não são os que queremos/ as pessoas discutem/ porque a seguir têm que apresentar algum tipo de trabalho/ têm de apresentar sugestões de melhoria [...] acho que uma boa parte das pessoas não valoriza tanto o relatório de autoavaliação/ não dá importância para o seu trabalho.” (EC10)</p>

Categoria: CK. Mudanças pedagógicas

Subcategoria	
SK.1 Resultados dos alunos	<p>“Tendo em consideração os dados fornecidos anualmente pela equipa de autoavaliação, constata-se que o agrupamento [...], tem apresentado um aproveitamento escolar bastante bom” (PE-AGB, p.10)</p> <p>“houve uma grande recuperação das aprendizagens” (EA16)</p> <p>(a autoavaliação tem contribuído para a melhoria das práticas de ensino?) “Tem contribuído [...] são medidas a curto prazo” (EA18)</p> <p>“Apesar de se considerar que a utilização de práticas pedagógicas inovadoras ainda não seja generalizada, nas situações em que se verifica a sua utilização está ao nível da excelência, constituindo uma boa prática reconhecida a nível nacional e internacional.” (RA-AGC, p. 73)</p> <p>“Os resultados relativamente aos níveis de qualificação estão em linha com as metas do PE e podem ser considerados bastante razoáveis, nomeadamente quando se equacionam alguns indicadores objetivos.” (RA-AGC, p. 74)</p>
SK.2 Apoio aos alunos	<p>“Interiorização de hábitos de estudo pela frequência regular da sala de estudo, tutorias, apoios, centros de explicações, bibliotecas escolares” (RAP-AGA, p. 6)</p> <p>“Recurso à coadjuvação dentro da sala de aula de acordo com as necessidades.” (RAP-AGA p. 6)</p> <p>““uma das medidas implementadas [...] foi coadjuvação com a possibilidade de realizar desdobramento das turmas” (EA15)</p> <p>“muito maior investimento em termos de coadjuvação dentro da sala de aula, em especial no 1º ciclo, em alternativa ao apoio educativo fora de sala de aula. “ (RA-AGB, p.16)</p> <p>“Foi ainda enfatizada a preocupação que existe em apoiar os alunos concretizada formalmente nas centenas de horas de apoio disponibilizadas.” (RA-AGC, p.78)</p>
SK.3 Supervisão das práticas de sala de aula	<p><b>“5. Supervisão da prática letiva</b> <b>Meta - Melhorar as práticas letivas</b></p>

	<p>- Resultados: Dificuldades na avaliação da concretização da meta”</p> <p>“Relativamente às aulas observadas por pares, o Agrupamento empenhou-se fortemente na implementação desta prática. Assim, praticamente em todos grupos disciplinares se registaram aulas observadas, num total de 94 aulas” (RA-AGB, p. 46)</p> <p>“não// não há práticas de supervisão...” (EA22)</p> <p>“Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, foi desenhado e posto em prática um modelo de supervisão pedagógica.” (RA-AGC – p. 63)</p> <p>“autoavaliação deve contribuir para a melhoria das práticas de ensino// mas o facto de eu ter estado sem turma/ sem ir às reuniões de conselho de turma// faz com que eu não tenha a perceção se realmente os colegas mudavam as suas práticas” (EA19)</p> <p>“um dos pontos [...] nós tínhamos que melhorar essa questão das aulas observadas// da supervisão da prática letiva/ portanto/ nós temos / insistimos junto da Direção para esse avanço/ daí/ termos avançado há cerca de 2 anos...” (EB8)</p> <p>“houve um ano em que nós focamos a nossa atenção em termos do que se passava dentro da sala de aula...” (EB18)</p> <p>“nós também tentamos/ desde há uns anos atrás/ e não foi recebido muito bem por alguns colegas/ mas agora parece que está a ser mais bem aceite/ tentamos implementar a autorregulação das práticas letivas...” (EB18)</p> <p>“Faltava um modelo/ era um ponto deficitário e foi logo uma proposta de melhoria na primeira aplicação da equipa da autoavaliação.” (EC5)</p> <p><b>“surge a necessidade de se criar um modelo de supervisão.[...] que tinha que ser um modelo que fosse ao encontro das necessidades do agrupamento e que não tivesse/ como muita gente associa/ o carácter de avaliação. Com este modelo pretendia-se estimular o trabalho colaborativo e a procura de melhoria conjunta.” (EC5)</b></p>
--	--

