

AUTOAVALIAÇÃO NAS ESCOLAS - IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ORGANIZACIONAIS

Dissertação de Mestrado

FERNANDO BRITES PEREIRA

Trabalho realizado sob a orientação do
Prof. Dr. Hugo Alexandre Lopes Menino

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Dedicatória

À Maria João Rocha, à Inês Pereira, e ao Simão Pereira
porque “as palavras não são inocentes. Os silêncios, também não”
(António Nóvoa, 2002).

Agradecimentos

Ao professor Hugo Menino, porque a simplicidade e competência na mesma pessoa fazem um profissional completo e a exigência assertiva (e a paciência também) trazem intrínseca força motivacional e determinação que acrescentam capacidade de realização.

Aos colegas do grupo *bestoff*, Maria de Fátima Ferreira, Luís Rosa e Paulo Carreira, porque a amizade é partilha dos bons e dos dolorosos momentos e porque a aprendizagem, sendo coletiva, é mais saborosa e marcante.

Ao colega Paulo Carreira, em particular, porque o altruísmo e a energia juntos são contagiantes.

À colega Maria Henriques porque a liderança carismática tem impacto.

À Sara Oliveira porque os profissionais também são amigos.

Ao Francisco Caçador porque o verdadeiro apoio sente-se à distância.

Aos colegas dos agrupamentos Alfa e Beta porque a partilha genuína, a sensibilidade e o humanismo constroem organizações *autentizóticas* (Cunha et al., 2003) em que me fizeram sentir fazer parte.

Resumo

Inserido no espaço europeu, o sistema educativo português tem sido moldado pelas políticas neoliberais de *accountability* promovidas pela União Europeia (UE), refletindo-se, nas últimas décadas, no discurso político, nos normativos legais e nas iniciativas da tutela nacionais orientadas para a eficiência e qualidade educativa. Paralelamente surgem movimentos de descentralização do sistema educativo e autonomia das escolas, quase sempre reflexo da falência do estado providência, acompanhados de correspondente responsabilização do prestador de serviços mais próximo do cliente que justificam que tudo seja avaliável mesmo que, por vezes, apenas mensurável. A avaliação institucional das escolas é apontada por muitos como o instrumento de controlo remoto na mão dos serviços centrais e de contestável capacidade de efetiva melhoria da qualidade educativa. Desenvolvida por duas modalidades, a externa e a interna, criadas por decreto, de criticável equilíbrio entre hétero e

autorregulação, transpõe, por esta última, para a organização escola desafios que podem conflitar com a sua natureza e *ethos* próprios, mas também pode constituir instrumento alavancador único de aprendizagem e de desenvolvimento organizacional.

A presente dissertação tem como propósito compreender como a autoavaliação (AA) é operacionalizada em contexto escolar e que impacto é percebido pelos principais atores educativos relativamente ao seu contributo para o desenvolvimento organizacional e pedagógico. A investigação incide sobre dois agrupamentos de escolas da região de Leiria e analisa as opções adotadas no processo de AA, o nível de envolvimento dos diferentes atores e a utilidade dos resultados produzidos. Através de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa e, com base na metodologia de estudo de caso múltiplo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a diretores e coordenadores das equipas de AA e *focus groups* com coordenadores de departamento.

Os resultados revelam que, apesar de ambos os agrupamentos adotarem o modelo CAF Educação, existem algumas diferenças ao nível da apropriação do modelo e da cultura organizacional subjacente, evidenciando que a maturação dos processos de AA, requer tempo, *skills* e estabilidade da equipa responsável, legitimação interna e envolvimento coletivo comprometido em que as lideranças desempenham um papel determinante.

Identificam-se progressos importantes na mobilização da AA como ferramenta de gestão estratégica e suporte à tomada de decisão, ainda que persistam fragilidades na monitorização dos efeitos pedagógicos. Conclui-se que a AA, quando concebida de forma integrada, pode ultrapassar uma lógica meramente tecnocrática de prestação de contas e afirmar-se como instrumento potenciador de autorregulação e qualidade.

Palavras chave:

Avaliação externa (AE), Avaliação institucional, autoavaliação, organização escolar, políticas educativas, qualidade.

Abstract

Incorporated in the European sphere the Portuguese education system has been shaped by the neoliberal accountability policies promoted by the EU. In recent decades this has been reflected by the political discourse, by the legal norms and by the initiatives of national tutelage oriented towards educational efficiency and quality. Concurrently, there are movements for the decentralization of the education system incentivizing schools' autonomy- usually, these reflect the failure of the welfare state- and are accompanied by a corresponding shift of accountability to the service provider closest to the client, which justifies everything being seen as evaluable even if, sometimes, only measured.

The institutional assessment of schools is pointed out by many as the instrument of remote control in the hands of the central services and of questionable capacity for effective improvement of educational quality. Developed by two modalities, the external and the internal assessment, created by decree, with a criticizable balance between hetero and selfregulation, the latter transposes challenges to the school organization that may conflict with its own nature and *ethos*, but can also constitute a unique leverage instrument for learning and organizational development.

The purpose of this dissertation is to understand how self-assessment is operationalized in a school context and what impact is perceived by the main educational actors regarding its contribution to organizational and pedagogical development. The research focuses on two groups of schools in the region of Leiria, Portugal, and analyzes the options adopted in the self-assessment process, the level of involvement of the different actors and the usefulness of the results produced. Through a qualitative, descriptive and interpretative approach, and based on the multiple case study methodology, semi-structured interviews were conducted with directors and coordinators of the self-assessment teams and *focus groups* with department coordinators.

The results reveal that, although both groups adopt the CAF Education model, there are some differences in terms of the appropriation of the model and the underlying organizational culture, showing that the maturation of the AA processes requires time, *skills* and stability of the responsible team, internal legitimacy and committed collective involvement in which leaders play a decisive role.

Important progress has been identified in the mobilization of AA as a tool for strategic management and support for decision-making, although weaknesses persist in the monitoring of pedagogical effects. It is concluded that AA, when conceived in an integrated way, can go beyond a merely technocratic logic of accountability and assert itself as an instrument that enhances self-regulation and quality.

Keywords:

Educational policies, external evaluation, institutional evaluation, quality, school organization, self-evaluation.

Índice Geral

Dedicatória	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iii
Abstract	v
Índice de quadros	ix
Índice de Figuras	ix
Abreviaturas	xi
Capítulo 1	1
1. Introdução.....	1
Capítulo 2	7
2. Avaliação institucional	7
2.1. Contexto e políticas educativas	8
2.2. Conceito de organização escolar	13
2.2.1. Especificidades da organização escolar e desafios à sua avaliação.....	15
2.3. Qualidade em educação	20
2.4. Conceito de avaliação.....	24
2.4.1. Avaliação das, nas e pelas escolas.....	26
2.4.2. Evolução do conceito de avaliação educacional.....	27
2.4.3. Avaliação institucional nos normativos legais	30
2.4.4. Avaliação externa (AE) e autoavaliação (AA).....	31
2.4.5. A escolha dos indicadores para a AA.....	37
2.4.6. Diversidade de modelos de AA	39
2.4.6.1. O modelo CAF Educação.....	41
Capítulo 3	45
3. Metodologia.....	45
3.1. Opções Metodológicas	46
3.2. Participantes	46
3.3. Técnicas de recolha de dados	48
3.4. Tratamento dos dados e triangulação	52
3.5. Questões éticas em investigação.....	53
3.6. Validade do estudo	54
Capítulo 4	56
4. Apresentação e discussão de resultados	56
4.1. O caso do agrupamento Alfa	56

4.1.1. Caracterização do agrupamento Alfa	56
4.1.2. Decisão relativa ao processo de AA	57
4.1.3. Equipa de AA	58
4.1.4. Domínios e campos de análise	60
4.1.5. Envolvimento dos atores	62
4.1.6. Fins e usos da AA	63
4.1.7. Síntese do caso do agrupamento Alfa	64
4.2. O caso do agrupamento Delta.....	66
4.2.1. Caracterização do agrupamento Delta.....	66
4.2.2. Decisão relativa ao processo da AA	67
4.2.3. Equipa de AA	68
4.2.4. Domínios e campos de análise	70
4.2.5. Envolvimento dos atores	71
4.2.6. Fins e uso dos resultados da AA.....	72
4.2.7. Síntese do caso do agrupamento Delta	73
Capítulo 5	77
5. Conclusões.....	77
5.1. Sobre a problemática e a metodologia.....	77
5.2. Cumprimento dos objetivos e considerações finais.....	77
5.3. Limitações do estudo	80
5.4. Recomendações para investigações futuras.....	81
Referências Bibliográficas	82
Apêndices	91
Apêndice I – Quadro de referência e guião	91
Apêndice II – Análise de conteúdo agrupamento Alfa	95
Apêndice III – Análise de conteúdo agrupamento Delta	101
Apêndice IV – Triangulação agrupamento Alfa	107
Apêndice V – Triangulação agrupamento Delta	122
Apêndice VI – Protocolos de entrevista agrupamento Alfa	Erro! Marcador não definido.
Protocolo 1 - Protocolo da entrevista ao diretor do agrupamento Alfa	Erro! Marcador não definido.
Protocolo 2 - Protocolo <i>focus groups</i> com os coordenadores do agrupamento Alfa...	Erro! Marcador não definido.
Protocolo 3 - Protocolo da entrevista ao Coord. AA do agrupamento Alfa.....	Erro! Marcador não definido.
Apêndice VII – Protocolos de entrevista agrupamento Delta	Erro! Marcador não definido.

Protocolo 4 - Protocolo da entrevista ao diretor do agrupamento Delta**Erro! Marcador não definido.**

Protocolo 5 - Protocolo da entrevista ao Coord. AIA e ao ExCoord. AIA do Delta ... **Erro! Marcador não definido.**

Protocolo 6 - Protocolo do *focus groups* do agrupamento Delta**Erro! Marcador não definido.**

Índice de quadros

Quadro 1 - Modelos de regulação das políticas educativas pós burocráticos.	10
Quadro 2 - Principais características das organizações	14
Quadro 3 - Principais especificidades de uma organização escolar.	16
Quadro 4 - Desafios e obstáculos na implementação da avaliação institucional nas escolas.	17
Quadro 5 - Diferentes perspetivas para a qualidade em educação.	23
Quadro 6 - Princípios da avaliação democrática deliberativa.	29
Quadro 7 - Abordagens da avaliação institucional na europa.	33
Quadro 8 - Quadro de referência conceptual	91
Quadro 9 - Guião de entrevista	92
Quadro 10 - Análise de conteúdo – entrevista ao diretor do agrupamento Alfa	95
Quadro 11 - Análise de conteúdo – focus groups do agrupamento Alfa	97
Quadro 12 - Análise de conteúdo - entrevista ao Coord. AA do agrupamento Alfa	99
Quadro 13 - Análise de conteúdo – entrevista ao diretor do agrupamento Delta	101
Quadro 14 - Análise de conteúdo – entrevista ao Coord. AIA e ExCoord. AIA Delta	103
Quadro 15 - Análise de conteúdo – focus Groups do agrupamento Delta	104
Quadro 16 - Triangulação de participantes e técnicas do agrupamento Alfa.....	106
Quadro 17 - Triangulação de instrumentos do agrupamento Alfa	115
Quadro 18 - Triangulação de participantes e técnicas do agrupamento Delta	120

Índice de Figuras

Figura 1 - Génese e evolução da avaliação das escolas.....	12
Figura 2 - Conceito de avaliação	25
Figura 3 - Estatuto da avaliação interna das escolas	34
Figura 4 - Orientações para a implementação da CAF Educação.	43

Abreviaturas

AA – Autoavaliação;

AAAF- Atividades de animação e apoio à família;

AE – Avaliação externa;

AEC - Atividades de enriquecimento curricular;

AIA – Equipa de avaliação interna do agrupamento;

AMA – Questionários de avaliação / monitorização / acompanhamento de preenchimento pelos coordenadores das estruturas intermédias de gestão, coordenação e supervisão;

BM – Banco mundial;

CAF - *Common assessment framework*;

CAIA – Comissão de avaliação interna do agrupamento;

CAP - Comissão administrativa provisória;

CEFA – Cursos de educação e formação de adultos;

CG – Conselho geral;

Coord. 1– Coordenador de departamento 1;

Coord. 2– Coordenador de departamento 2;

Coord. 3– Coordenador de departamento 3;

Coord. 4– Coordenador de departamento 4;

Coord. 5– Coordenador de departamento 5;

Coord. AIA – Coordenador da equipa de avaliação interna do agrupamento (AIA);

CP – Conselho pedagógico;

DEOR – Departamento das estruturas orgânicas e recrutamento da direção-geral da administração e do emprego público (DGAEP);

DGAEP – Direção-geral da administração e do emprego público;

EFQM - *European foundation for quality management*;

ExCoord. AIA– Ex-coordenador da AIA;

FREA – Ficha de recolha de evidências de atas;

IAVE – Instituto de avaliação educativa;

[

IGEC – Inspeção-geral da educação e ciência;

IIE – Instituto de inovação educacional;

MAIA – Monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica;

ME – Ministério da educação;

MEC – Ministério da educação e ciência;

MECI - Ministério da educação, ciência e inovação;

ModA – Provas de monitorização da aprendizagem;

NGP – Nova gestão pública;

OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento económico;

P1 - Protocolo da entrevista ao diretor do agrupamento Alfa;

P2 - Protocolo do *focus groups* do agrupamento Alfa;

P3 – Protocolo da entrevista ao coordenador da equipa de AA do agrupamento Alfa;

P4 - Protocolo da entrevista ao diretor do agrupamento Delta;

P5 - Protocolo da entrevista ao coordenador (Coord. AIA) e ao ex-coordenador (ExCoord. AIA) da AIA Delta

P6 - Protocolo do *focus groups* do agrupamento Delta;

PASEO – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;

PE – Projeto educativo;

PI - Projeto de intervenção;

PISA - *Programme for international student assessment*;

PLA - Português língua de acolhimento;

PRVCC – Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências;

Q8 – Quadro 8 - Quadro de referência conceptual;

Q9 – Quadro 9 – Guião de entrevista;

Q10 – Quadro 10 – Análise de conteúdo - entrevista ao diretor do agrupamento Alfa;

Q11 – Quadro 11 – Análise de conteúdo - *focus groups* do agrupamento Alfa;

Q12 – Quadro 12 – Análise de conteúdo - entrevista ao Coord. AA do agrupamento Alfa;

Q13 – Quadro 13 - Análise de conteúdo - entrevista ao diretor do agrupamento Delta;

Q14 – Quadro 14 - Análise de conteúdo - entrevista ao Coord. AIA e ExCoord do agrupamento Delta;

Q15 – Quadro 15 - Análise de conteúdo - *focus groups* do agrupamento Delta;

Q16 – Quadro 16 - Triangulação de participantes e técnicas do agrupamento Alfa;

Q17 – Quadro 17 - Triangulação de instrumentos do agrupamento Alfa;

Q18 – Quadro 18 - Triangulação de participantes e técnicas do agrupamento Delta;

RCP - Reuniões de coordenação e planificação;

RI - Regulamento interno;

UE – União europeia.

Capítulo 1

1. Introdução

A avaliação do Sistema Educativo vem prevista no artigo 49º da “Lei de Bases do Sistema Educativo” (LBSE), (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) ¹. No desenvolvimento do regime previsto neste artigo, está em vigor, há mais de vinte anos, a Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Esta lei reflete o esforço legislativo desenvolvido na perspectiva de garantir uma avaliação uniforme e abrangente em todos os tipos de instituições educativas (públicas, privadas, cooperativas ou solidárias), a todo o ensino não superior, incluindo modalidades especiais e educação extraescolar. Está estruturada com base nas modalidades de AA – da responsabilidade de cada escola ou agrupamento – e de AE - realizada pelos serviços do Ministério da Educação e Ciência (MEC), nomeadamente pela inspeção-geral da educação e ciência (IGEC)². O artigo 6º estipula que a AA das escolas “tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa”, clarificando a semântica colocada na expressão do ponto 1 do artigo 52º da LBSE na sua redação atual: “o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada”. O atual ordenamento jurídico apesar de não impor nenhum modelo define, para a AA, os seguintes cinco termos de análise³: a) projeto educativo (PE) - execução e adequação das práticas pedagógicas às características dos alunos; b) ambientes educativos - condições emocionais e afetivas que promovam interação, integração social e desenvolvimento integral dos alunos; c) gestão escolar - desempenho dos órgãos de gestão, funcionamento administrativo e gestão de recursos; d) sucesso escolar - frequência e resultados das aprendizagens dos alunos; e e) colaboração com a comunidade educativa - promoção de uma cultura colaborativa entre os membros da comunidade educativa.

A AE, realizada pela IGEC assenta, para além de nos termos de análise referidos para a AA, “em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (Lei n.º 31/2002, art. 8º). Pode ainda aferir da qualificação educativa da população.

O regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de

¹ Com as diversas alterações a esta lei (Lei n.º 115/97, Lei n.º 49/2005, Lei n.º 85/2009 e Lei n.º 16/2023), o artigo referido passou a ser o artigo 52º, mantendo a redação.

² Está fora do âmbito deste estudo, o caso particular da avaliação das escolas profissionais que é assegurada pela agência nacional para a qualificação e o ensino profissional (ANQEP); estas escolas devem implementar sistemas de garantia de qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos, alinhados ao quadro de referência europeu de garantia da qualidade na educação e formação profissional (EQAVET), conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho.

³ Como iremos ver, há similaridade entre estes 5 termos e os critérios seguidos por modelos de avaliação das instituições escolares mais conhecidos no nosso meio escolar como, por exemplo, o *Common Assessment Framework (CAF)* e o *context, input, process, product (CIPP)* Desenvolvido por Daniel Stufflebeam (Alaiz, 2003).

abril e republicado pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, determina, no n.º 2 do artigo 8º que: “a extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de AA e de AE.”, fixando no número 2 do artigo 9º, a par do relatório anual de atividades e da conta de gerência, o relatório de AA como instrumento de prestação de contas.

Este quadro legislativo traduz, em primeiro lugar, a importância que a avaliação das instituições escolares, influenciada por formas transnacionais de controlo e uniformidade das políticas educativas – banco mundial (BM) e a organização para a cooperação e desenvolvimento económico (OCDE) e união europeia -, tem vindo a ocupar na agenda da política educativa, tal como noutros países, também em Portugal (Alaiz, 2007; Melo, 2014; Sousa & Terrasêca 2015); em segundo, e no mesmo sentido, aponta a AE e a AA como instrumentos críticos para a melhoria da qualidade do serviço prestado e, por conseguinte, eleva-os à categoria de instrumentos basilares na construção da autonomia das escolas. E em terceiro - é pelo menos questionável, devido ao surgimento simultâneo das duas modalidades e ao papel de certificação da AA pela AE (alínea b) do ponto 3 do artigo 8º da Lei 31/2002) – o contexto de forte influência desta última sobre o processo em que se desenrola a AA (Sousa & Terrasêca, 2015). Sendo a AE a avaliar e a validar os processos internos de AA realizados pelas escolas (primeiramente, assenta no pressuposto da sua existência), tal poderá conduzir a um processo norteado pelos mesmos requisitos, fragilizando os processos de autoanálise, autodesenvolvimento e, por consequência, poderá conduzir a uma organização autónoma não eficaz, que não provoca melhoria (Melo, 2014). O desafio maior que se coloca à escola é ser capaz de criar e potenciar processos de AA que promovam uma efetiva mudança interna (Bolívar, 2012), impactante ao nível da melhoria do serviço prestado, realizando o seu papel de promotor do processo de autonomia.

Cabe aqui fazer a distinção dos termos “avaliação interna” e “AA”, muitas vezes, usados como sinónimos pelos diversos autores quer mesmo pelos documentos do MEC. Neste trabalho, optámos por “AA”, por ser maioritariamente adotado pelos autores de referência e por traduzir melhor (consideramos) o exercício em que a escola se analisa autonomamente e para seu próprio desenvolvimento. Adotámos “auto” avaliação, como considera Sousa e Terrasêca (2015) no sentido que é avaliação que se aproxima mais da capacidade de se autorregular, de negociar os seus referenciais e adquirir autonomia; enquanto, avaliação interna é uma avaliação realizada pela escola que, por construída em processos de AE, se assemelha mais a uma “avaliação interna do sistema” (p. 13).

A AA assim entendida e de acordo com todo este quadro normativo, é um processo que visa a melhoria contínua e continuada da qualidade das aprendizagens e da organização escolar num contexto de progressiva exigência e de *accountability*. Estamos assim perante um quadro legislativo

que, no que avaliação institucional, em particular à AA, diz respeito, não deixa qualquer dúvida sobre a sua obrigatoriedade e importância na prossecução da sua finalidade - a melhoria da qualidade do serviço prestado pelas escolas públicas – dela dependendo, também em larga escala, o grau de autonomia que se espera, venham a conquistar.

Contudo, a sua implementação enfrenta desafios, como a falta de tempo, de sensibilidade dos órgãos diretivos, de recursos humanos especializados e o envolvimento dos diferentes *stakeholders*, bem como, resistências internas, por vezes até de natureza de cultura institucional. Como sintetiza Correia e Sá (2015, p. 100) as escolas “vivem hoje numa encruzilhada de tensões” entre ceder às pressões de ordem mercantil e de um “estado institucional” ou de adotar práticas alinhadas com o seu *ethos* e a melhoria global da escola.

Desde 1992, com experiência docente em oito escolas ou agrupamentos, constatei que a avaliação institucional, especialmente a AA, raramente figurou como prioridade na gestão escolar ou sequer na sua agenda e, na melhor das hipóteses, desenvolveu-se num processo caracterizado por falta de consistência e de resultados sem impacto. Esta perceção faz eco na análise de Melo (2014,) quando refere “da análise macroscópica da evolução e sucessão destes projetos e experiências resulta a perceção de que foram marcados, na generalidade, por uma contínua descontinuidade.” e “os efeitos da AA são ainda incipientes e, quase sempre, não há evidências do seu contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos.” (p. 100).

A par da avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional dos docentes, a AA (em particular, para os seus órgãos diretivos) é um tema de *stress* nas escolas. A primeira, por reconhecido interesse individual comum a todo o corpo docente, é muito debatida; a segunda, paradoxalmente, não surge na agenda. O que percecionei é que as decisões nas escolas foram e ainda são frequentemente tomadas com base em inferências subjetivas e sem uma verdadeira apropriação e envolvimento da comunidade educativa nos documentos estruturantes, como o projeto educativo (PE) e os planos anuais ou plurianuais de atividades. As decisões, apesar do esforço de quem as elabora, raramente se apoiaram em dados avaliativos sólidos e objetivos. As investigações têm demonstrado uma diversidade de situações com muitas escolas ainda indiferentes à problemática da AA (Alaiz, 2007). Talvez porque e, como Melo (2014) formula por hipótese, apoiado em Miron (2003), os processos de coordenação do trabalho pedagógico das escolas é externo às mesmas e, por isso, “a AA não é essencial para o funcionamento diário da escola, pelo que não é um processo prioritário e, conseqüentemente, está sujeito a não ser executado ou a ser executado de forma burocrática, o que o torna, em muitos casos, estéril e inútil” (p. 110). Ou porque, como refere Simões (2020), a retórica da autonomia promovida pelo Estado, através de normativos pouco operacionais, tem contribuído para uma crescente desconfiança mútua que ultrapassa as questões profissionais.

No âmbito do meu percurso profissional tive ainda a oportunidade de coordenar uma equipa de AA, num agrupamento de escolas. Neste contexto identifiquei lacunas significativas: falta de experiência, competências e formação especializada nesta área (praticamente inexistente nos planos de formação dos centros de formação de professores). Esse défice é agravado pelas múltiplas pressões enfrentadas pelas escolas, como mudanças frequentes nas políticas educativas, alterações curriculares, aceleração da digitalização, desafios causados pelas alterações sociais das comunidades e outras contingências como recentemente, o impacto da pandemia. A sobrecarga burocrática, os extensos e intensos momentos de agitação profissional com as reivindicações laborais, e, a nível de gestão, a procura incessante de satisfazer a última ou a anterior solicitação superior *in out of time*, têm contribuído para que as escolas negligenciem processos de autoanálise que permitam fundamentar melhorias organizacionais e pedagógicas que, na retórica política educativa, consubstancie a procura da “qualidade”. Faria (2017) entende que a focalização das políticas educativas na qualidade “não pode deixar de ser entendida à luz da reforma do setor público - uma meta-ideia” (p. 23). Para Melo (2014) esta negligência pode ser apenas resultado do “contexto organizacional das escolas, fruto dos modos de regulação do sistema educativo” (p. 100), sendo necessário transitar, “definitivamente, de uma lógica industrial-burocrática para uma lógica autonómico-profissional” (p. 100).

A experiência – especialmente em cargos de gestão intermédia com assento no conselho pedagógico (CP) – permitiu-me muitas vezes observar que a AA ocorre mais por imposição hierárquica (*top-down*) vinda de fora da instituição do que por iniciativa da própria escola (*bottomup*). É nossa convicção que o processo será tanto mais eficaz quanto mais intrínseco for à estrutura interna da instituição. Essa realidade reflete a falta de cultura avaliativa e formação específica, muitas vezes substituídas por abordagens autodidatas que limitam a eficácia do processo. Frequentemente, resulta na frustração de não se alcançar a etapa final do ciclo avaliativo: a implementação de ações concretas para a melhoria em consonância com os resultados da “AA” realizada. Tais evidências refletem um estágio de desenvolvimento destas organizações escolares, relativamente à temática, de baixa maturidade. Sendo as escolas organizações com funcionamento baseado nas relações humanas e, no que se refere à “AA, o modelo a implementar e a própria metodologia terão de ser adaptados ao estágio de maturidade organizacional da escola” (Melo, 2014, p. 109). Figueiredo (2023) destaca que, muito embora os processos de AA de escolas sejam reconhecidos como importantes, persistem fragilidades na sua implementação. Há um sentimento de desconfiança e desconhecimento entre os profissionais, com exceção daqueles que detêm formação específica ou ampla experiência. Uma análise dos relatórios de AE aponta limitações em abrangência, impacto e consolidação, reforçando inseguranças sobre os campos avaliados e os métodos utilizados na AA. Muito embora a avaliação institucional das escolas e, em particular a AA das escolas, seja já uma área amplamente explorada pela investigação, é neste contexto da minha realidade profissional que

gostaria de aprofundar a compreensão da temática, tornando-se, a realização deste estudo, uma oportunidade para esse ensejo.

O presente estudo pretende abordar estas problemáticas e, nesse âmbito, conhecer (descrever, compreender e interpretar) a realidade de dois agrupamentos de escolas do distrito de Leiria – os agrupamentos Alfa e Delta. Espera-se que este conhecimento, alinhado com outros realizados noutras regiões do país e que desenvolveram os mesmos propósitos, enriqueça também o conhecimento empírico já produzido. O aprofundamento do conhecimento sobre a temática, pretende contribuir para a melhoria dos processos organizacionais e pedagógicos, promovendo uma cultura de melhoria contínua, impactando positivamente as aprendizagens dos alunos. Possibilitará um conjunto de sugestões práticas de melhoria dos processos seguidos que auxilie as escolas a ir ao encontro da agenda política e educativa na aquisição de instrumentos que assegurem autonomia organizacional e pedagógica, sentida também de dentro para fora.

Pretendemos, pois, analisar as práticas de AA de dois agrupamentos de escolas da região de Leiria, identificando os principais desafios e oportunidades para a melhoria das práticas pedagógicas e organizacionais.

Para isso, e assumida a importância da AA no contexto escolar, o estudo de investigação pretende relativamente ao processo desta modalidade da avaliação educacional dos agrupamentos Alfa e Delta:

- 1 - Caracterizar o modelo, as práticas e o nível de envolvimento dos diferentes atores educativos no processo de AA;
- 2 - Descrever a perceção dos principais *stakeholders* relativamente ao impacto: a) na tomada de decisões pedagógicas e organizacionais; e b) nas práticas pedagógicas;
- 3 - Identificar recomendações para a otimização dos processos de AA com base nos resultados obtidos.

Acreditamos que um entrave crítico na implementação bem-sucedida e eficaz do processo de AA radica na perceção que os atores têm da importância de se olhar no espelho, de fazer a radiografia e a partir da autoimagem criar melhorias na aparência e no conteúdo. A investigação dedica-se a conhecer o que percebem os atores envolvidos e não à análise de dados dos resultados e performance das escolas, correlacionados com as opções pedagógicas e organizacionais tomadas.

Visando um conhecimento aplicado, fornece uma experiência prática valiosa, relevante no acréscimo da minha profissionalidade numa área crucial da gestão e liderança escolares – a AA está, por exemplo, fortemente implicada na opções e decisões organizacionais, de gestão de recursos humanos e da comunicação interna. A perspetiva de utilidade que o mesmo possa trazer na transposição das melhores práticas para a realidade do meu agrupamento proporciona-me uma sensação de realização.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos que articulam a fundamentação teórica, o desenho metodológico, a apresentação e análise dos dados empíricos e, finalmente, a sistematização das principais conclusões.

No capítulo 2, começamos por discutir a influência do neoliberalismo nas décadas finais do século XX no protagonismo da avaliação institucional ao nível legislativo e na imposição de uma cultura avaliativa que explica e justifica porque se avaliam as escolas. Desenvolvemos uma linha de raciocínio que persegue os conceitos e complexidades principais implicados na avaliação institucional para nos capacitar de ferramentas para debater as questões o que é, o quê, como, com que finalidade e por quem se avaliam as escolas. Tal levou-nos a discutir os desafios colocados, a adoção de metodologias e de processos, a relação entre modalidades, a relevância de práticas participadas, contextualizadas e reflexivas no âmbito da avaliação institucional e permitiu-nos eleger os termos de análise em que focámos o trabalho de campo.

O capítulo 3, dedicado à metodologia, explicita a opção por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, assente num estudo de caso múltiplo desenvolvido em dois agrupamentos de escolas da região de Leiria (agrupamentos Alfa e Delta). Descrevem-se as técnicas de recolha de dados utilizadas bem como os critérios de seleção dos participantes e a lógica da triangulação metodológica adotada. São também apresentados o quadro de referência conceptual (Q8) que guiou a análise de conteúdo, os procedimentos éticos assegurados e os limites do estudo.

O capítulo 4, intitulado apresentação e discussão de resultados, organiza os dados recolhidos e analisa-os à luz das categorias definidas no referencial teórico-metodológico. A apresentação é feita de forma separada para cada agrupamento (Alfa e Delta). A discussão é enriquecida por quadros de análise de conteúdo e de triangulação apresentados em apêndice, permitiu identificar regularidades e contrastes entre os casos.

Por último, no capítulo 5, conclusões e recomendações, sintetiza os principais resultados obtidos, apresenta as conclusões do estudo e identifica recomendações para a melhoria das práticas de AA. O capítulo finaliza com uma reflexão sobre os impactos do estudo no desenvolvimento profissional do investigador e propostas para investigações futuras.

Capítulo 2

2. Avaliação institucional

Neste capítulo apresentamos uma fundamentação teórica sobre o tema da avaliação institucional⁴ de escolas com destaque para a modalidade de AA. Propomo-nos sustentar a importância da AA nas organizações escolares com base nos principais autores e estudos empíricos e, em paralelo, apresentar as razões das políticas educativas que alimentam a sua vertente normativa e os mecanismos de regulação transnacionais que a pressionam.

Depois da influência dos movimentos ideológicos do neoliberalismo, que marcaram as duas últimas décadas do século XX ao introduzirem princípios como a redução da intervenção do Estado, a livre escolha e a concorrência de mercado como garantias de eficiência, eficácia, qualidade e equidade — princípios que se estenderam também aos serviços sociais e, em particular, à educação no âmbito da reforma da nova gestão pública (NGP) (Pacheco, 2000) —, é no primeiro quartel do século XXI que o impacto da avaliação institucional das escolas se torna mais evidente no discurso da política educativa. Esse impacto reflete-se ainda de forma mais contundente na legislação portuguesa, onde se encontram normativos específicos e práticas de consolidação desse modelo (Ferreira, 2016).

Esse é o paradigma em que nos movemos na primeira secção deste capítulo, a saber: 2.1. Contexto e políticas educativas. Começamos por aí porque constitui o cenário de fundo que enquadra a análise das ambiguidades e complexidades implicadas nos conceitos de organização escolar (secção 2.2), como as que estão presentes nas que são discutidas na subsecção 2.2.1. Especificidades da organização escolar e desafios à sua avaliação.

Antes abordamos o conceito de organização escolar (que para além de possibilitar a discussão das complexidades e especificidades referidas) contribui para a compreensão do que se fala quando se fala de qualidade em educação (apresentado na secção 2.3.). O entendimento conjugado dos dois conceitos, organização escolar e qualidade em educação, fornecem os elementos que possibilitam a discussão sustentada e complementam o entendimento de avaliação educacional — secção 2.4. Conceito de avaliação. A articulação deste na esfera interna e auto da escola, abordado na subsecção 2.4.1. Avaliação das, nas e pelas escolas, considerando o seu sentido evolutivo no meio educacional (discutido na subsecção 2.4.2.), o seu o enquadramento legal (subsecção 2.4.3.)

⁴ Utilizamos indistintamente avaliaça o institucional, avaliaça o institucional das escolas, avaliaça o das escolas e avaliaça o educacional para nos referirmos a avaliaça o da escola enquanto unidade organizacional. Inclui a avaliaça o interna e a AE. Na o abrange a avaliaça o do sistema educativo no seu todo. Esta excluí da a avaliaça o os serviços centrais, regionais e locais ou municipais que, embora exerçam de forma determinante a sua influencia no funcionamento das escolas, esta o fora do a mbito deste trabalho.

e, por consequência, a sua estreita relação de complementaridade ou de interdependência com a AE (Azevedo, 2007), analisada na subsecção 2.4.4., permitir-nos-ão conhecer, descrever, interpretar e perceber melhor o processo de implementação da (auto)avaliação numa qualquer organização escolar.

Para tal, é ainda importante discutir algumas particularidades na forma como se concretiza a AA: a) a importância da escolha dos indicadores abordada na subsecção 2.4.5., em que para além do conceito de indicador (natureza, função e características) e dos riscos de importação de critérios externos, discutimos a subjetividade intrínseca nas dinâmicas políticas e relações de poder na sua construção; b) e nas opções tomadas em relação ao modelo que operacionaliza a AA, já antes fundamentadas com a caracterização da organização escolar e explanadas na subsecção 2.4.6. Diversidade de modelos de AA. Aí sintetizamos as iniciativas realizadas em Portugal âmbito da AA e focamo-nos na caracterização do modelo CAF Educação por ser este, entre os modelos estruturados ou fechados, o mais recomendado e utilizado no panorama das escolas europeias e portuguesas.

Do conseqüente da análise progressiva das secções e subsecções apresentadas esperamos o quadro teórico que permite antecipar as principais questões que nos interessa explorar no estudo empírico.

A referência temporal implicada no percurso de narrativa política mais agitada e de maior atividade normativa em torno da avaliação educacional, apresentada na secção 2.1., justifica que este seja também o intervalo temporal que baliza esta fundamentação teórica.

2.1. Contexto e políticas educativas

Sobre o cenário das políticas educativas, Cabrito (2009) é bem elucidativo ao referir que “a “sanha” avaliadora “escorregou” para a escola e de mais serviços públicos, num processo que veio mesmo a descapitalizar o Estado providência, a arruinar o Estado educador e a endeusar o Estado avaliador/controlador” (p. 181).

Como explica Pacheco (2000), o ressurgimento da teoria neoliberal clássica de Adam Smith nas áreas económica, política e social no final do século XX está intimamente ligada às políticas educativas seguidas nas últimas décadas. Os princípios da globalização, privatização, da livre escolha, da descentralização e da autonomia escolares são traços indeléveis da realidade do contexto de funcionamento das escolas e das políticas educativas que as regem. São mais latentes cada vez que o estado máximo caí em descrédito, vive crises sociais e económicas e opta por discursos e medidas legislativas mais favoráveis à transferência de poderes e à administração mais

próxima do cliente como forma de maior eficiência na gestão dos recursos, arrogando, pretensamente, mais eficácia e qualidade.

Nas últimas décadas, face ao aumento da dívida externa, aos efeitos da globalização e da ineficácia das estruturas burocráticas, o estado português tem vindo a modificar a sua relação com a sociedade civil e a introduzir, naquilo a que se chama NGP, princípios de gestão transportados dos conhecimentos e processos da gestão empresarial (Barroso & Viseu, 2006; Barroso, 2016; Costa & Almeida, 2017; 2020a). São exemplos disso as alterações à lei sobre a autonomia do ensino superior “que vão no sentido da profissionalização e do *managerialismo* da gestão” em detrimento “da gestão participada e democrática” (Cabrito, 2009, p. 180) e do regime de autonomia, administração e gestão escolar (decreto-lei n.º 75/2008) com a criação do cargo de diretor - órgão unipessoal em processo de candidatura e não um órgão colegial eleito pelos pares.

Nesta perspetiva, o estado procura reduzir-se ao mínimo das suas ações e responsabilidade, estimulando que o mercado ocupe o espaço por ele deixado.

Embora muitos advoguem que as lógicas de mercado, norteadas pelo princípio de compra e venda de um produto, não se adequam à educação pela especificidade do ato pedagógico e, sobretudo, pela responsabilidade social da escola na construção de uma sociedade mais justa, isto é, inscreve-se numa das funções básicas de serviço público, a escola vive hoje contextos e práticas neoliberais. Pacheco (2000) apresenta a “vaga de termos que, no quotidiano, são utilizados nos textos de orientação das políticas educativas e curriculares: qualidade, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, devolução, etc.” (p. 10) para evidenciar a existência de uma política de mercado na educação ou de “quase-mercado”. Entendendo a educação como um bem de consumo e não como um serviço público, esta constitui, para os neoliberais, um pilar essencial na construção do crescimento económico e tal é evidenciado pelos relatórios, por exemplo, da União Europeia (EU), BM e da OCDE.