Categoria: CL. Mudanças organizacionais

Subcategoria	
SL.1 Planeamento da ação educativa	<p>“Desenvolvimento de práticas semanais de interdisciplinaridade e articulação curricular.” (RAP-AGA p. 6)</p> <p>“Reforçar a articulação curricular entre ciclos e entre as escolas que constituem ...” (PE-AGC p. 18)</p> <p>(melhorias práticas ensino) “essa medida da coadjuvação com possibilidade de desdobramento da turma nas diversas disciplinas // é uma medida que deveria ter sido está dada continuidade até ao final do ciclo de ensino e possivelmente até deveria ter sido implementada noutras turmas” (EA18)</p> <p>“este ano existe um tempo/ tempos de articulação/ em que todos os elementos do grupo estão presentes e estão em comunicação e estão a conversar sobre os seus problemas.” (EB20)</p>
SL.2 Formação	<p>“...tem-se investido prioritariamente em 3 vertentes: [...] na formação que dignifique e consolide a profissão docente.” (RAP-AGA p. 12)</p> <p>“Implementação do Sistema de Garantia de Qualidade Alinhado ao Quadro EQAVET” (RA-AGA, p. 11)</p> <p>“Averiguar em cada Departamento, a existência de docentes que possuem no mínimo o grau de Mestre e que se disponibilizem para proporcionar formação de curta duração aos colegas.” (RA-AGA, p. 12)</p> <p>“Pontos a melhorar: Oferta de formação para docentes, na área do E@D;” (RA-AGB, p. 51)</p> <p>“Incentivou e promoveu diversas ações de formação (Supervisão Pedagógica e outras)” (RA-AGC p. 47)</p> <p>“Este foi o momento zero de uma ação de formação que, integrando os coordenadores de departamento e de grupo, teve como principal objetivo construir de forma participada e colaborativa um modelo de supervisão adequado à realidade do Agrupamento” (RA-AGC - p. 63)</p>
SL.3 Procedimentos organizativos	<p>“Organização do trabalho docente com vista a facilitar e/ou promover a articulação, o trabalho</p>

	<p>colaborativo e o bom funcionamento dos departamentos;” (RA-AGA p. 49)</p> <p>“Reforço de práticas de articulação, coordenação, liderança e gestão de recursos a nível intra e interdepartamental com a criação de meios para práticas de reflexão: está previsto 1 tempo semanal no horário do docente para articulação.” (RAP-AGA p. 12)</p> <p>“Será atribuída, [...], um período até 50 minutos semanais, para efeitos de trabalho colaborativo e da avaliação das aprendizagens” (PE-AGB, p. 28)</p> <p>“Para o desenvolvimento de projetos em equipa e, sempre que possível, são criadas as condições necessárias a nível do horário dos professores e dos alunos, bem como afetados os recursos necessários.” (RA-AGC p. 30)</p> <p>“... alertados pelos resultados da avaliação externa bem como do ciclo anterior de autoavaliação, foi contemplado nos horários de todos os docentes, um tempo que tem como principal objetivo criar as condições para o desenvolvimento de projetos em equipa, bem como a potenciação da cooperação intra e interdepartamentais” (RA-AGC p. 30-31)</p> <p>“Melhorar a comunicação dos resultados, reflexões e recomendações, através da criação de uma newsletter mensal” (RA-AGC p. 51)</p>
--	---

#### Dimensão: DI.4 Práticas de supervisão

Categoria: CM. A supervisão

Subcategoria	
SM.1 Conceções de supervisão	<p>“ <b>Supervisionar</b> o desenvolvimento de tarefas da Equipa de biblioteca;” (RI-AGB, p. 21)</p> <p>(coordenador Equipa Educação para a Saúde)</p> <p>“Colaborar na elaboração das ementas e na <b>supervisão</b> da oferta alimentar do bar dos alunos e máquinas de venda.” (RI-AGB, p. 21)</p> <p>“as pessoas continuam a ter uma ideia errada da supervisão// eu acho que a supervisão/ e eu faço a avaliação dos colegas [...] eu gosto de ir avaliar os</p>