Nas conclusões do projeto *Regulateducnetwork*⁵, é apresentada a transição de um modelo comum de regulação das políticas educativas, designado por burocrático-profissional, caracterizado por uma aliança estado-professores com o estado detentor das responsabilidades de regulação (até à década de 80 do século passado) para modelos pós-burocráticos de regulação das políticas educativas de estado-avaliador e quase-mercado em que, apesar das variações em função dos

⁵ O projeto *regulateducnetwork* - *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison* - coordenado em Portugal por João Barroso, decorreu entre outubro de 2001 e outubro de 2004 teve como principal objetivo realizar um estudo comparativo dos processos de regulação de cinco países europeus: Bélgica, França, Hungria, Portugal e Reino Unido. O relatório final do projeto, apresentado em dezembro de 2005, está referenciado em Maroy, 2008 e o relatório final referente ao estudo realizado em Portugal em Barroso e Viseu, 2004.

contextos nacionais e das características iniciais dos seus sistemas escolares, é possível encontrar tendências claras de convergência (Barroso, 2005; 2006).

No quadro 1 sintetizamos os principais fatores de convergência e de divergência nos modelos de regulação dos cinco países analisados pelo projeto *Reguleducnetwork* identificados por Barroso (2005).

Quadro 1 - Modelos de regulação das políticas educativas pós burocráticos.

Fatores de convergência	Tendências de convergência e divergência
Globalização e neoliberalismo	Impulsionaram convergência nos modelos de regulação. Diferenças na resposta à crise do estado providência e na evolução da procura e oferta de opções educativas individuais (livre escolha).
Centralização vs. descentralização	Tendência para equilíbrio entre centralização e descentralização. Tendência para o aumento da autonomia curricular e pedagógica. Nos países de tradição centralista (França, Hungria, Portugal), maior descentralização; em países descentralizados (Inglaterra, Bélgica), maior controlo central.
Avaliação	Reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas. Tendência para acréscimo da AE. AE mais desenvolvida em França e Inglaterra. Em França, realizada por órgão central; em Inglaterra, por agência independente (OFSTED) numa lógica mercantil e menor capacidade de intervenção das autoridades locais. Impacto maior nas escolas inglesas.
Livre escolha	Aumento geral da liberdade de escolha pelos pais. Reforço da oferta escolar e aumento da competitividade entre escolas. Bélgica: tradição religiosa; Inglaterra: políticas de “quase-mercado”; França e Portugal: atenuante criada pela carta educativa com vínculo a áreas de residência, mas preservação da igualdade de oportunidades.
Especificidades nacionais	Convergência geral em direção à regulação pós-burocrática. França e Portugal: transformações mais lentas e centralismo prevalecente; Inglaterra e Bélgica: evolução mais radical; Hungria: posição híbrida.

Fonte: Projeto *Reguleducnetwork*, 2001, segundo Barroso (2005). Elaboração própria.

Dos resultados deste estudo, interessa-nos destacar a influência do neoliberalismo e dos fatores transnacionais da globalização no acréscimo dos processos de prestação de contas e de avaliação.

Para Barroso (2005) “a crítica ao centralismo, à burocracia e ao défice de qualidade dos serviços públicos” é aproveitada pelos neoliberais para exaltar as virtudes da diminuição da intervenção do Estado e o aumento do privado na prestação do serviço educativo “como única solução para os problemas com que se debate atualmente a escola pública” (p. 740). Contudo, e contraditoriamente, como refere Pacheco (2000), o neoliberalismo arroga a autoridade reguladora do estado sobre a educação como sua função mínima, mas essencial. Porque, simultaneamente no

âmbito da educação, permite a defesa de “*standards* nacionais em termos da escolarização do saber” (Pacheco, 2000, p. 11) e dos símbolos dos valores sociais através do estabelecimento dos planos curriculares, característica do neoconservadorismo, mas também a transforma num produto de mercado de qualidade, próprio do neoliberalismo, justifica que o estado seja detentor dos poderes de definição dos currículos e da avaliação dos resultados.

Na mesma linha, Cabrito (2009) resume que o declínio das propostas de Keynes e do estado providência, refletido no lema "menos Estado, melhor Estado", resultou na substituição do estado intervencionista por um estado ultraliberal, com diferentes papéis como regulador, mediador ou parceiro, mas cada vez mais “um Estado menos provisor, menos social, menos solidário e, acima de tudo, mais privado e privatizado” (p. 181).

Nesse contexto, a obsessão pela avaliação no sentido de melhorar a qualidade⁶ transferiu-se do mundo da economia e das finanças relativo à produção de materiais ou de serviços concretos, a exemplo de outros serviços públicos como a saúde, segurança social, justiça e defesa, para a educação, contribuindo para o esvaziamento progressivo do estado social, o enfraquecimento do seu papel educativo e a sua elevação a entidade supervisora e de controlo tecnocrata (Cabrito, 2009).

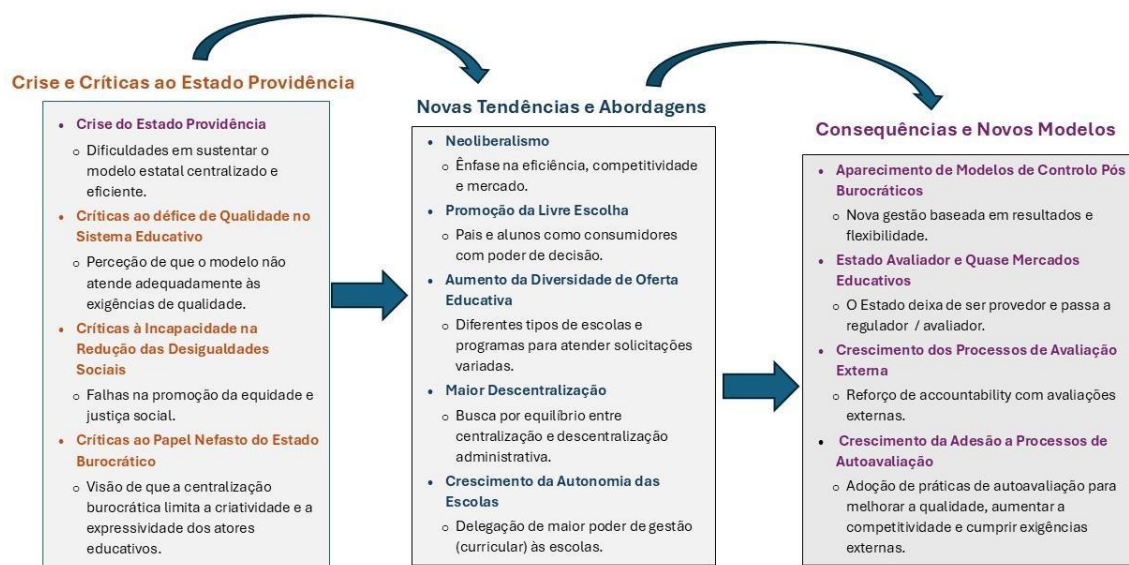
Está legitimado o espaço para a avaliação da qualidade, de forma rigorosa e sistemática pelo Estado e conseqüente “responsabilização das escolas, professores, alunos e pais pelos resultados obtidos” (Pacheco, 2000, p. 13). Emerge, assim, como um mecanismo estratégico que permite monitorizar, regular e alinhar os objetivos educacionais com as exigências da globalização e crescente complexidade. As novas formas de regulação na educação (regulação pós burocrática) substituem parcialmente o modelo burocrático por uma lógica híbrida de controle remoto por resultados, onde a avaliação, como elemento crítico, reconfigura as relações entre estado, atores educacionais e sociedade, num cenário de *accountability* e globalização de que o *Programme for International Student Assessment* (PISA) é um exemplo (Suasnábar, 2011). A importância da avaliação como fator preponderante das políticas de regulação pós burocráticas é bem evidente para Suasnábar: “Paradójicamente, en el corazón de estas nuevas formas de regulación se encuentra uno de los dispositivos más antiguos y constitutivos de la escuela moderna como es el de la evaluación” (p. 7).

Barroso e Carvalho (2011) consideram a avaliação dentro dos mecanismos *soft* de regulação (em oposição ao modelo *hard* seguido pelas políticas de regulação burocráticas), por se basearem mais na persuasão dos atores do que no cumprimento legal das normas.

⁶ Este é o paradigma que iremos discutir em 2.3. Qualidade em educação e que maiores ambiguidades e subjetividades levanta com dificuldades na avaliação das escolas se nos limitarmos a um processo métrico e comparativo.

A figura 1 esquematiza as ideias que desenvolvemos no âmbito do aparecimento e desenvolvimento da avaliação institucional (AE e AA) nas instituições escolares.

Figura 1 - Génese e evolução da avaliação das escolas.



Fonte: Elaboração própria.

É nesta condição *sine qua non* da avaliação no funcionamento das escolas ou, pelo menos, da sua inevitabilidade, que toma maior importância o processo de AA como elemento agregador das potencialidades da organização escola⁷ para fazer diferente e melhor dentro das leis de mercado ou para adquirir competitividade num sistema, a que chamou Barroso (2005), de quase-mercados educacionais. O crescente descrédito da instituição escolar pública, veiculado pelos meios de comunicação de massas, aliado a um progressivo quadro de descentralização e autonomia conduzem as escolas públicas para a prestação de contas e responsabilização pelos seus resultados (Alaiz et al., 2003), mas também à melhoria dos seus processos de gestão e de decisão e das suas práticas educativas. Se a AE possibilita às escolas públicas a restituição “de parte da confiança perdida” (p. 17), o mesmo quadro de autonomia e descentralização e a pressão social, são fatores que tendem a torná-las mais responsáveis perante a comunidade que servem e o país, desenvolvendo um processo de crescimento e de maturação organizacional de capacidade de antecipação de respostas contextualizadas aos desafios a que têm de responder (Alaiz, 2003).

⁷ No ponto 2.2.2. Organização o escolar e desafios a sua avaliação, discutiremos melhor as razões por que consideramos a AA um elemento agregador.

Percebe-se assim “que as práticas de AA têm vindo a ocupar um papel cada vez mais relevante” (p. 19).

2.2. Conceito de organização escolar

Antes de mais cabe aqui distinguir duas conotações vulgarmente atribuídas ao termo escola: como instituição, referindo-se ao sistema educativo no seu todo, e como organização, referindo-se a uma escola específica. Em conformidade com Alaiz et al. (2003), adotamos a expressão

“organização escolar” para este segundo caso (uma escola ou agrupamento em concreto), mas também usamos os termos escola, agrupamento ou agrupamento de escolas; para o sentido mais amplo, utilizamos sistema educativo ou sistema de ensino.

A pertinência de uma clarificação sobre o conceito de organização escolar surge da maior complexidade e inutilidade em que se converte avaliar uma escola sem primeiro definir claramente que escola somos e que escola queremos ser - “uma organização igual às demais organizações [...] ou uma organização específica, distinta das demais” (Alaiz, 2007, p. 2).

A palavra organizar (v. tr.) surge-nos no dicionário com o significado de “constituir-se em organismo, de dispor as coisas para funcionarem ou para cumprirem uma determinada finalidade e de dar às partes de um corpo a disposição necessária para cumprirem as funções a que se destina. Já organização aparece-nos no dicionário como “organismo ou ser organizado, ato efeito de organizar, combinação harmoniosa de meios, disposição, estrutura, composição, fundação” (Esteves, (Coord.),2012).

Tem por isso um amplo sentido, referindo-se a algo que desempenha uma função específica e é parte de um todo maior e carrega a ideia de coordenação de elementos para atingir um objetivo comum, seja em organismos vivos (como órgãos no corpo humano) ou em sistemas sociais e institucionais.

Para Cunha et al. (2003) a diversidade de concepções de organização, por “se tratar de realidades complexas e multifacetadas repletas de variedade (de capacidades pessoas tecnologias e interesses de pensamentos, objetivos)” (p. 3) pluralizam o conceito de organização.

Almeida (2005) sublinha que o conceito de organização reúne um conjunto de elementos consensuais entre os diversos autores que o definem: a presença de um agrupamento humano, exigindo a participação de pelo menos duas pessoas; objetivos temporais previamente definidos e assumidos, acompanhados pela coordenação de atividades e recursos; a diferenciação de funções, papéis e estatutos, com trabalho conjunto e articulado; a continuidade ao longo do tempo; e, numa visão sistémica, um sistema aberto, integrado num sistema maior que é o seu ambiente.

Assim, organização é uma estrutura ou grupo formado por duas ou mais pessoas que operam em um sistema interligado e aberto ao ambiente externo, colaborando de forma coordenada para atingir metas definidas e assumidas pelos seus elementos.

Cunha et al. (2003) apresentam um conjunto de cinco diferentes perspectivas sobre organizações formais: a organização racional, a organização orgânica, a organização política, a organização cognitiva e a organização humana. Porém, nenhuma organização pode ser abordada numa única perspectiva. Qualquer esforço para reduzir a abundância de definições a uma imagem única “torna redutora e simplista (em vez de simples)” (Cunha et al., 2003, p. 3) a teoria subjacente.

Por tais motivos, estes autores consideram a abordagem pluralista das organizações, como aquela que apresenta vantagens significativas, já que a diversidade e a interdependência são indispensáveis para lidar com a complexidade organizacional, permitindo uma análise mais rica e ajustada às diversas situações. Contudo, gerir a pluralidade de perspectivas exige competências avançadas e pode gerar tensões entre diferentes interesses ou subculturas existentes na organização. Além disso, aceita a incerteza e a ambiguidade como parte da realidade organizacional, gerando dificuldades na tomada de decisões práticas e objetivas.

Para Chiavenato (2004) o conceito de organização está associado à teoria subjacente à sua análise. Para o autor uma organização é uma estrutura social formal, criada de maneira deliberada para alcançar objetivos específicos, caracterizada por regras, regulamentos, hierarquia com alocação eficiente de recursos, reduzindo incertezas para tirar vantagem da sua especificidade. Podemos considerar que estão subjacentes as características de: sistema social e, estrutura e coordenação, finalidade comum e natureza aberta - um sistema social composto por pessoas que interagem de maneira estruturada e coordenada, com o objetivo de atingir metas comuns.

Alaiz et al. (2003), na ausência de uma definição universal, aceita a definição de Etzioni (1964) de organização: “organização é uma unidade social que foi criada para alcançar objetivos específicos” (p. 23). Para nós, de tudo o que foi dito, esta destaca os dois aspetos mais importantes do conceito de organização: unidade social e objetivos específicos.

Podem ser atribuídas inúmeras características às organizações das quais consideramos existir, pelo exposto, maior consenso nas apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Principais características das organizações

Características	Descrição
Agrupamento humano e sistema social	Uma organização é constituída por duas ou mais pessoas, indivíduos e grupos interrelacionados, formando um sistema social dinâmico.

Objetivos e fins	Objetivos temporais claros, definidos e assumidos como comuns com coordenação de atividades e meios. A utilização eficiente dos recursos disponíveis é importante para alcançar os resultados esperados (eficiência e eficácia).
Hierarquia	Estrutura formal com diferenciação de estatuto, papéis e responsabilidades do trabalho em conjunto.
Fronteiras	Ha linhas de separação entre a organização e aqueles que lhe são estranhos ou do seu meio envolvente. Ao nível empresarial este é um aspeto muito desenvolvido.
Sistema aberto	A organização é vista como um sistema integrado e aberto a um ambiente externo, interatuante e do qual depende para obter recursos, informações e legitimidade.

Fonte: Alaiz, V. et al. (2003); Chiavenato, I. (2004); Cunha, M. P. et al. (2003). Elaboração própria.

A importância que aqui trouxemos na discussão sobre o conceito, estrutura e características de uma organização e, até o confronto entre o entendimento que se tem de uma organização empresarial e uma organização de serviços sociais ou educativos, parece-nos relevante para o contexto da AA. A forma como considerarmos a organização escolar, como a conceptualizarmos, condiciona *a priori* a escolha do modelo de AA dentro da multiplicidade de referenciais, de procedimentos e práticas disponíveis (Alaiz, 2007), já que estamos a falar do objeto sobre o qual irá recair essa avaliação.

2.2.1. Especificidades da organização escolar e desafios à sua avaliação

Os desafios à avaliação de uma organização escolar são bem evidenciados na persistência necessária ao processo considerada por Azevedo (2007) para quem “as criações sociais são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que dispomos para as avaliar, mas podemos sempre tentar avaliar e, nesse tentar, ir melhorando” (p. 16).

Da mesma forma, a similitude utilizada por Santos Guerra (2002) entre a organização escolar e o palco e bastidores de um teatro expressa na citação:

As escassas investigações sobre o pensamento dos alunos (paradoxalmente escassas, dada a importância que adquire um tipo de estudo exclusivamente orientado para o professor) revelam que uma das formas que estes têm de entender a escola é precisamente através da metáfora do teatro. Um teatro, dizem, cujos atores representam o papel sem demasiada convicção (p. 11).

ênfatiza, na metáfora utilizada pelo autor, o muito que se encontra por revelar no lado obscuro criado pelas sombras das gambiarras cénicas do palco que é a organização escolar, neste caso do ponto de vista dos alunos. E a organização escolar tem sobre si muitas outras perspetivas.

Tal remete-nos para a necessidade de o processo avaliativo se dedicar a conhecer a perspectiva dos destinatários do serviço educativo, os alunos, para lhe dar uma dimensão mais holística e verdadeira. “É necessário descobrir, entre todos, o que há de verdade e de mentira, o que há de bondade e de maldade, de realidade e ficção na atividade pública da educação” (Guerra, 2002, p. 11).

Lima (2015) explica como as dimensões informais e relacionais que influenciam significativamente o funcionamento das escolas, as metas diversificadas, exigentes e dificilmente conciliáveis como promover as aprendizagens, garantir a socialização dos alunos, atender às exigências das políticas públicas e responder às expectativas da comunidade, podem entrar em conflito, gerando tensões internas. O autor enfatiza que a escola, enquanto organização, possui uma complexidade única devido à sua natureza híbrida (formal e informal), às múltiplas finalidades, às dinâmicas interpessoais e à influência de fatores externos. Na mesma linha, Azevedo (2007) vê a escola como uma instituição com missão humanista, social e formativa, marcada pela complexidade e singularidade.

Mas essa unicidade ou singularidade ocorre dentro de um quadro genérico que as diferencia das outras escolas e das outras instituições não escolares. Isso quer dizer que há também uma dimensão da organização escolar que é compartilhada com as outras organizações escolares - como o fato de serem instituições de recrutamento forçado, fortemente hierarquizadas, terem articulação organizacional débil e fins ambíguos (Guerra, 2002). Guerra propõe um modelo interpretativo das organizações escolares que valorize a simbiose entre as duas dimensões que as caracterizam: dimensão peculiar de cada escola (dinâmica e cheia de valores que enfrenta a complexidade das suas relações internas, com as suas tensões e conflitos, estruturas e atividades) e a dimensão generalista da organização escolar comum a todas as escolas, atribuindo a esta um papel de pano de fundo ao seu funcionamento pelos condicionalismos sociais, legais, organizativos e psicológicos que comporta.

Para melhor identificar e compreender os cuidados a desenvolver na implementação de um processo de AA, inerentes à especificidade e complexidade da organização escolar, apresentamos no quadro 3 as principais características próprias de uma organização escolar segundo Licínio Lima (2015).

Quadro 3 - Principais especificidades de uma organização escolar.

Dimensão	Caraterísticas
Natureza hí brida	A escola combina caracterí sticas formais (estrutura hiera rquica, regras, etc.) com dimenso es informais e relacionais.
Finalidades mu ltiplas	As escolas visam alcançar objetivos va rios e antago nicos, como aprendizagens, socializaça o, polí ticas pu blicas e expectativas da comunidade.

Autonomia e regulação externa	Embora apresentadas como auto nomas, as escolas são amplamente condicionadas por políticas, legislação e normas externas.
Desconexão entre formalidade e prática	Existe um desfasamento entre a organização formal (regras, estruturas) e as práticas do quotidiano, moldadas pelas necessidades e interações dos membros da escola.
Permeabilidade ao exterior	As escolas são influenciadas por mudanças sociais, políticas e culturais, aumentando a sua vulnerabilidade e complexidade.
Complexidade relacional	A coexistência de múltiplos atores com interesses, perceções e objetivos distintos (professores, alunos, pais, gestores).
Interações e dinâmicas sociais	O trabalho escolar envolve intensas interações interpessoais entre vários atores.

Fonte: Lima (2015). Elaboração própria.

Estas características constituem fatores que influenciam o funcionamento das organizações escolares e tornam a sua avaliação, por interferir com interesses, numa tarefa tendencialmente conflituosa que potencia o aparecimento de conflitos (Costa & Pacheco, 2013) e determinam os desafios e obstáculos que se levantam à implementação da avaliação institucional das escolas, que segundo Lima (2015), são os que sintetizamos no quadro 4.

Quadro 4 - Desafios e obstáculos na implementação da avaliação institucional nas escolas.

Desafio/Obstáculo	Descrição
Resistência interna	Professores e funcionários temem que a avaliação seja usada como mecanismo de controlo externo.
Falta de cultura avaliativa	Escassez de práticas sistemáticas de reflexão e análise nas escolas.
Complexidade das organizações escolares	Multiplicidade de atores e interesses dificulta a definição de critérios consensuais.
Falta de recursos e formação	Escassez de tempo, financiamento e preparação específica dos envolvidos.
Tensões entre valores pedagógicos e administrativos	Conflito entre objetivos pedagógicos e exigências organizacionais.
Excesso de regulação externa	Pressão das autoridades educativas limita a autonomia das escolas nos processos avaliativos.
Pressões políticas e sociais	Expectativas externas geram tensões, sobretudo na utilização da avaliação como <i>accountability</i> .
Desconexão entre avaliação e melhoria	As avaliações não resultam, muitas vezes, em melhorias práticas da escola.
Instrumentalização da avaliação	Redução da avaliação a procedimentos técnicos que ignoram as especificidades locais.
Riscos de burocratização	Avaliação transformada num exercício administrativo com pouco impacto na prática pedagógica e melhoria das aprendizagens.

Fonte: Lima (2015). Elaboração própria.

Quanto aos princípios de *accountability* da NGP, a literatura nacional tem sublinhado que a escola, enquanto organização, apresenta características singulares que dificultam a sua redução a modelos avaliativos transpostos de lógicas empresariais. António Nóvoa (2002) defende que a escola é uma instituição formadora, que opera numa lógica simbólica e relacional própria, resistindo às abordagens que a tratam como uma mera unidade de produção de resultados. Para o autor, a escola pública deve ser entendida como espaço de construção democrática, não como entidade sujeita apenas à lógica da *performance*.

Nesta linha, Lima (2015) argumenta que a escola é uma organização política e cultural, cuja gestão e avaliação devem respeitar a diversidade dos seus contextos e não podem ser reduzidas a instrumentos técnicos de controlo. O autor denuncia a influência da NGP na educação, pela qual a avaliação se converte num dispositivo de regulação e prestígio externo, ignorando as dinâmicas internas da escola e a sua função social, podendo gerar efeitos de conformação institucional e fragilizar os processos democráticos de decisão e de construção coletiva do conhecimento sobre a prática educativa. Barroso (2005) considera, contudo, que a escola, usando a sua capacidade adaptativa e maleabilidade política, revela frequentemente *skills* de apropriação e reinterpretação das reformas educativas e dos modelos avaliativos externos segundo a sua lógica e contexto.

Em qualquer dos casos, estas perspetivas reforçam a ideia de que os processos de AA devem considerar a especificidade organizacional e cultural de cada escola.

Também Cunha et al. (2003) consideram que a abordagem à incerteza e à ambiguidade, com que caracterizam as organizações complexas em que enquadrámos a escola, é crucial para aligeirar a subjetividade e aumentar a eficiência e eficácia da organização. A incerteza, “entendida como a ignorância provocada pela ausência de informação” (Cunha et al., 2003, p. 13) pode ser atenuada com processos de avaliação (aquisição e análise de mais informação) objetivos e ajustados à realidade da organização. “A ambiguidade decorre da possibilidade de as mesmas informações ou situações originarem múltiplas interpretações eventualmente contraditórias” (Ibidem, ibidem, ibidem). A mesma só pode ser contrariada pela troca de opiniões para elaboração de um conhecimento comum da situação (Cunha et al., 2003).

O que nos interessa aqui destacar, e na crítica feita por Cunha et al. (2003), é o risco de uma abordagem a “realidades sociais tão complexas como as organizações”, serem reduzidas a “regras simples e descontextualizadas” (p. 13). Consideramos pertinente este alerta de Cunha et al., sobretudo se levarmos em linha de conta a complexidade e especificidades da organização escolar (Lima, 2015) e, por consequência, as incertezas e ambiguidades que se transportam para o processo que precede a tomada de decisões – o processo avaliativo.

Assim, a avaliação da escola só ganha sentido se partir de uma compreensão clara da sua identidade organizacional.

No sentido de mitigar as subjetividades inerentes ao processo da (auto)avaliação e compreender as complexidades da organização escolar, o processo de AA deve iniciar-se através da clarificação, para além do conceito de avaliação, do que se entende por escola, que organização somos e para onde queremos ir, através de uma discussão o tanto mais alargada quanto possível. Esta identidade negociada deve estar presente em cada momento do processo de AA. Na escolha dos critérios, na (re)construção do seu próprio modelo de AA e é essencial na articulação entre finalidades educativas, valores institucionais e referenciais avaliativos (Alaiz, 2003; 2007; Azevedo, 2007; Sá, 2018, Leite, 2020).

Na fase de conclusão do processo de AA, a comunicação dos resultados, sublinha Alaiz et al. (2003), deve ser clara, acessível e aberta ao debate, envolvendo a comunidade educativa e outras partes interessadas. Deve constituir “uma provocação, bem intencionada, à participação” (p. 106), à discussão com utilidade para a revisão dos resultados e do processo, promovendo um maior envolvimento dos diferentes *stakeholders* e alinhamento com o *ethos* da organização e a melhoria contínua.

Ao centrar a escola como organização com identidade própria, sublinha-se que a AA deve funcionar como instrumento de aprendizagem organizacional e desenvolvimento institucional, e não como simples mecanismo de controlo ou cumprimento legal. Isto é, a escola constitui-se como uma organização aprendente, e com capacidade de gerar melhoria, num contexto de trabalho coletivo e sistemático (Bolívar, 2017). Evitam-se os riscos de uma avaliação orientada exclusivamente para critérios de eficácia, qualidade, produtividade ou conformidade com normas externas da avaliação tecnocrata (Lima, 2020).

O maior consenso entre os diferentes autores que abordam as implicações da complexidade da organização escolar na avaliação institucional das escolas está, sobretudo, no modelo e no processo da AA que estas organizações devem seguir, inquestionável que é a necessidade de avaliar a escola. A organização escola deve evoluir no sentido da transição de modelos fechados e externos para modelos abertos⁸, flexíveis e contextualmente apropriados. O mesmo é dizer, que a AA deve desenvolver uma evolução que passa pela apropriação organizacional dos modelos estruturados.

Não negando a utilidade da complementaridade da AE na génese e desenvolvimento da AA, somos levados a considerar que a AA adquire, neste quadro, maior protagonismo. Está mais capaz de respeitar e potenciar as especificidades próprias de uma organização escolar, numa perspetiva

⁸ Na subsecção 2.4.6. Diversidades de modelos, desenvolveremos com maior profundidade a caracterização dos modelos fechados e dos modelos abertos.

mais construtivista e formativa centrada no processo, por ser desenvolvida pelos próprios autores. Avaliar escolas é legítimo e necessário, mas exige a construção de modelos adequados, centrados na missão institucional e desenvolvidos com a participação dos atores escolares. (Azevedo, 2007). Ao promover o autoconhecimento da escola e a identificação dos seus problemas a AA “constitui a base de intervenções internas, contextualizadas e adequadas à realidade específica” possibilitando o desenvolvimento e a melhoria institucional (Figueiredo et al., 2018, p. 14).

2.3. Qualidade em educação

“A qualidade deve ser encarada como algo transformador da cultura dessa organização” (Costa & Pacheco, 2013, p. 4024).

Para Cabrito (2009) todo o processo de avaliação da qualidade, ao transitar da esfera econômica e financeira para a especificidade da educação, deve ser questionado. Questiona-se primeiramente o termo qualidade em educação. Inicialmente associada à produtividade, competitividade e

satisfação do cliente, num contexto econômico com a finalidade de atender às necessidades, reais ou virtuais, dos consumidores, a qualidade era mensurada por parâmetros como a redução do tempo e dos recursos de fabrico, aumento da produtividade, expansão de mercado, consumo e satisfação do cliente, refletindo o desempenho em termos de produção material e concreta. Assim, a qualidade era vista como a capacidade de criar produtos ou serviços ao encontro da satisfação do consumidor, aferida pelo volume de bens produzidos ou consumidos.

Ora, falar de qualidade em educação só faz sentido se for possível compará-la com o referente - a qualidade padrão, claramente estabelecida e acordada (Cabrito, 2009). Para este autor, devido à grande diversidade de contextos, critérios e variáveis implicadas, (que condicionam os processos sociais e individuais de aprendizagem), uma aula de excelência, um bom professor, uma organização escolar ou um sistema educativo com qualidade não pode ser determinado por taxas de sucesso ou por *rankings* de resultados em provas de aferição e exames nacionais ou de provas como as produzidas pela OCDE.

Sendo a qualidade em educação um conceito complexo e não consensual, devido à natureza subjetiva do que é educar, a comparação entre referido e referente deve ser colocada em termos do mesmo ator objeto da avaliação (professor, escola, ou sistema educativo) para comparar os seus desempenhos ao longo do tempo, num processo de competição formativa em relação a si próprios, visando a modificação dos seus processos e percursos na percussão da melhoria da qualidade, por cada um deles entendida, das suas prestações (Cabrito, 2009). Todos estes sujeitos da avaliação em que se procura a melhoria da qualidade, encerram, para Cabrito, “ambiguidades e equívocos que enviesam qualquer análise” (p. 184) quando se procura esclarecer e

consensualizar o que é uma boa aula, uma boa performance dos alunos, um bom professor, uma boa escola, e por analogia, até um bom sistema educativo.

Da mesma forma Costa e Almeida (2020b) discute a forma como a avaliação, quando utilizada de forma tecnocrática, pode desprezar as especificidades locais e as necessidades dos atores envolvidos. As autoras alertam para a importância de se considerar as particularidades contextuais, evitando uma visão limitada da qualidade em educação.

Afonso (2009) defende que o conceito de qualidade em educação articula dimensões técnicas e políticas, sendo condicionado pelos valores dominantes nas políticas organizacionais. Assim, uma escola orientada por princípios de equidade e coesão social pode ver o seu desempenho desvalorizado por modelos avaliativos que privilegiam a liberdade de escolha, eficiência e produtividade, revelando a natureza conflituosa e com dimensões irresolúveis ou dificilmente compatíveis da noção de qualidade.

Pacheco (2014) considera que os discursos construídos sobre a avaliação institucional, em tudo relacionados com a procura da melhoria da qualidade, estão implicados em duas lógicas aparentemente antagónicas: a da personificação e de controlo social. O termo qualidade tem perdurado ao longo das últimas décadas e, por ser cada vez mais preponderante no contexto transformacional, “impõe um sistema de regulação” (Pacheco, 2014, p. 364) e sendo uniformizante de políticas e práticas educativas, transporta para a avaliação um significado mais voltado para a “vertente de certificação do mérito ou valor do que numa vertente de melhoria” (Ibidem, ibidem, ibidem). Contudo, Pacheco (2014) considera que a avaliação institucional incorpora simultaneamente estas duas lógicas – as da personalização, que enfatizam a individualidade e subjetividade dos atores educativos, e as lógicas de controlo social, que promovem a padronização e a conformidade a normas estabelecidas. Esta dualidade sugere que a avaliação serve tanto para reconhecer as especificidades das escolas, como para assegurar a uniformidade e a responsabilização no sistema educativo, devendo a qualidade estar refletida nas duas.

Considerando esta dupla dimensão da qualidade que a avaliação institucional persegue, entendemos que nenhuma das lógicas exploradas por Pacheco é da exclusiva responsabilidade de uma ou de outra modalidade da avaliação, levando em linha de conta a interdependência entre as duas, criada pelo quadro legal em vigor no nosso país (Ferreira, 2016).

A primeira lógica deve ser o objeto principal da AA com a finalidade de potenciar processos de melhoria a nível organizacional e a procura da melhoria da qualidade da prática educativa em função das características próprias daquela comunidade educativa e dos seus atores, isto é, uma avaliação preocupada com a compreensão (Guerra, 2002). A segunda deve ser sobretudo responsabilidade e objeto da AE, como o conclui Ferreira (2016). Aos atores internos compete estabelecer mecanismos de melhoria da qualidade das aprendizagens que conduzam ao sucesso

dos serviços prestados pela organização escolar, em que a AE surge com pano de fundo e referencial, interpretando a organização escolar do ponto de vista generalista (Guerra, 2002) e tem a competência de certificar e de credibilizar o trabalho das escolas (Ferreira, 2016), entendendo a avaliação na lógica do controlo social (Pacheco, 2014).

Mas na verdade, a exacerbação de mecanismos de controlo nacionais, criados pelo ministério da educação, ciência e inovação (MECI), como por exemplo, as recentemente criadas provas de monitorização da aprendizagem (ModA), os exames de final de ciclo e os transnacionais, criados pela UE, BM e pela OCDE⁹, comporta o risco de uma visão tecnocrática da qualidade, que pode negligenciar as particularidades contextuais e as necessidades específicas das comunidades escolares (Afonso, 2020; Costa, & Almeida, 2020b; Pacheco, 2014). O risco de submissão aos

valores padrão é enfatizado quando se constata que esta lógica de controlo “inscreve como princípio determinante da realidade social” (Pacheco, 2014, p. 365) a aceitação da avaliação num exercício de comparação entre a produtividade baseada nos resultados e desempenhos e os referentes estandardizados. O sujeito avaliado é “cúmplice dos resultados da avaliação” (ibidem, ibidem, ibidem) realizada com referência a padrões homogêneos – típicos da AE – que pressionam o abandono da avaliação baseada em objetivos ou indicadores internos e conduzem a uma abordagem curricular suportada pelos testes de aprendizagem.

Da mesma forma Costa e Almeida (2020b) discutem a forma como a avaliação, quando utilizada de forma tecnocrática, pode desprezar as especificidades locais e as necessidades dos atores envolvidos. As autoras alertam para a importância de se considerar as particularidades contextuais, evitando uma visão limitada da qualidade em educação.

Numa posição mais abrangente Alaiz et al. (2003) refere-se aos conceitos de eficácia, melhoria e, como confluência dessas duas correntes, ao de melhoria da eficácia. À época, o conceito melhoria da qualidade ainda não era central na discussão. Embora o termo específico não seja explicitamente utilizado, os conceitos abordados alinham-se com o que hoje se entende como "melhoria da qualidade". Assim, Alaiz discute a eficácia do processo de aperfeiçoamento evidenciada no alcance dos resultados esperados e a melhoria contínua. Ou seja, a melhoria eficaz da escola valoriza tanto os resultados da aprendizagem dos alunos como os processos de mudança subjacentes.

Seja qual for a perspectiva, os autores vinculam a qualidade à competitividade, um fator de diferenciação essencial à sobrevivência organizacional - a qualidade deve ser capaz de

⁹ No sentido de mecanismos que propiciam uma visão tecnocrata da qualidade em educação podíamos ainda falar das diferentes iniciativas dos organismos centrais do MECI como o observatório de qualidade da escola (OQE), nos anos de 1992 a 2000, o programa de avaliação integrada das escolas (PAIE) de 1999 a 2000, o projeto de qualidade e sucesso educativo (QUALIS), iniciado nos Açores em 2006 e os três ciclos da AE das escolas da IGEC. Todos eles visaram a promoção da qualidade do serviço educativo.

transformar a cultura da organização e de garantir a satisfação do cliente/utente. Mas também evidenciam que polissemia de qualidade resultante dos diferentes pontos de vista dos vastos atores implicados na organização escola e por consequência as diferentes finalidades que cada um pretende ver na mesma.

Costa et al. (2021) apontam a pluralidade de entendimentos sobre o que constitui qualidade em educação, influenciada por imperativos históricos, políticos e ideológicos que refletem diferentes finalidades, lógicas e práticas sociais, muito dependentes “da forma como as próprias sociedades, ou setores dentro destas, definem as finalidades da ação educativa” (p. 5).

Esta diversidade conceptual de qualidade e amplas funções da organização escola leva-nos a questionar: qualidade para quem? E a qualidade de quê? Para os decisores políticos e organismos reguladores, qualidade pode significar desempenho académico medido por exames e rankings. Para professores e alunos, pode significar um clima de escola favorável à aprendizagem, práticas pedagógicas significativas e relações interpessoais positivas. Para as comunidades, qualidade pode ainda envolver a relevância cultural da escola e o seu papel social.

Costa e Pacheco (2013) apresentam diferentes perspetivas para a definição de qualidade na educação muito relacionadas com o ator envolvido, a dimensão que aborda e o fim a que se destina e que resumimos quadro 5.

Quadro 5 - Diferentes perspetivas para a qualidade em educação.