	<p>colegas// a avaliação de desempenho docente/ mas não é no sentido de ir avaliá-los// eu gosto porque aprendo sempre...” (EA23)</p> <p>“eu acho que ela sente que se eu estiver lá dentro vou estar a avaliá-la e é nesse sentido que as pessoas vêm a supervisão/ como avaliação” (EA23)</p> <p>“nós tínhamos que melhorar essa questão das aulas observadas// da supervisão da prática letiva” (EB8)</p>
SM.2 Objetivos da supervisão	<p>“Coordenar a planificação das atividades curriculares e pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo;” (RI-AGA p. 43)</p> <p>“Coordenar, em estreita cooperação com os coordenadores pedagógicos, as atividades do Plano de Turma, garantindo a sua consonância com o PEA;” (RI-AGA p. 44)</p>
SM.3 Práticas supervisivas	<p>“O serviço dos docentes orientadores de estágio deve ser distribuído de forma a possibilitar as regências. (PE-AGB, p. 27)</p> <p>“Neste ano letivo, o Agrupamento empenhou-se fortemente na implementação da <b>prática de observação de aulas.</b>” (RA-AGB, p. 25)</p> <p>“Assim, o número de <b>aulas observadas</b>, comparativamente com anos anteriores, é muito mais elevado....” (RA-AGB, p. 25)</p> <p>“Relativamente às <b>aulas observadas por pares</b>, o Agrupamento empenhou-se fortemente na implementação desta prática. Assim, praticamente em todos grupos disciplinares se registaram aulas observadas...” (RA-AGB, p. 46)</p> <p>“Aumento significativo na implementação de <b>aulas observadas por pares</b>” (RA-AGB, p. 50)</p> <p>“Pontos fortes: Desenvolvimento de processos de <b>supervisão</b>” (PE-AGC p. 10)</p> <p>“Alargar o processo de <b>supervisão pedagógica</b> baseado na definição do perfil do professor” (RA-AGC p. 65)</p> <p>“não// não há práticas de supervisão...” (EA22)</p>

	<p>“Eu acho que sim [...]e há um trabalho colaborativo relativamente elevado [...]pode ser mais profunda e mais abrangente// pode// com aquela situação da observação de aulas/ que não existe.” (EB20)</p> <p>“Sim / como já se disse foi iniciado o processo” (EC16)</p>
--	--

Categoria: CN. Práticas colaborativas

Subcategoria	
SN.1 Conceção de práticas colaborativas	<p>“Recurso à coadjuvação dentro da sala de aula de acordo com as necessidades.” (RAP-AGA p. 6)</p> <p>“Fomentar a cooperação entre docentes “ (PE-AGB, p.14)</p> <p>“Considerou-se como trabalho colaborativo, a elaboração conjunta de planificações, a planificação conjunta de aulas e/ou preparação de materiais e a preparação conjunta de instrumentos de avaliação.” (RA-AGB, p. 23)</p>
SN.2 Existência de trabalho colaborativo	<p>“Promover o trabalho colaborativo como uma mais-valia que rentabiliza os recursos disponíveis” (PE-AGA p. 22)</p> <p>“Desenvolver práticas de trabalho colaborativo entre as Bibliotecas Escolares e os diferentes Departamentos” (PE-AGA p. 24)</p> <p>“Fomento de práticas colaborativas.” (RAP-AGA p. 6)</p> <p>“...tem-se investido prioritariamente em 3 vertentes: na promoção do trabalho colaborativo e articulação...” (RAP-AGA p. 12)</p> <p>“Este Contrato de facto tem promovido práticas reflexivas entre os docentes e outros elementos da comunidade educativa” (RAP-AGA p. 31)</p> <p>“... continuou a verificar-se que o trabalho de partilha e colaboração com os pares, pelos docentes, foi significativo, aumentando os valores, comparativamente ao ano letivo anterior.” (RA-AGB, p. 46)</p>