Perspetiva	Ator interessado	Descrição	Finalidade Principal
Eficácia	Sobretudo, o poder político	Valoriza a conquista dos resultados pretendidos pelos alunos ao final de um nível escolar ou plano de estudos.	Resultados alcançados pelos alunos.
Relevância da aprendizagem	Sobretudo, professores alunos e pais.	Enfatiza as aprendizagens dos alunos e a sua relevância para as necessidades intelectuais, afetivas e sociais dos indivíduos e da sociedade.	Impacto do conhecimento para o aluno e sociedade.
Qualidade dos processos e recursos	Sobretudo, poder político e gestores escolares.	Foca-se na importância dos meios oferecidos pelo sistema educativo, como docentes, estratégias diversificadas e recursos materiais, para promover a excelência.	Recursos materiais, humanos e processos.

Fonte: Costa, N. e Pacheco, J. (2013). Elaboração própria.

De tudo quanto se disse, a noção de qualidade em educação está longe de ser consensual. A sua polissemia torna-se evidente ao cruzarmos as diferentes abordagens, perspetivas políticas e conceções de escola e de ensino. Em contextos marcados por agendas da NGP, a qualidade é frequentemente equiparada à eficácia dos resultados escolares, à eficiência da gestão ou ao

cumprimento de metas externas (Afonso, 2009). Já em perspectivas mais críticas e humanistas, a qualidade remete para dimensões como inclusão, participação, justiça social e bem-estar da comunidade educativa (Lima, 2007; Nóvoa, 2019; Azevedo, 2007; Cabrito 2009). Seja em que circunstância for, a responsabilidade pela qualidade da escola (qualidade do serviço social prestado, das práticas e dos resultados) é assumidamente coletiva.

Assim, primeiramente entendemos que a qualidade em educação não pode ser tratada como um dado objetivo e universal, mas antes como uma construção social situada, dependente de valores, contextos e sujeitos envolvidos. Temos uma posição próxima das perspectivas que entendem a qualidade como um conceito relacional, plural e processual. Considera-se que a qualidade emerge da capacidade da escola para aprender sobre si, para se transformar em função dos seus próprios diagnósticos e para responder, de forma contextualizada, às necessidades dos seus alunos e da comunidade. A qualidade, portanto, não reside apenas nos resultados, mas sobretudo no modo como esses resultados são construídos, debatidos, apropriados e utilizados pela própria escola.

2.4. Conceito de avaliação

Não se devem avaliar as experiências educativas. Pura e simplesmente fazem-se. A racionalidade mais elementar (consegue-se o que se pretende?), a responsabilidade pessoal e social mais óbvia (temos atuado com as pessoas e utilizados bens de forma ética?), a maneira mais eficaz de aperfeiçoamento (como aprender com o que temos feito?) exigem que se avaliem experiências. Quando, algumas vezes, se avaliam, tal deve ser feito ao finalizar, ou mesmo durante o próprio processo do seu desenvolvimento. Porém, poucas vezes se consideram os seus efeitos ao longo do tempo. Esta tarefa é tão difícil como necessária. Porquê? (Guerra, 2002, p. 298).

O conceito avaliar é polissêmico e multidisciplinar com origem em reflexões filosóficas, epistemológicas e práticas. Dependendo do contexto, pode ser analisado sob diferentes prismas, como o filosófico, psicológico, educacional ou o económico. Com recurso ao dicionário, percebemos que tem origem etimológica no latim, mais especificamente de "advalere" é formada pelo prefixo latino "ad" que indica "em direção a" ou "para" e "Valere" que significa "ser forte", "ter valor" ou "ser válido". Assim, etimologicamente, avaliar pode ser interpretado como "atribuir valor" ou "reconhecer o mérito", indicando o ato de determinar o valor, qualidade, importância ou mérito de algo ou de alguém (Esteves (Coord.), 2012).

Apesar das diferentes perspectivas, Alaiz et al. (2003) consideram que há uma significativa convergência relativamente à distinção entre avaliação e medição, bem como, à conceptualização da avaliação como a "investigação sistemática do valor ou mérito de um objeto" (p. 9). O amplo consenso a que se referem Alaiz et al. (2003) permite-lhes considerar a avaliação como um processo de obtenção da informação, resultante da recolha, tratamento e interpretação de dados –

aquilo que é captado do real, o *referido* - suscetível a comparações com padrões preexistentes, o *referente* e que conduzem à formulação de um juízo de valor. De acordo com uma perspectiva amplamente aceite, a avaliação envolve determinar o mérito ou valor de algo por comparação com a norma ou ideal.

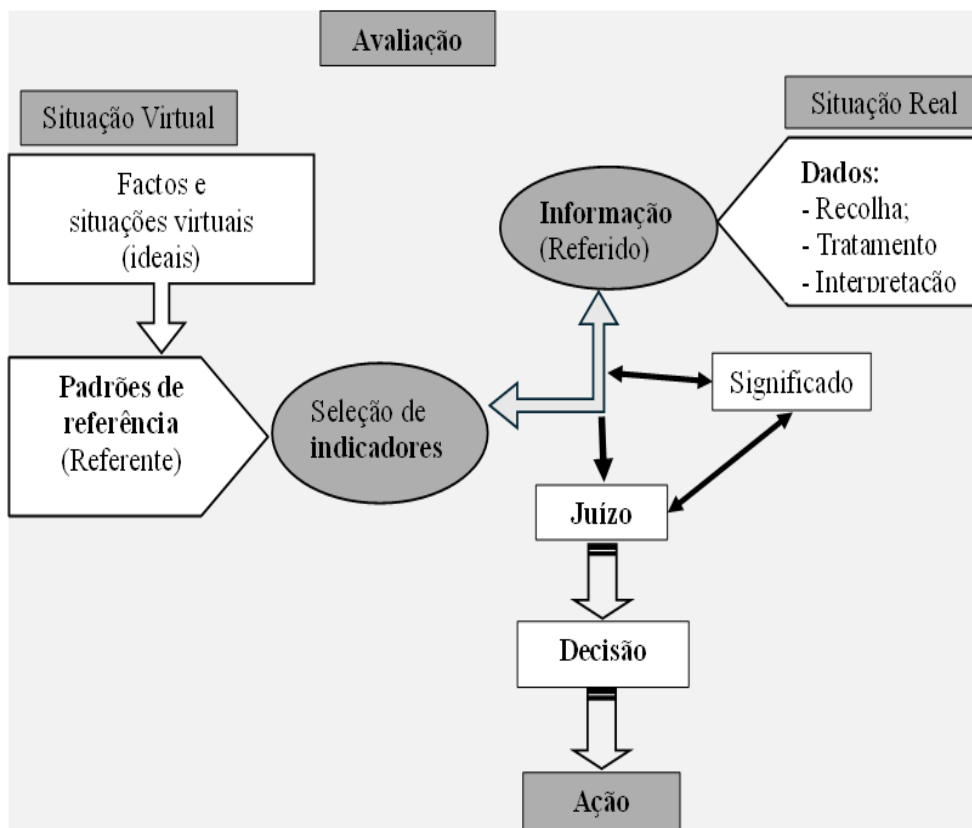
Do mesmo modo Afonso (2009) considera que, no seu âmbito, a avaliação consiste num processo de “comparação entre duas situações: a situação real que é objecto da avaliação, e uma situação virtual deduzida a partir dos padrões de referência” (p. 151). Os padrões de referência ou referentes são, para Afonso (2009), obtidos a partir de factos ou de situações virtuais (ideais) e operacionalizam-se através de indicadores que vão permitir a comparação e identificação de discrepâncias entre referente e referido.

Num sentido mais abrangente a conceptualização de avaliação pode ainda incluir o efeito do juízo produzido numa “tomada de decisão e consequente “acção”” (Alaiz et al., 2003, p. 10).

Alinhado com esta definição, Pacheco (2010) considera que essa formulação de juízo de valor “implica a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério), com vista à tomada de decisão” (p. 4).

A convergência destes três autores sobre o significado de avaliação é por nós apresentada na figura 2.

Figura 2 - Conceito de avaliação



Fonte: Afonso (2009); Alaiz et al. (2023); Pacheco (2010). Elaboração própria.

2.4.1. Avaliação das, nas e pelas escolas¹⁰

Os documentos de orientação da avaliação institucional apresentados pela IGEC, nomeadamente os quadros de referência que consubstanciam os três ciclos de AE, não teorizam sobre o que se entende por avaliação e restantes termos implicados. Delineiam os domínios, campos de análise, referentes e indicadores que orientam o processo avaliativo, oferecendo apenas uma compreensão implícita de como a avaliação é concebida e implementada no contexto educativo português.

É contudo evidente que a avaliação institucional ganha maior expressão ao nível da organização escolar, pela responsabilidade que recai sobre os seus agentes internos e pelo impacto que pode criar no seu funcionamento, na modalidade de AA.

A transposição do conceito de avaliação para avaliação institucional das escolas e, em particular, para AA das escolas, traz uma graduação das diferentes perspetivas ao tentar responder-se às questões levantadas por Figueiredo (2023) no título do seu artigo: “O quê? Como? Com quem? E depois?” (p. 1), trazendo multidimensionalidade ao consenso apresentado por Alaiz et al. (2003) sobre o conceito que convocamos para este trabalho.

Já antes Cabrito (2009) questionava o processo de medir / avaliar, o destino a dar-lhe e as motivações que levam à avaliação, isto é, além das questões de Figueiredo perguntava, avaliar porquê? e para quê?. Pensar nestas questões implica levantar um maior grau de subjetividade e legitimar uma pluralidade de perspetivas sobre avaliação em educação.

Às questões “o quê?” e “como?” procurámos já responder no ponto 2.2.1., quando consideramos a especificidade e complexidade da organização escolar e os desafios colocados à sua avaliação. Da mesma forma para compreender a resposta às questões “porquê?” e “para quê?” se deva recuperar o contexto e políticas educativas que explanámos na secção 2.1.

Se levarmos em linha de conta, como considera Pacheco (2010), que as escolas não devem reduzir a avaliação institucional a uma mera extensão da coleta e análise dos resultados trimestrais das aprendizagens, a importância da clarificação de avaliação institucional é, ainda, acrescida porque está contextualizada na necessidade de aprofundar “o entendimento daquilo que é uma avaliação institucional, por parte de professores e diretores” (Pacheco, 2010, p. 7), constituindo, a par do conceito de organização escolar, uma das etapas cruciais e iniciais do processo de AA (Alaiz, 2007; Azevedo, 2007).

¹⁰ Este título é inspirado na tese de doutoramento de Silvestre, M. J. S. G. (2013), apresentada à Universidade de Évora, intitulada “Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas.”. O título reúne o objeto (as escolas), o local (nas escolas) e os responsáveis (pelas escolas) que nos interessa destacar para a AA.

Somos favoráveis a considerar, para efeitos deste trabalho, que a avaliação institucional das escolas surge como um dos instrumentos, a par do currículo, da avaliação de docentes e alunos (Afonso, 2010), principais de regulação e garantia da qualidade (Pacheco, 2000) em que a AA é - pela sua natureza intrínseca, entregue, principalmente, aos próprios membros da organização escolar, em colaboração com os restantes agentes da comunidade, a competência e responsabilidade da sua realização (Eurydice, 2015) e, por poder “lidar com qualquer aspeto do quotidiano escolar, desde a abordagem pedagógica à eficácia administrativa” (p. 41) - a modalidade que melhor pode criar valor acrescentado, desde que supere os desafios que se lhe colocam (Alaiz et al., 2003). Percebe-se a resposta a “com quem?”, principalmente com a escola e com os seus agentes internos e restantes *stakeholders*, num “processo “de dentro; por dentro; para dentro”, o que remete para a construção de processos adequados aos contextos” (Figueiredo, 2023, p. 4).

Dos desafios, destacamos a capacidade de os atores internos, perspetivarem a AA de modo a beneficiar da relação casuística, legalmente criada, com a AE. Isto porque, ainda hoje, “a perspetiva de colaboração benévola entre AE e AA, que assente na reciprocidade crítica e dialógica, não parece por agora totalmente garantida” (Afonso, A. J., 2010), pese embora, a recomendação do Conselho Europeu para a Educação (2015), aos estados membros, em “desenvolver a AE a fim de prestar apoio metodológico à AA das escolas” e de incentivar a que este processo “não se limite ao mero controlo administrativo” (p. 53).

2.4.2. Evolução do conceito de avaliação educacional

Alaiz et al. (2003) e Oliveira (2016) citam Chelimsky e Shadish (1999) para considerarem três perspetivas principais de avaliação que coexistem no campo educativo: (a) *accountability*, (b) produção de conhecimento e (c) desenvolvimento. A primeira, típica de sistemas educativos descentralizados, exige que escolas com maior autonomia prestem contas ao poder central sobre seu desempenho. Enfatiza a responsabilização, a eficácia e a eficiência. A segunda procura ampliar o conhecimento sobre diferentes dimensões escolares, podendo aproximar-se de uma avaliação diagnóstica, conduzida interna ou externamente. Já na terceira perspetiva “existe uma intencionalidade clara de utilizar os resultados da avaliação” (Alaiz et al., 2003, p. 32) na tomada de decisão com vista à melhoria organizacional da instituição, profissional dos seus colaboradores e das aprendizagens dos seus alunos. A finalidade é empoderar as escolas da capacidade em implementar processos de melhoria contínua e que valoriza a aprendizagem organizacional.

A avaliação educacional, longe de constituir um conceito estático, tem evoluído em estreita articulação com as transformações sociais, políticas, culturais e económicas, refletindo também as mutações nas conceções de escola e nos paradigmas educacionais dominantes.

Vários autores, como Azevedo (2007), Costa e Almeida (2020b), Sá (2018) e Araújo e Ramalho (2021), abordam, com diferentes ênfases, a evolução do conceito de avaliação institucional, quer na sua dimensão teórica, quer nas implicações políticas e organizacionais da sua implementação que contribuem para a compreensão das mudanças na conceção e nos modelos de avaliação, evidenciando a transição de lógicas normativas e externas para abordagens mais participativas, contextuais e formativas.

Neste contexto e no caso português, apenas realçamos que dos impactos da NGP sobressai a evolução dos mecanismos de regulação de controlo remoto, em que se sublinha o proporcional crescimento da avaliação institucional, paradoxalmente associados à autonomia das escolas (Costa & Almeida, 2020a; Barroso, 2016).

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), com base em Guba e Lincoln (1990), sistematizam a evolução da avaliação em quatro gerações, refletindo diferentes abordagens epistemológicas e finalidades:

- 1.^a Geração – Avaliação como medida: correspondente à emergência do positivismo e à aplicação do método científico às ciências humanas, esta geração equipara avaliação à medição. O avaliador assume o papel técnico, utilizando testes e escalas para quantificar o desempenho individual.

- 2.^a Geração – Avaliação como descrição: a medida torna-se instrumental e a avaliação foca-se na descrição de pontos fortes e fracos face a objetivos pré-estabelecidos. O avaliador não deixa de ser um técnico, mas é, essencialmente um especialista na definição de objetivos.

- 3.^a Geração – Avaliação como julgamento: a introdução do juízo de valor distingue esta geração, reconhecendo que avaliar implica não apenas descrever, mas julgar o mérito ou valor do que é avaliado. O Avaliador além de técnico e narrador é também um juiz.

- 4.^a Geração – Avaliação como negociação: influenciada pelo construtivismo, esta geração vê a avaliação como um processo dialógico, onde avaliadores e *stakeholders* constroem significados. Os avaliadores são coautores da sua avaliação.

Os autores salientam que as quatro conceções podem ou muitas vezes coexistem num mesmo momento, mas defendem a operacionalização no sentido da avaliação de 4.^a geração por ser a mais adequada à melhoria do desempenho das escolas. A que pode permitir à AA constituir-se como instrumento de aprendizagem organizacional e desenvolvimento institucional, e não como simples mecanismo de controlo ou cumprimento legal.

Podemos encontrar um bom contributo no sentido desta conceção de Alaiz et al. (2003) sobre avaliação no modelo de avaliação proposto por Afonso (2012). Ambas as perspetivas valorizam uma abordagem centrada nos contextos e nos atores educativos, recusando modelos fechados, normativos e exógenos.

Afonso (2012) propõe uma abordagem do conceito de *accountability* alternativa à expressa no pensamento único neoconservador e liberal – uma *accountability* democraticamente avançada, baseada em princípios que promovem uma abordagem mais ampla, inclusiva e fundamentada “incluindo a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização” (p. 477)¹¹. Este conceito de *accountability* vai ao encontro dos fundamentos que alicerçam a chamada avaliação democrática deliberativa (Afonso, 2012; Rodrigues & Santos, 2021) que nos interessa realçar, porque promove uma abordagem mais democrática, participativa e ética, com potencial para transformar a AA das escolas num processo mais significativo, autónomo e adaptado às realidades de cada escola:

inclusão, diálogo e deliberação. Isto é, os princípios que promovem um processo avaliativo que privilegia a participação ativa, a construção coletiva de significados e a tomada de decisões baseadas em evidências e valores partilhados.

Para melhor compreensão da evolução do conceito de avaliação atribuído pela avaliação democrática deliberativa, sintetizamos as suas características no quadro n.º 6 (Afonso, 2012).

Quadro 6 - Princípios da avaliação democrática deliberativa.

Princípio	Descrição	Características Chave	Objetivos
Inclusão	Assegura que todos os <i>stakeholders</i> participem ativamente no processo de avaliação, não apenas como recetores passivos, mas como agentes comprometidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa e genuína. - Representação ampla e diversa. - Redução de desigualdades de poder. - Garantia de acessibilidade às informações e ao debate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover igualdade e representatividade. - Incorporar perspetivas diversas. - Garantir que vozes menos poderosas sejam ouvidas e valorizadas, baseado num escrutínio racional.
Diálogo	Baseia-se na troca de ideias e perspetivas, indo além da simples escuta passiva. Pode ser elucidativo (esclarecimento de pontos de vista) ou crítico (análise racional e colaborativa de valores e evidências).	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento colaborativo. - Esclarecimento de valores e interesses. - Foco na construção de consenso. - Discussão fundamentada em dados e evidências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar o entendimento mútuo. - Estabelecer um espaço para debate construtivo. - Produzir conclusões argumentadas e defensáveis.

¹¹ Afonso, A., J. (2012) distingue responsabilidade (coletiva) de responsabilização (individual). A responsabilidade é coletiva, separada da ideia de culpa e radica na ideia de encontrar soluções de forma coletiva. A responsabilização é individual e mais próxima da conotação negativa de culpa e punição, i. e., afastada da configuração alternativa de *accountability* e próxima dos princípios neoliberais e neoconservadores. Neste âmbito devem ser atribuídas responsabilidades partilhas com vista a melhoria da educação, mas não culpas.

Deliberação	Processo reflexivo que procura soluções coletivas e bem fundamentadas. Envolve concessões mútuas e compromissos, com base em evidências e no respeito aos valores e preferências de todos os grupos interessados.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão colaborativa. - Gestão de conflitos e mediação. - Compromisso com a justiça e transparência. - Priorização de benefícios compartilhados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gerar decisões baseadas em evidências. - Minimizar desigualdades de poder. - Criar soluções equilibradas que atendam a diferentes necessidades.
--------------------	---	---	---

Fonte: Afonso, A. (2012). Elaboração própria

2.4.3. Avaliação institucional nos normativos legais

Com o tempo, a expressão avaliação de escolas entrou no cotidiano da organização escolar e surge de forma explícita nos normativos e nas políticas educativas de diferentes governos.

A Lei n.º 31/2002, no seu artigo 3º, lista, para o sistema de avaliação enquanto instrumento central da definição das políticas educativas, um conjunto de nove objetivos que podemos sintetizar em três eixos: a) melhoria da qualidade, eficiência e eficácia; b) informação, transparência e prestação de contas; c) participação e valorização da comunidade educativa. No mesmo artigo é possível constatar que tais objetivos trazem implicações no, ou são sustentados em alterações do, funcionamento do sistema educativo e das escolas, dos quais enfatizamos: o desenvolvimento de políticas educativas, aquisição de processos de gestão escolar apoiados por informações credíveis, desenvolvimento de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilização das escolas e a partilha de informações e recolha de experiências comparadas dos processos de avaliação de sistemas educativos e de referentes internacionais. A avaliação é, pois, apresentada como um instrumento estratégico de melhoria, inovação e credibilidade do sistema educativo, tanto nacional como internacionalmente.

Para a prossecução desses objetivos, o artigo 4º do mesmo diploma apresenta uma conceção de avaliação vazia relativamente ao seu sentido etimológico, referindo-se mais ao processo da sua implementação. Avaliação é concebida como processo de análise sistemática que inclui um diagnóstico inicial, para estabelecer termos de referência destinados a promover maiores níveis de exigência e qualidade, a identificação de boas práticas organizativas, pedagógicas e de gestão escolar, que se tornam modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa. Enfatiza a dimensão comparativa internacional da avaliação ao participar em projetos e estudos que permitem aferir o desempenho do sistema educativo nacional em relação a padrões globais. A avaliação, refere o artigo 5º, estrutura-se com base na AA o que atesta a sua importância.

Este quadro legislativo segue a linha da recomendação do parlamento europeu e do conselho de 2001, quando propõe aos estados membros o estímulo à “AA dos estabelecimentos de ensino

como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas, num quadro equilibrado de AA da escola e de quaisquer avaliações externas” (p. 53) prestando “apoio à formação na gestão e utilização de instrumentos de AA” para “promover a corresponsabilização pela melhoria do ensino” (p. 53).

A conceção institucional de avaliação aqui apresentada, apesar de destituída de maior enriquecimento teórico, é, no nosso entender, passível de ser enquadrada no consenso que atrás referimos para o conceito de avaliação aplicado ao sistema educativo e às escolas.

Assim, encontrando-se dentro do conceito deduzido do espírito de lei, para o efeito deste trabalho, adotámos a perspetiva de Alaiz et al. (2003), Afonso, N. (2009) e Pacheco, (2010) como esquematizamos na figura 2 e da qual frisamos a importância da avaliação ser consequente, isto é, produzir um juízo que leve à tomada de decisão e consequente ação que conduza à melhoria e desenvolvimento e à prestação de contas (Figueiredo, 2023).

2.4.4. Avaliação externa (AE) e autoavaliação (AA)

Dos elementos estruturantes base que organizam a AE, definidos no ponto 3 do artigo 8º da Lei n.º 31/2002, destacamos o facto desta avaliação incidir na: a) avaliação das aprendizagens - verifica o sucesso escolar e o cumprimento dos objetivos educativos essenciais definidos pela administração educativa; b) certificação da AA - avalia e valida os processos internos de AA realizados pelas escolas. As funções de avaliação do sistema educativo e das escolas a nível externo estão cometidas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e serviços organicamente dependentes do MEC. O CNE embora administrativa e financeiramente dependente do MEC é um órgão independente, garantindo a emissão de pareceres e recomendações de forma livre e isenta de influências políticas diretas.

A análise do quadro legal da avaliação institucional escolar permite fazer uma comparação entre os papéis das duas modalidades de avaliação. Enquanto a AA está radicada na autoanálise e na melhoria contínua dentro da escola, a AE assegura a conformidade com normas estabelecidas e a qualidade do ensino a nível mais amplo, garantindo a prestação de contas e a melhoria global do sistema educativo. Contudo, e frisamos, no âmbito do quadro legal, complementam-se no sentido de informar a administração e a sociedade sobre o sistema educativo, de assegurar o sucesso educativo, de garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos escolares e de reconhecer e valorizar o papel dos diversos membros de comunidade educativa, incluindo professores, alunos e pais, isto é, ambas estão implicadas na missão de prestação de contas.

Pese embora a AE se realize por um processo que numa primeira fase utiliza a informação produzida pela AA, normalmente através de um relatório entregue aos inspetores externos (Ferreira, 2016), numa relação mais do que de cooperação, verifica-se uma dependência da AA em relação à AE ou, pelo menos, um forte condicionalismo de que resulta uma maior

uniformidade nos procedimentos, em Portugal como no resto da Europa (Araújo & Ramalho, 2021). Também Correia et al. (2015), evidencia que a AA é condicionada por vários mecanismos de controlo, cuja AE das escolas é a face mais visível. A AA das escolas “mais do que contribuir para a melhoria contínua, traduz-se no cumprimento de um ritual de legitimação ou num gerenciamento da imagem pública” (p. 104).

Institucionalmente, a cultura de AA das escolas tem sido desenvolvida por influência das políticas internacionais, através dos mecanismos de controlo já referidos, e surge atrelada “a medidas de AE das escolas” (Leite, Fernandes & Rodrigues, 2020, p. 102).

Para Pacheco (2014) a AE influencia as práticas internas das escolas, muitas vezes induzindo processos de AA que podem ser percebidos mais como uma imposição externa do que como uma necessidade intrínseca, retirando-lhe autenticidade e impacto. A ênfase nos resultados e na competitividade criada pelos princípios neoliberais pode levar a uma abordagem curricular centrada em testes e *rankings* (indicadores que valorizam os resultados), potencialmente limitando práticas pedagógicas mais abrangentes decorrentes da valorização dos processos (Pacheco, 2014).

No complemento dos dois contributos (internos e externos), a avaliação institucional “tende para a exploração da sua instrumentação certificativa e sumativa” (Pacheco, 2014, p. 369).

Dos resultados de um inquérito de um estudo empírico sobre a AE e a avaliação interna (a AA) realizado num agrupamento de escolas que envolveu 52 inqueridos¹² (Costa & Pacheco, 2013) destaca-se a resposta de concordância com a afirmação de que a AE tem contribuído para a consolidação da AA (p. 4028) com a segunda maior média (3,90), seguida pela afirmação a AE tem contribuído para a aferição dos critérios de avaliação (média 3,92), entre uma lista de dezasseis itens de opção. Mas também se verifica que a afirmação de menor concordância entre os professores a esta resposta é a relativa ao contributo da AE para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula (média de 2,96). Os docentes percecionam que AA é orientada pela AE e que por tal efeito está voltada para os mesmos referentes, critérios e indicadores, sem trazer os efeitos desejáveis na melhoria das práticas letivas e, por consequência, sem melhoria no sucesso das aprendizagens pelos alunos (Costa & Pacheco, 2013; Pacheco, 2014; Leite, C. et al., 2020).

Se uns estudos empíricos indicam que muitos educadores e professores percebem a AA como uma prática impulsionada pela obrigatoriedade da AE, sem impacto significativo na melhoria das

¹² O estudo envolveu também entrevista semiestruturada, individual, ao coordenador da equipa de autoavaliação e de grupo focal, aos líderes das estruturas intermédias (departamentos curriculares e diretores de turma). Os resultados deste item do questionário podem ser consultados na página 28 de Costa e Pacheco (2013).

práticas escolares e no sucesso dos alunos, outros reconhecem que a AE tem contribuído para consolidar o processo de AA nas escolas (Pacheco, 2013; Pacheco 2014).

Da mesma forma, baseados numa análise crítica da evolução do referencial da AE entre 2006 e 2019, sustentada por metodologia de análise de conteúdo sistemática, Araújo e Ramalho (2021) criticam a AE como promotora de uniformização e controlo remoto, além de questionarem a sua capacidade para gerar mudanças culturais significativas nas escolas, o que evidencia uma visão cética sobre a integração ou complementaridade entre AE e AA. Os autores consideram existir um efeito de modelização centralista, por ser conduzido pelas estruturas centrais governamentais, induzido pela AE que “emerge como um conjunto de procedimentos classificatórios do desempenho organizacional enquanto objeto empírico diretamente observável” e de “forma quantificável e, necessariamente, arbitrável” (p. 210).

Apesar das críticas e dos efeitos limitados da AE na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, muitos autores acreditam que essa situação pode ser revertida (Sá, 2018). Contudo, sustenta Virgínio Sá, estes autores convergem, o que nós enfatizamos, na defesa de que é essencial dar maior destaque à AA, aproveitando as dinâmicas internas das escolas e as diversas vozes da sua comunidade. O autor refere que sem uma autonomia efetiva e “sem um investimento

sério na qualificação dos recursos humanos nos procedimentos e técnicas de avaliação, dificilmente a avaliação, incluindo a AA, responderá aos anseios de melhoria da sua comunidade” (p. 814), sobretudo, enquanto a autonomia não passar da operacionalização periférica de decisões centrais.

Na verdade, como defende Afonso (2020), os formadores e os professores elementos das equipas de AA constituem-se como mediadores de apoio aos diretores / gestores escolares num processo reflexivo de autonomia e melhoria da qualidade do serviço prestado. O autor enfatiza o papel da AA também como elemento regulador, na medida em que os seus atores autónomos e reflexivos “usam, reproduzem e transformam os documentos (por exemplo, os guiões da IGEC” (p.10), e os incorporam “nas suas interações sociais e nos seus processos de trabalho” (p. 10). Afonso (2020) considera, assim, que o processo de AA não se limita apenas a seguir leis e normas; o foco principal é aderir e ser parte ativa de uma comunidade que compartilha ideias e práticas voltadas para a qualidade da educação e do ensino.

O mais recente relatório publicado pela agência de execução relativa à educação, ao audiovisual e à cultura – Rede Eurydice (2015)¹³ analisa a organização e as estruturas da avaliação escolar

¹³ O relato rio e designado por *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*.

(externa e interna) ao nível do ensino primário e secundário em diversos sistemas educativos europeus (32 países, incluindo todos os estados membros da UE). Atribui à avaliação das escolas a finalidade de “monitorização ou melhoria da qualidade da escola no seu conjunto e pode estar associada a uma ampla gama de atividades educativas, incluindo o ensino e a aprendizagem e/ou todos os aspetos da gestão escolar” (p. 7).

O quadro n.º 7 resume os dados mais significativos que se podem retirar deste relatório relativamente aos sistemas de avaliação institucional dos 32 países do estudo eurydice.

Quadro 7 - Abordagens da avaliação institucional na europa.

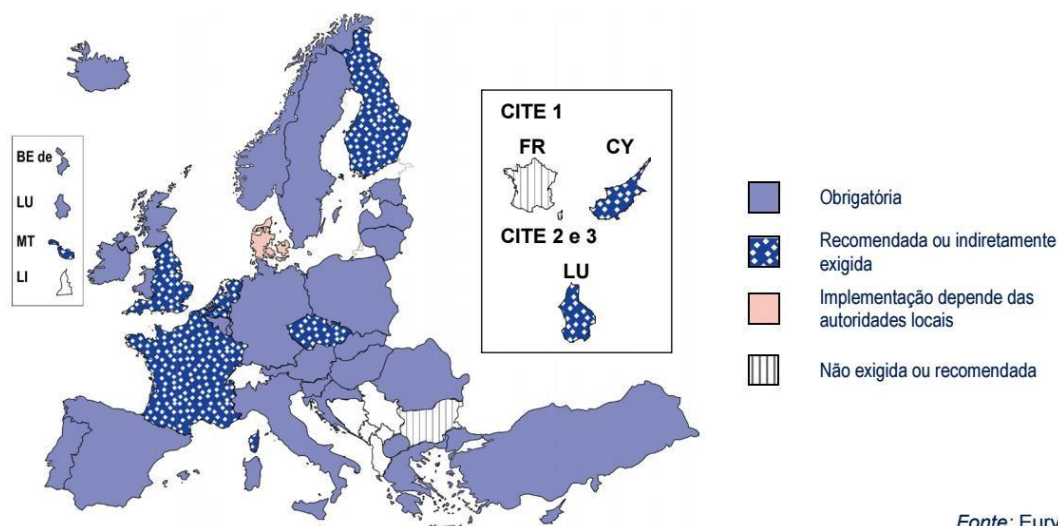
Dados	Valor
Sistemas educativos analisados	32
Países com AE	26 (31 sistemas)
AE centralizada	Na maioria dos 26 países
Países com AA	31 sistemas
Sistemas com AA obrigatória	27 sistemas
Simbiose ou complementaridade AE + AA	Cerca de 20 sistemas
Estruturação da AA	Maioria obrigatória ou regulamentada; apoio quase universal
Participantes na AA	16 sistemas – todo a comunidade; 7 sistemas – pessoal da escola.

Fonte: Relatório comissão europeia/EACEA/Eurydice (2015). Elaboração própria.

Os dados do relatório eurydice revelam uma forte presença normativa dos organismos centrais, que estabelecem requisitos e expectativas claras sobre a implementação da AA nas escolas; a AA é obrigatória em 27 sistemas educativos europeus e nos casos em que não é obrigatória, é geralmente recomendada. A estruturação central serve como enquadramento, enquanto a AA pode ser adaptada à especificidade de cada instituição, equilibrando prescrição com flexibilidade. As escolas mantêm frequentemente autonomia para definir o escopo e o foco da AA, o que reflete uma lógica de descentralização e autonomia relativa.

A figura 3 revela os países onde a AA é implementada e evidencia o seu carácter de obrigatoriedade, de acordo com argumentações centrais / superiores, ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2013/ 2014.

Figura 3 - Estatuto da avaliação interna das escolas



Notas específicas por país

Itália: A avaliação interna tornou-se obrigatória para as escolas no contexto do novo Sistema Nacional de Avaliação que começou a ser implementado no país a partir de 2014/15.

Hungria: A Lei sobre o Ensino Geral de 2011 refere-se aos processos de avaliação interna das escolas em relação à atual experiência piloto de avaliação "pedagógica/profissional" que será introduzida em 2015.

Fonte: Eurydice (2015).

Sobre a relação entre a AA e a AE, que nos importa sublinhar, este relatório destaca que em 31 sistemas educativos as escolas efetuam a AA e são sujeitas a AE. Em cerca de 2/3 destes, destacase uma complementaridade ativa entre avaliação interna e externa, nos quais os relatórios produzidos internamente pelas escolas contribuem diretamente para alimentar o processo de AE, criando um ciclo de responsabilização que articula coerência sistémica com participação local.

Estes elementos enfatizam a tendência generalizada, existente nos sistemas educativos europeus, para integrar a avaliação interna e externa num mesmo quadro de garantia da qualidade, reforçando a utilidade e a legitimidade de ambas. Mesmo assim, o relatório conclui que prevalece uma abordagem que valoriza a participação das próprias escolas no processo avaliativo, tendência que também se reflete, em parte, na forma como decorre a AE, ao envolver diferentes atores escolares em processos dialógicos e colaborativos (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015).

Esta tendência europeia corrobora a tese de uma estreita relação entre a AE e a AA - já defendida anteriormente por autores com Leite e Rodrigues (2020) Pacheco (2014) e Correia e Sá (2015), como sendo prejudicial para o surgimento de uma AA na perspetiva de desenvolvimento ou uma AA de 4.^a geração, capaz de capacitar as escolas de implementar processos de melhoria contínua (Alaiz, 2003) ou uma avaliação democrática deliberativa (Afonso, 2012). Surge agora num mesmo quadro de garantia da qualidade, um modelo que representa um equilíbrio entre heterorregulação e autorregulação, privilegiando tanto a coerência normativa como a capacidade de adaptação das instituições aos seus contextos específicos e que reforça a utilidade e a legitimidade de ambas.

O estudo de Silva et al. (2025) conclui que a AE pode exercer influência positiva, particularmente ao incentivar lideranças escolares a refletir e agir em prol da qualidade educativa. No entanto, evidencia-se também que este impacto nem sempre se traduz em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas ou na sustentabilidade das iniciativas de inclusão. Por isso, propõe “a integração harmoniosa dos processos de avaliação, AA e AE, e a implementação de mecanismos de *feedback* transparentes, assim como a participação ativa de lideranças, professores e outros *stakeholders*” (p. 20).

Apesar das diferenças e dos riscos que subjazem ao nível do controlo da AA pela AE, considerando a subjetividade implicada no termo central perseguido pela avaliação institucional - a melhoria da qualidade -, e das inerentes influências do poder na definição dos indicadores que operacionalizam a (auto)avaliação (Cabrito, 2009)¹⁴, ambas, AA e AE, no entender de Alaiz et al. (2003), podem comungar da mesma finalidade, isto é, contribuir para a melhoria eficaz da escola.

A AA de escolas, para nós, incorpora o conceito atrás explanado aplicado às escolas (das escolas), realizado nos e sobre os recursos materiais e humanos e funcionamento dos seus estabelecimentos (das e nas escolas) e pelos próprios atores. A AA terá maior impacto quanto mais participada for e quanto maior compromisso gerar entre os diferentes *stakeholders* da organização escolar, sobretudo entre os seus promotores internos (Alaiz et al., 2003; Alaiz, 2007; Afonso, A., J., 2012; Figueiredo, 2023) que só poderá ser potenciado se a mesma os responsabilizar cabalmente e de forma equilibrada pelo seu desenvolvimento e aplicação no terreno.

Apesar do recurso a uma entidade ou consultor externo, muitas vezes designado por amigo crítico, não constituir uma fatalidade no processo e, até de certa forma, revelar-se um apoio com uma perspetiva diferente, proporcionar formação e aprendizagem (Correia et al., 2015), pelo menos numa fase de maior maturação do processo, a AA deve, na nossa perspetiva, constituir-se num processo dinamizado pelos seus atores internos - por trazer maior envolvimento, transportando-os para um processo decisório mais partilhado e conseqüente assunção de maior compromisso no momento da ação para a mudança e melhoria, suplantando os riscos de desmotivação em todo o processo daqueles que são os mais diretos intervenientes (Correia, et. al, 2015; Rodrigues & Santos, 2021). Isto é, defendemos uma AA integrada na perspetiva alternativa de *accountability* apresentada por Afonso (2012) e revisitada por Rodrigues e Santos (2021) que comprometa os

¹⁴ Discutiremos as influências de poder na escolha dos indicadores na subsecção seguinte 2.4.5. A escolha dos indicadores.

principais *stakeholders* e que, através do diálogo e racionalidades, conduza a deliberações equilibradas e que atenda às diferentes necessidades.

2.4.5. A escolha dos indicadores para a AA

A reflexão sobre os indicadores começa por compreender a sua natureza e função. Em relatórios como *Measuring Improvements in Learning Outcomes* (2008), a OCDE define indicadores de desempenho como ferramentas-chave para monitorizar e avaliar a qualidade, eficiência e equidade nos sistemas escolares.