	<p>“... foi significativo o trabalho de partilha e colaboração com os pares na preparação das atividades letivas.” (RA-AGB, p. 24)</p> <p>“A partilha e a articulação pedagógica foram também desenvolvidas através de assessorias pedagógicas, que consistiram em ter, em simultâneo na sala de aula, o professor da turma e um segundo professor do mesmo grupo disciplinar.” (RA-AGB, p. 25)</p> <p>“Significativo trabalho colaborativo entre docentes;” (RA-AGB, p. 50)</p> <p>“Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria das práticas;” (RI-AGC p. 37)</p> <p>“nós podemos aprender muito uns com os outros e não aprendemos/ pelo que não está a existir qualquer trabalho colaborativo// mas em outras turmas existe/ acho que depende muito da relação que as pessoas têm umas com as outras...” (EA23)</p> <p>“...trabalho colaborativo em termos elaboração das planificações [...] mas depois da produção dos materiais e das estratégias em sala de aula// não tem sido assim todos os anos...” (EB20)</p> <p>“Tentamos associar a supervisão ao trabalho colaborativo e/ portanto/ foi sempre esse o nosso objetivo [...] a supervisão vinha “obrigar” ao trabalho colaborativo/ esse era o objetivo...” (EC17)</p>
SN.3 Fatores facilitadores	<p>“Incentivo ao desenvolvimento de projetos de promoção de ensino colaborativo com atribuição de crédito horário.” (RAP-AGA p. 12)</p> <p>“Implementação do Office 365 como ferramenta colaborativa, gestão documental e Web-mail;” (RAP-AGA p. 21)</p> <p>“Promover o trabalho colaborativo em sala de Aula” (PE-AGB, p.14)</p> <p>Promover a participação ativa da comunidade escolar na vida da escola;” (PE-AGB, p. 15)</p> <p>“As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de</p>

	<p>assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo...” (RI-AGB, p. 7)</p> <p>“este ano existe um tempo/ tempos de articulação/ em que todos os elementos do grupo estão presentes e estão em comunicação e estão a conversar sobre os seus problemas” (EB20)</p>
SN.4 Fatores impeditivos (constrangimentos)	<p>“As pessoas queixam-se de que têm reuniões a mais [...] que não têm tempo para terem momentos de reflexão [...] nas reuniões que temos fala-se de muita coisa e muitas vezes não se fala do necessário/ do que realmente é importante” (EA24)</p> <p>“em anos anteriores esses tempos não eram comuns// havia tempos de articulação/ mas que depois não eram comuns e era muito complicado...” (EB21)</p> <p>“A pandemia trouxe [...] algumas dificuldades [...] as constantes publicações de normativos e mudanças na legislação são um entrave/ porque há legislação para ler quase todos os dias... e depois há a carga de trabalho que é exigida aos professores [...] nós estamos tão assoberbados de trabalho [...] acho que há falta de tempo” (EC18)</p>

Categoria: CO. Escola reflexiva

Subcategoria	
SO.1 Conceções de escola reflexiva	<p>“é uma escola que reflete sobre as suas práticas// é uma escola que reflete// imaginemos por exemplo sobre os resultados dos alunos [...] é refletir o que está a menos bem e o que se pode melhorar” (EA25)</p> <p>“É uma escola que pensa ou analisa “o que é que vai fazer?” [...] penso sempre mais em termos de quase a posteriori/ “o que é que estamos a fazer?”// “Estamos a fazer bem?”// “não estamos a fazer bem?”// embora reflexiva também pode ser a anterior e no sentido de pensar bem nas coisas que vão ser implementadas/ mas eu por acaso penso mais em termos do pensar “no que estamos a fazer?”// “no que está a acontecer?”// e “o que é que podemos fazer para melhorar?” ... (EB22)</p> <p>“Escola que pensa em si própria/ mas que também consegue criar objetivos pensando no que está à sua volta [...] uma escola reflexiva é capaz de</p>

	<p>pensar nisto/ de pensar em si/ de se localizar/ de criar objetivos/ de saber para onde é que quer ir e/ ao mesmo tempo/ conseguir adaptar-se e olhar para o que está à sua volta/ ou seja/ os seus objetivos têm que refletir esta realidade...acompanhar as mudanças. ” (EC19)</p>
<p>SO.2 Fatores potenciadores de uma escola reflexiva</p>	<p>“Refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto” (competências dos departamentos curriculares) (RI-AGB, p. 8) ????</p> <p>“passa muito pelo trabalho colaborativo” (EA26)</p> <p>“Acreditar nos professores/ não duvidar do seu trabalho e [...] perceber quais as competências que tem mais desenvolvidas para as aproveitarmos... tentar adaptar os papéis que lhe possamos atribuir de forma a potenciar aquilo que a pessoa tem de melhor.” (EC20)</p>
<p>SO.3 Fatores impeditivos de uma escola reflexiva</p>	<p>“a não existência de trabalho colaborativo/ em que os professores não refletem sobre as suas práticas/ sobre os resultados / o porquê de ter aqueles resultados...” (EA26)</p> <p>“Tirar-nos a carga burocrática que nós temos// se nós tivéssemos// mesmo em termos de horários// nós estamos tão sobrecarregados com coisas que nos tira tempo para essa reflexão...” (EB23)</p>