Os indicadores são aspetos específicos que se querem avaliar dentro de uma determinada subdimensão ou referente do objeto de avaliação. Normalmente são mensuráveis e dizem respeito a elementos importantes de uma situação quando se recolhem os dados. Os indicadores refletem a qualidade do que está a ser avaliado, comparando-o com um padrão ou norma (referente) e possibilitam a formação de juízos de valor (Fialho et al., 2023).

Afonso (2009) apresenta o conceito de indicadores como instrumentos que derivam dos padrões de referência e são utilizados para analisar e comparar a situação real com uma situação ideal ou desejada, a fim de identificar discrepâncias e produzir juízos avaliativos.

Na conjugação dos conceitos presentes na literatura podemos reunir quatro principais propriedades que caracterizam os indicadores de avaliação das organizações, muito evidentes na organização escolar: a) proveniência dos padrões de referência - são as operacionalizações dos padrões, que representam valores, normas ou objetivos desejados, ideais do que deveria ocorrer na organização; b) função comparativa - servem para comparar a situação real com a situação ideal (deduzida a partir dos padrões de referência), permitindo identificar discrepâncias que orientam a avaliação; c) natureza qualitativa e quantitativa – qualitativos, como a relevância dos conteúdos curriculares ou a preparação pedagógica dos professores, ou quantitativos, como taxas de abandono escolar, custo por aluno ou número de alunos por professor; d) diversidade de fontes - podem basear-se em desempenhos passados, *benchmarking* (comparações com outras organizações de referência), normativos legais, normas técnicas ou em boas práticas profissionais.

A estas, Cabrito (2009) e Afonso (2009) acrescentam de forma enfática uma quinta – ter uma natureza política e subjetiva.

Estas características dos indicadores acrescentam subjetividades, que abordaremos de seguida, com impacto no processo e resultados da AA por estarem desde o início presentes no quadro conceptual implícito e na operacionalização do processo.

Afonso (2009) defende que a definição dos indicadores e os juízos que possibilitam são influenciados pelas lógicas de ação, interesses e estratégias dos atores envolvidos, sendo a

avaliação um processo intrinsecamente pluralista e subjetivo. A legitimidade dos indicadores e do processo avaliativo depende tanto da qualidade técnica e argumentativa quanto do poder de quem os define e aplica.

Nesta linha de raciocínio, Cabrito (2009) explica que, a determinação dos indicadores com base num conceito de qualidade ambíguo e não consensual, adultera ainda mais a análise pretendida. Os indicadores da AA ou da AE são condicionados por fatores e alterações de variáveis e externalidades que podem retirar neutralidade e credibilidade à avaliação.

Para Afonso (2009), a subjetividade da avaliação das escolas está relacionada com a dificuldade em utilizar padrões de referência e de indicadores que os operacionalizam independentes do ponto de vista dos atores que fomentam ou influenciam a avaliação. Como vimos, esses padrões (situação idealizada) servem de base à criação de indicadores qualitativos ou quantitativos, que permitem a comparação com a situação avaliada. Essa comparação (juízo entre referente e referido) é, no entanto, permeada por subjetividades, já que os padrões refletem escolhas realizadas pelo avaliador ou pelo cliente da avaliação.

Como consequência, diferentes agendas podem levar a julgamentos divergentes ou até contraditórios, evidenciando que não há neutralidade no processo avaliativo. Como “avalia quem “pode” avaliar e é avaliado quem “deve” ser avaliado. E quanto mais poder tem quem “pode”, mais a avaliação “é” (parece) objectiva” (Afonso. N., 2009, p. 152).

Num contexto de regulação híbrida, os processos internos das escolas não estão isentos de influência externa. No caso da AA, a escola é responsável pela sua realização e, por isso, também detentora do poder de definição das etapas inerentes às suas especificidades e subjetividades, contudo balizadas pelos termos de análise definidos no quadro legal (artigo 6.º do decreto-lei n.º 31/2002) e pela estreita, mas também conflituosa, relação com a AE.

Como consequência, a adoção acrítica de critérios definidos externamente pode reforçar desigualdades e comprometer a intencionalidade pedagógica da avaliação. É por isso importante saber se eles são idênticos aos das demais escolas ou se tiveram em conta a especificidade de cada organização escolar. Importa discutir até que ponto, o processo de construção dos operacionalizadores da avaliação se subalternizou aos utilizados na AE ou aos vários processos de pressão (mecanismos de controlo) nacionais ou transnacionais ou, se se utilizaram “metodologias supostamente mais congruentes com as respetivas culturas organizacionais ou com um determinado *ethos* escolar” (Afonso, A. J. 2010, p. n.d). Mais pormenorizadamente, interessa explorar se as escolas importam mimeticamente processos e modelos utilizados noutros contextos, se os recriam e adaptam ou, e ainda, se têm no seu seio recursos e formação capacitada para implementar todo o processo.

Para Cabrito (2009), a escolha de indicadores como a taxa de abandono escolar ou taxa de sucesso, dependentes de uma diversidade de contextos, é discutível, não é inocente e é até reveladora de alguma perversidade, se considerarmos os fortes interesses de *mercadorização* dos serviços públicos e de privatização da educação subjacente à ideologia neoliberal presente na política internacional e nalgumas nacionais, incluindo a de Portugal. O autor questiona a comparação linear entre escolas (mesmo que com base em indicadores mensuráveis e de critério mais concreto como a frequência de utilização de recursos, rácios de recursos humanos ou de indicadores de gestão) sem considerar os processos que levam à melhoria, defendendo que as boas práticas devem ser disseminadas como exemplos de inovação e qualidade e não como padrões universais impostos e descontextualizados.

Cabrito (2009), que apesar de todas as críticas inerente às subjetividades de qualidade em educação, é apologista que só a partir da avaliação dessa qualidade se pode proceder a alterações que melhorem as práticas das escolas. Na verdade, o problema, mais do que nas ambiguidades e subjetividades inerentes ao conceito de qualidade em educação, reside “no processo utilizado para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela” (p. 197), ou seja, em grande medida, da escolha dos indicadores para desenvolver todo o processo. A avaliação da qualidade deve socorrer-se de “uma bateria de indicadores de natureza quantitativa, mas também qualitativa” (Ibidem), podendo até ser diferentes de escola para escola. Para avaliar é necessário estabelecer critérios, isto é, definir o que se avalia.

Para Araújo e Ramalho (2021) é, em primeiro lugar, necessário discutir quem define esses critérios (na expressão de Cabrito (2009), indicadores que operacionalizam os padrões de referência ou referentes).

A avaliação deve orientar cada escola no seu próprio caminho, recusando-se linearmente a uma avaliação com a finalidade de elaborar comparações entre escolas e promover competições, evitando promover concorrência, rivalidade ou reforçar desigualdades sociais. Por outro lado, e apesar de cada escola ter a sua identidade, a disseminação das (boas) práticas deve ser usada como contributo para o progresso de todas (Cabrito, 2009).

2.4.6. Diversidade de modelos de AA

Com vimos, apesar de instituída a obrigatoriedade da AA no ordenamento jurídico português (nomeadamente, através do artigo 6º da Lei n.º 31/2002) e de, por este diploma, serem definidos cinco domínios obrigatórios de análise, não é imposto às escolas qualquer modelo específico para a sua operacionalização. Tal como ocorre na maioria dos países europeus, verifica-se antes uma tendência para a construção de uma relação articulada entre AE e AA, numa lógica de complementaridade, apoiada pela administração educativa (Comissão

Europeia/EACEA/Eurydice, 2015). Esta liberdade de escolha dos modelos tem permitido às escolas desenvolverem abordagens diferenciadas. Face à multiplicidade de finalidades que a AA pode servir e a pluralidade de paradigmas que a sustentam (Pacheco, 2010), era expectável que tal diversidade de abordagens da AA determinasse uma proporcional diversidade de modelos (estruturados) de ação nas nossas escolas. Contudo, a diversidade de abordagens da AA vai desde a indiferença à problemática, ao uso de rotinas tradicionais (estatísticas de resultados académicos) ou uso de instrumentos baseados no modelo da IGEC e no quadro de referência da AE ou de criação própria e circunstancial, até, em casos mais raros, à aplicação sistemática de modelos estruturados (Alaiz, 2007).

Na sequência e paralelamente à evolução do quadro legislativo surgiram em Portugal, desde o início dos anos noventa ao início do século XXI, algumas experiências de AA, quer por iniciativa dos serviços centrais do MEC ou em colaboração com entidades europeias, quer por iniciativa privada (Alaiz, 2003; 2007; Azevedo, 2007). No primeiro caso são exemplos: a) o observatório de qualidade, envolveu mais de 1000 escolas e beneficiou dos contributos do projeto *indicators of education systems* (INES) da OCDE. Visava a produção sistemática de informação das escolas com vista a uma revolução da cultura de gestão das escolas com promoção da qualidade e da autonomia das escolas; b) projetos europeus com participação portuguesa; e c) o projeto qualidade XXI, da responsabilidade do instituto de inovação educacional (IIE), surge em sequência de trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto-piloto europeu sobre a avaliação da qualidade na educação escolar. Procurou reforçar a perspetiva sistémica e o carácter participativo do processo da AA.

Por iniciativa privada foram os casos do: a) programa de avaliação de escolas secundárias (AVES) por iniciativa da Fundação Manuel Leão apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, valoriza a articulação entre AE e AA e a capacidade aprendente das escolas (Azevedo, 2007); b) projeto melhorar a qualidade, desenvolvido em parceria entre a associação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (AEEP) e a empresa formação e serviços em gestão de qualidade, Lda. (QUAL). Foi aplicado às escolas associadas e apoiava-se no modelo de excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*).

A grande panóplia de modelos de avaliação adotados nestas experiências e em vários outros países assentam num quadro comum de quatro dimensões essenciais, bem representado pelo modelo CIPP de Stufflebeam em 1967: *context, input, process* e *product* (Alaiz, 2003).

Estas iniciativas evidenciam o muito trabalho já realizado no âmbito da AA em Portugal e uma diversidade de experiências e de modelos, desde os mais abertos aos mais fechados e estruturados. Mas também refletem, do ponto de vista de políticas públicas da educação, um caminho irregular marcado até por algumas descontinuidades que não criaram memória, consistência nem

maturidade de processos e de modelos e, em alguns casos, aumentam resistências (Azevedo, 2007; 2009).

Contudo, na maioria dos casos, a falta de conhecimento, de formação e de apoio levaram as escolas a desenvolver ferramentas internas para dar resposta às exigências externas e mínimas dos normativos legais (Quintas & Vitorino, 2013). Na mesma ordem de razões, a utilização de instrumentos associados ao quadro de referência da AE é muitas vezes atribuída à dificuldade da escola em definir os próprios objetivos e termos de análise (Nolasco, & Duarte, 2017) com os inerentes constrangimentos de uma AA sobretudo focada na prestação de contas (Quintas & Vitorino, 2013).

Os modelos abertos ou não estruturados caracterizam-se por conferir maior autonomia aos atores escolares, permitindo que definam os seus próprios critérios e metas de avaliação em função do seu contexto e identidade, mas que as escolas não tem revelado capacidade de construir. São modelos que estimulam a reflexão crítica e a participação democrática da comunidade educativa, mas simultaneamente exigem maior maturidade das organizações e, por isso, enfrentam o risco de se tornarem rituais pouco consequentes se não forem sustentados por envolvimento efetivo dos diversos *stakeholders*. Os modelos estruturados assentam em referenciais normativos externos e utilizam instrumentos previamente definidos e sistematizados. Refletindo a sua natureza empresarial, estes modelos incorporam uma lógica de eficiência, eficácia e desempenho, centrada na prestação de contas e na obtenção de resultados, o que levanta desafios quando transpostos para contextos cujo *ethos* é predominantemente educativo e social (Alaiz, 2007).

2.4.6.1.O modelo CAF Educação

No âmbito dos modelos estruturados e no caso português, destaca-se o modelo EFQM (da *European Foundation for Quality Management*), mais recentemente adaptado aos serviços públicos europeus sob a designação de CAF (Alaiz, 2007).

Quintas e Vitorino (2013) e Alaiz (2007) realçam a ampla aceitação do modelo CAF nas escolas portuguesas, atribuindo-a à especificidade dos seus critérios e à exigência de evidências concretas que permitam avaliar de forma abrangente os vários domínios da ação educativa. Alaiz (2007) considera ainda, que pelo lado dos dirigentes escolares, a preferência pela CAF reside na disponibilidade e apoio prestado pelo portal da internet em língua portuguesa e na articulação com o sistema integrado de avaliação do desempenho da administração pública (SIADAP). As principais desvantagens residem nas objeções levantadas pelos docentes em submeter as suas competências académicas e pedagógicas às exigências de ordem financeira e de *accountability* do modelo estruturado de linha empresarial CAF (Alaiz, 2007). Este autor critica o modelo por abordar a escola com excessiva racionalidade, não integrando suficientemente a importância do contexto e a especificidade organizacional.

Efetivamente, no nosso país e apesar da liberdade formal referida, na prática tem-se verificado uma forte recomendação para a adoção do modelo CAF Educação, amplamente promovida pelos organismos centrais como a DGAEP e por diversos projetos piloto e eventos de divulgação cofinanciados por programas comunitários (QUALIS¹⁵, CAF, 2020; *European Institute of Public Administration* [EIPA], 2021¹⁶). Esta orientação resulta do alinhamento com diretrizes europeias que visam reforçar a qualidade na administração pública e desenvolver culturas de AA que integrem a melhoria contínua e a participação dos *stakeholders*. A expressão normativa em Portugal mais clara destas diretrizes pode encontrar-se no artigo 3º da Portaria n.º 100-A / 2021, de 11 de maio, que a atribui ao departamento de estruturas orgânicas e de recrutamento (DEOR), uma das unidades orgânicas nucleares da DGAEP, o estímulo da utilização de “ferramentas e metodologias de gestão e de avaliação da gestão dos órgãos e serviços, designadamente da Estrutura Comum de Avaliação da Administração Pública (CAF)” (alínea d) do artigo 3º).

Desde maio de 2000 que, baseados na estratégia Lisboa 2000, os estados-membros da UE assumiram o compromisso em divulgar e a promover, nos seus países, a utilização do modelo CAF para o setor público. Em junho de 2010 foi apresentada, durante a presidência espanhola deste organismo, a primeira versão adaptada à educação, o CAF Educação. O modelo foi

desenvolvido pelo centro europeu de recursos CAF, que, considerando a evolução do cenário da educação, já apresentou mais três versões adaptadas à educação, as de 2013, de 2020 e agora a de 2024 que tenta reunir todos os seus conhecimentos captados pelas experiências realizadas da sua aplicação na educação (DGAEP, 2024).

O modelo CAF Educação é um referencial europeu de gestão da qualidade total para AA das organizações educativas públicas, desenvolvido pelo setor público e concebido para melhorar o desempenho com base numa abordagem holística e integrada. Estabelece relações causa-efeito entre fatores organizacionais e resultados, funcionando como um guião estratégico para os dirigentes. Está orientado para a excelência e aplica-se gratuitamente a todas as administrações públicas. Tem como princípio de que resultados de excelência decorrem da forma como a liderança orienta estrategicamente pessoas, recursos e processos (DGAEP, 2024; Ganhão & Nolasco, 2019; EIPA, 2021).

De acordo com Ganhão e Nolasco (2019), o modelo CAF Educação tem como principais objetivos promover a cultura da excelência nas organizações públicas e os princípios da gestão de qualidade

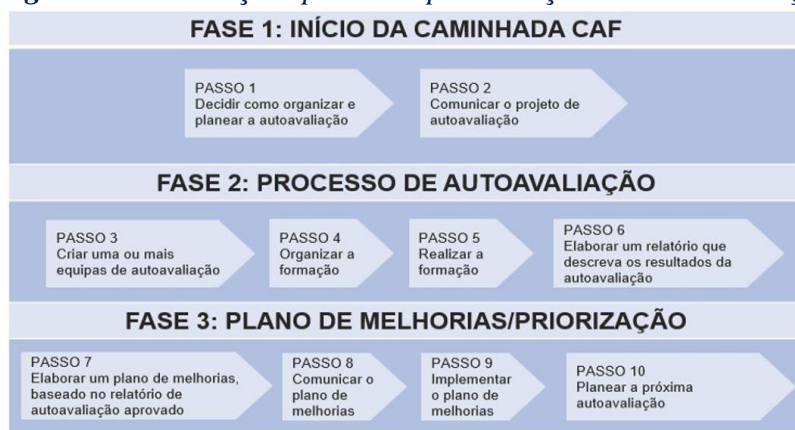
¹⁵ QUALIS é a designação própria de um projeto desenvolvido pelo governo da região autónoma dos Açores, naquele arquipélago e dos mais pioneiros na introdução do modelo CAF na AA das escolas no nosso país (Arroz, 2010). ¹⁶ EIPA (2021) faz a apresentação dos resultados do estudo *CAF challenges to promote public sector capacity*, durante a presidência portuguesa 21 e mais tarde durante o IV evento nacional CAF promovido pela DGAEP em 17 de novembro de 2021.

total, apoiar a AA com vista à identificação de ações de melhoria, articular diferentes modelos de gestão da qualidade e fomentar o *bench learning* entre instituições do setor público.

Este modelo organiza-se em nove critérios principais, divididos entre o grupo dos meios, critérios de 1 a 5 - liderança, estratégia e planeamento, pessoas, parcerias e recursos e processos - e o grupo dos resultados, critérios de 6 a 9 - resultados orientados para os cidadãos/alunos, pessoas, responsabilidade social e desempenho chave. Os critérios dos meios são fatores facilitadores que se referem às práticas de gestão de uma organização (o que a organização faz e como realiza as suas atividades para atingir os resultados desejados); os critérios 6 a 9 permitem a avaliação dos resultados através de medidas de perceção e medições do desempenho. Cada um dos nove critérios é dividido em subcritérios, num total de 28, que identificam as principais questões que operacionalizam a avaliação da organização. O modelo propõe um processo sistémico e participado, com base em evidências, seguindo o ciclo de melhoria contínua PDCA (Plan-DoCheck-Act). A metodologia privilegia a reflexão crítica sobre práticas e resultados, com recurso a uma matriz de pontuação que orienta a análise e facilita a definição de planos de melhoria (DGAEP, 2024).

O manual mais atual da CAF Educação (DGAEP, 2024) considera que, na implementação do modelo, cada processo é único pelo que devem ser consideradas a dimensão e a cultura da organização e as experiências anteriores. Ainda assim sugere dez passos para o desenvolvimento do processo de melhoria continua com a CAF, devendo sobretudo ser encarados como uma orientação inspiradora para a organização do processo. A figura 4 apresenta esquematicamente esses passos.

Figura 4 - Orientações para a implementação da CAF Educação.



Fonte: DGAEP (2024, p. 64).

Ao longo deste manual é atribuído o papel central à direção das escolas para uma implementação eficaz do modelo. Para o modelo CAF obter sucesso, a liderança assume a responsabilidade de conduzir a AA como parte de uma estratégia organizacional mais ampla, de assegurar a mobilização da comunidade educativa e a apropriação do modelo CAF com a finalidade de

transformar a AA num instrumento real de melhoria organizacional e pedagógica. Para tanto, e para nós, é imprescindível o empenho consistente da direção, a transparência dos objetivos, o rigor e integridade dos envolvidos, a coerência entre os resultados e as medidas delineadas e implementadas dos planos de ação, alicerçados numa verdadeira vontade em melhorar.

Capítulo 3

3. Metodologia

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa permite compreender em profundidade os fenómenos educativos no seu contexto real a partir das perceções e perspetivas dos próprios sujeitos envolvidos. A entrevista é um exemplo de uma técnica de investigação qualitativa e esta é uma metodologia cada vez mais utilizada e válida nas investigações das ciências sociais.

Para estes autores, o estudo qualitativo caracteriza-se por: 1) ser realizado no ambiente natural com o investigador como principal instrumento; 2) privilegiar descrições detalhadas em palavras ou imagens; 3) valorizar mais os processos sociais e não tanto os resultados; 4) realizar a análise de dados de forma indutiva - desenvolver teorias ou tirar ilações ou abstrações a partir do agrupamento de dados particulares num processo de afinamento (raciocínio indutivo) – não se parte de hipóteses e as questões importantes só são, muitas vezes, conhecidas no final da investigação; e 5) valorizar os significados atribuídos pelos participantes, adquiridos pelas suas experiências de vida relativas ao objeto de estudo – também designadas por perspetivas dos participantes.

Procurámos primeiramente responder à pergunta o que queremos saber e porquê? Para depois ponderar sobre a metodologia (Bell, 2002, p. 85). Vem a propósito recordar que, para cada um dos agrupamentos de escola selecionados, definimos três objetivos de investigação:

- 1 - Caracterizar o modelo, as práticas e o nível de envolvimento dos diferentes atores educativos no processo de AA;
- 2 - Descrever a perceção dos principais stakeholders relativamente ao impacto: a) na tomada de decisões pedagógicas e organizacionais; e b) nas práticas pedagógicas;
- 3 - Identificar recomendações para a otimização dos processos de AA com base nos resultados obtidos.

A persecução destes três objetivos, feita através da abordagem em três dimensões (descrever, compreender e interpretar), visa contribuir para a resposta à problemática mais geral que, tal como foi enunciada na introdução, pode ser apresentada com a seguinte redação: “analisar as práticas de AA de dois agrupamentos de escolas da região de Leiria, identificando os principais desafios e oportunidades para a melhoria das práticas pedagógicas e organizacionais”.

Para melhor compreendermos as opções que tomámos na realização do trabalho de campo deve ser considerado, além do enquadramento nas questões levantadas na revisão da literatura, o alinhamento com outros a que mais diretamente fazemos referência, nomeadamente, pelo objeto de estudo, pelo quadro concetual e metodologia seguida, aos de Correia et al. (2015) e de Dias (2012).

3.1. Opções Metodológicas

Neste estudo os objetivos são fechados agrupamento a agrupamento sem estabelecer comparações entre os processos, enquadrando-se num estudo de caso múltiplo (dois agrupamentos) delimitado pelos objetivos restritivos e pela natureza interpretativa (Yin, 2018). O plano traçado foi flexível (em oposição ao plano detalhado) como se pode deduzir pela definição do objeto em estudo, pela opção de entrevistas semiestruturadas em oposição a entrevistas completamente estruturadas (Bogdan & Biklen), pela utilização da análise descritiva de conteúdo e utilização do raciocínio indutivo.

A interpretação dos dados, discussão dos resultados e conclusões têm a finalidade, frisamos, de conhecer o processo de AA de cada um destes agrupamentos e captar a perceção dos participantes sobre os seus impactos organizacionais e no processo de ensino-aprendizagem nos agrupamentos estudados. Não tem a finalidade de fazer generalizações, mas antes obter conhecimento que possa contribuir para a teoria (Bogdan & Biklen).

A abordagem realizada enquadra-se ainda na metodologia de estudo de caso múltiplo por se tratar de uma pesquisa empírica de um fenómeno contemporâneo, realizado no contexto real de cada um dos agrupamentos separadamente, não podendo ser considerado uma amostragem – os casos não foram escolhidos para aumento da representatividade estatística; são antes uma replicação lógica que traz maior robustez científica do que o estudo de caso único (Yin, 2018).

Alinhados com a perspetiva de Yin (2018) também se entende que o trabalho procura conhecer e compreender o processo de AA, respondendo às perguntas “como?” e “por quê?”. As generalizações a realizar terão a preocupação de formalização teórica substantiva (focadas no caso em si e no contexto concreto de cada agrupamento) e não da criação de uma teoria para uma população ou universo – generalizações analíticas e não estatísticas. Consideramos, a propósito da importância e das limitações de generalização nos estudos de caso, que, tal como Bassey (1981) citado por Bell (2002, p. 24), “O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado”, sendo uma forma válida de pesquisa educacional que, seguida criticamente, pode alargar o conhecimento existente.

3.2. Participantes

A investigação é realizada em dois agrupamentos de escola (agrupamento a agrupamento separadamente) com a condição, colocada *à priori*, de serem da mesma direção regional¹⁶ (direção

¹⁶ Considerámos aqui as extintas direções regionais, formalmente designadas direções de serviços das regiões.

regional do centro) e, tanto quanto possível do distrito de Leiria, doravante designados por agrupamento de escolas Alfa e por agrupamento de escolas Delta ou simplesmente agrupamentos Alfa e Delta.

As opções relativas às organizações educativas objeto do nosso estudo foi ponderada em função da sua localização e o grau de conhecimento prévio do investigador no processo de AA que nelas decorre. Optou-se por não desenvolver o trabalho no AE onde o investigador leciona. Procurámos dois agrupamentos que, pela sua distância geográfica, assegurassem capacidade de realização do estudo e assegurassem um menor conhecimento prévio do investigador para evitar uma transferência ambígua da personalidade própria para a de investigador.

Procedemos à escolha criteriosa dos entrevistados com base em critérios previamente definidos, recorrendo a amostras intencionais e não probabilísticas. Neste sentido, estamos perante um estudo analítico de carácter qualitativo, de seleção racional não probabilística. Em cada agrupamento, participaram: (a) o/a diretor(a); (b) o/a coordenador(a) da equipa de AA e os coordenadores de departamento e /ou coordenadores de estabelecimento com assento no CP que participaram no grupo de discussão (*focus groups*) (Moreira et al, 2021a).

A escolha de participantes, em número e em categoria, foi pensada de forma a assegurar a viabilidade do estudo e simultaneamente a sua maior validade. O número de participantes está no limite da nossa capacidade de realização das entrevistas individuais e de *focus groups*. Por outro lado, a escolha recaiu naqueles que considerámos mais representativos (com maior e melhor conhecimento pelo envolvimento expetável) para investigar sobre o conhecimento e impacto do processo de AA, na perspectiva das pessoas principais agentes do próprio processo. Isto é, demos valor ao processo e aos significados dos principais *stakeholders* do processo e não tanto aos resultados alcançados pelo mesmo (Bogdan & Biklen, 1994). A ênfase foi dada ao relato de maior e diversificadas perspectivas para conhecer o impacto percebido do processo de AA “tanto as não esperadas como as desejadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 269).

Reconhecemos as limitações que se possam apontar na ausência da perspectiva dos destinatários da intervenção da iniciativa dos dois agrupamentos na realização da AA – os pais e, particularmente, os alunos. Por opção, esta perspectiva encontra-se fora do âmbito da nossa focagem.

Inicialmente revelou-se crucial a relação prévia existente com alguns elementos que lecionam nesses agrupamentos – legitimado por aquilo a que Bogdan e Biklen (1994) chamam de entrar pela “porta do cavalo”. Realizámos os primeiros contactos e até uma primeira visita a cada um dos agrupamentos para criar aproximação, mas sobretudo como oportunidade para avaliar do grau de possibilidade de realização do trabalho e proceder a ajustes que o tornassem exequível. Fomos críticos relativamente à colaboração que pedimos e às eventuais implicações na vida das pessoas

participantes. Seguindo a reflexão de Bell (2002), entendemos que seria excessivo exigir dos outros aquilo que nós próprios dificilmente estaríamos dispostos a dar e, por isso, quisemos limitar os tempos de entrevista, garantir clareza nos objetivos e assegurar completa confidencialidade. Muito valorizamos a colaboração prestada por todos os participantes nos dois agrupamentos.

Como aconselha Bell (2002) a “negociação de acessos é uma etapa importante para a [sua] investigação” (p. 82) pelo que obtivemos autorização formal de acessos a documentos e a participantes implicados em cada agrupamento. Contactamos cada um destes participantes e explicamos o que pretendíamos dos mesmos, solicitando a sua colaboração, pois como refere Bogdan e Biklen (1994) “A obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial” (p. 117). Tal iniciativa juntamente com o conhecimento de professores que exercem nestes agrupamentos (a tal “porta do cavalo”) veio a revelar-se crucial em determinada fase do processo pelo grau de exigência de colaboração dos participantes que o estudo implicou.

A negociação implicou vários níveis de informação e aceitação, *à priori*, do direito de recusa dos participantes à colaboração em determinados tópicos ou na totalidade da investigação por não concordarem com alguma dimensão da pesquisa ou processo. Por exemplo, um coordenador de departamento do agrupamento Delta, manifestou intenção de participar, mas legitimamente, não permitiu gravação, o que inviabilizou a sua colaboração por se tratar de uma ação coletiva em formato de *focus groups*. No ponto 3.4 discutimos as principais questões éticas em investigação qualitativa e agimos em conformidade com os procedimentos que aí concluímos serem os mais adequados.

3.3. Técnicas de recolha de dados

Para Freixo (2011) a recolha de informação é um processo organizado que visa obter dados de várias fontes, com o objetivo de aprofundar o conhecimento ou compreender melhor uma situação, no contexto de uma ação com objetivos claramente definidos e validade suficiente, considerando existir três principais métodos ou técnicas: a entrevista, a observação e o questionário.

Tratando-se da compreensão do fenómeno em estudo, sobretudo a partir das perceções dos principais intervenientes, considerámos mais adequada a utilização de entrevistas (semiestruturadas) e *focus groups*. Estas técnicas, próprias da metodologia qualitativa, destacam-se pela flexibilidade e adaptabilidade, permitindo simultaneamente aprofundar, desenvolver e clarificar os temas, categorias e subcategorias em análise (Bell, 2002) com relativa economia de tempo. A maioria das informações pretendidas não seriam possíveis de obter por análise documental e não teriam a mesma profundidade face aos objetivos traçados.

Como resume Denzin e Lincoln (2018) a propósito do uso da técnica de entrevista na recolha de dados empíricos “Text-based documents of experience are complex. But if talk constitutes much of what we have, then the forms of analysis outlined by Peräkylä and Ruusuvuori represent significant ways of making the world and its words more visible.” (p. 905), também nós consideramos esta a melhor forma de dar voz e significado às perspetivas dos participantes e, assim, conhecer, compreender e interpretar o processo de AA dos agrupamentos analisados.

Denzin e Lincoln (2018) concebem os materiais de entrevista como relatos narrativos e não como representações diretas da realidade. Os textos resultam de transcrições de entrevistas e outras formas de discurso, sendo considerados factos sociais produzidos, partilhados e utilizados de modos socialmente organizados. Argumentam que a fala é uma ação socialmente organizada, capaz de criar e manter versões da realidade intersubjetiva, e salientam a relevância destas abordagens para a compreensão e intervenção em questões sociais.

Freixo (2011) caracteriza a entrevista como uma técnica que permite a aproximação no relacionamento de entrevistado e entrevistador (Freixo, 2011) e lista seis vantagens na recolha de dados, das quais destacamos quatro: 1) a flexibilidade que permite, pela reformulação das perguntas, esclarecer tópicos; 2) dá oportunidade para avaliar atitudes e condutas do entrevistado naquilo que diz e como diz; 3) possibilidade de obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e; 4) permite serem comprovadas de imediato as discordâncias.

Existem diferentes tipos de entrevista, variando no grau de estruturação, desde as totalmente estruturadas às não estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 2002; Denzin & Lincoln, 2018; Moreira, et al., 2021a), sendo as estruturadas mais dirigidas, assemelhando-se a inquéritos, não permitem recolha de dados tão profunda e conhecedora da perspetiva dos participantes. A possibilidade de utilização da entrevista estruturada foi assim descartada pelo carácter rígido da mesma e por se não pretender a quantificação de resultados (Bell, 2002). A opção por entrevistas não estruturadas, que trariam mais riqueza e profundidade às informações obtidas, foi também declinada pelo facto de sentirmos menor segurança na sua realização e dificuldade na análise de conteúdo, reconhecida, humildemente, a nossa inexperiência como investigadores no uso desta técnica (Bell, 2002). Por outro lado, não estavam previstos mais momentos de contacto com os entrevistadores, sendo necessário garantir que todos os tópicos eram completamente abordados.

Contudo, as entrevistas enfrentam limitações como dificuldades de comunicação, má interpretação das perguntas pelo entrevistado, influência do entrevistador, falta de disponibilidade ou sinceridade do entrevistado e o tempo exigido para a sua realização. Por isso, usamos alguns cuidados para atenuar estas limitações, dentro da pouca experiência, realizando uma reparação cuidadosa das mesmas. Simultaneamente permitiram usufruir da flexibilidade e da adaptabilidade ao contexto e ao entrevistado e, por ser minimamente dirigida, ser objetivos, na procura da informação

pretendida. A maior especificidade das questões registradas no guião deve ser entendida como um suporte que nos ajudou a gerir os momentos de silêncio adequados à reflexão do entrevistado ou evitar a sua dolorosa continuidade sem perder o sentido de objetividade (Carmo & Ferreira, 2008).

Especificamente tivemos o cuidado de: 1) começar por estruturar tópicos e ponderar sobre a sua ordem, alinhados com quadro conceptual pré-estabelecido, prevendo a utilidade na análise de dados; 2) estruturar a entrevista prevendo uma iniciação com a apresentação, clarificação dos objetivos do estudo e da entrevista e assegurar o anonimato; 3) praticar a entrevista e garantir uma gestão adequada do tempo previsto dentro da expectativas a criar ao entrevistado; 4) usar linguagem compreensível para os entrevistados e reformular as questões sempre que necessário, recorrendo muitas vezes à exemplificação; 5) durante a preparação e realização da entrevista, procurámos evitar perguntas baseadas em premissas e que influenciariam a resposta (Bell, 2002).

A técnica de *focus groups* é uma abordagem qualitativa que coleta dados por meio de uma conversa estruturada com um grupo sobre um tema específico, seguindo procedimentos técnicos definidos (Moreira, et al., 2021b). A utilização da técnica de *focus groups*, embora em formato de entrevista, teve o propósito de incentivar a reflexão coletiva (Denzin & Lincoln, 2018) entre os coordenadores de departamento sobre os tópicos do estudo e, assim, encontrar contraditório e pontos de consenso com economia de tempo porque permitiram a análise de um maior grupo de participantes em simultâneo.

No que respeita aos guiões utilizados procurámos que este instrumento respeitasse, relativamente à ordem das questões, uma “perspetiva lógica e sequenciada a colocar ao inquirido” (Moreira, et al., 2021a, p. 18). Foi construído com base no Q8 (em apêndice I) que segue as categorias e subcategorias resultantes da discussão teórica e que nos possibilitaram a orientação das entrevistas e a análise de conteúdo.

O quadro 9 (Q9) no apêndice I, apresenta o guião das entrevistas. Os tópicos deste são comuns às entrevistas individuais e *focus groups* com a adequação da previsão do tempo de duração das mesmas. Sobre este guião deve referir-se que: 1- As questões elencadas constituem tópicos de orientação para o entrevistador com flexibilidade de adaptação à interação gerada e de alteração em função do desenvolvimento dos diálogos (Bell, 2002; Bogdan & Biklen, 1994 e Moreira et al., 2021a); 2- A realização das entrevistas procurou seguir a ordem diretor, coordenador da equipa de AA e *focus groups* com os coordenadores. Esta sequência não foi possível de concretizar no caso do agrupamento Alfa por motivos de agendamento, tendo seguido a ordem diretor, *focus groups* e coordenador da equipa de AA; 3- A cada sucessiva entrevista procedeu-se a ajustes do guião resultantes da(s) entrevista(s) anterior(es).

As entrevistas individuais foram realizadas em cada agrupamento aos elementos detentores dos cargos de diretor e coordenador da equipa de AA. A entrevista de grupo (*focus groups*) aos

coordenadores de departamento ou estabelecimento com assento no CP. Foi feito registo de áudio de todas as entrevistas presenciais e vídeo-áudio das entrevistas realizadas em videoconferência.

No caso do agrupamento Delta todas as entrevistas foram presenciais. A entrevista prevista realizar-se ao responsável pela equipa de AA teve também a participação do ex-coordenador desta equipa, explicada pelo voluntarismo deste elemento e por manter um papel ativo e colaborante com atual coordenador que assumiu o cargo há dois anos. A participação dos dois entrevistados revelou trazer um conjunto de dados mais completo.

No agrupamento Alfa, a entrevista ao diretor foi presencial e as restantes duas por videoconferência por forma a compatibilizar a nossa agenda com a dos entrevistados.

Depois de realizadas as entrevistas fizemos a sua transcrição e registamos algumas impressões captadas dos trejeitos, da linguagem não verbal e do ambiente em que as mesmas decorreram (Carmo & Ferreira, 2008).

Os protocolos das quatro entrevistas individuais e dos dois *focus groups* (transcrição com registo integral das intervenções) são apresentados no apêndice VI, para o agrupamento Alfa e apêndice VII, referentes ao agrupamento Delta. No reforço do anonimato com que nos comprometemos, nestes protocolos, tal como em todo o texto deste estudo, as referências e atribuições de autoria aos participantes surgem no masculino, sem que isso estabeleça qualquer identificação do seu género.

Apresentamos uma síntese dos processos de preparação e realização dos *focus groups*.

No agrupamento Alfa: (a) preparado e moderado a partir dos tópicos da entrevista ao diretor e com elementos desta decorrentes; (b) realizou-se online o que trouxe maiores dificuldades de moderação e gestão do tempo. Cada participante esteve online a partir de salas diferentes e sem ocorrerem interrupções; (c) envolveu cinco coordenadores.

No agrupamento Delta: (a) preparado e moderado a partir dos tópicos das entrevistas ao diretor e aos coordenador e ex-coordenador da equipa de AA e com elementos decorrentes destas; (b) realizou-se presencialmente, na sala de música da escola sede do agrupamento e teve algumas interrupções, levando a que os temas fossem retomados; (c) participaram quatro coordenadores.

O número de participantes nos dois *focus groups*, foi menor que o expectável, ainda assim permitiu o desenvolvimento de uma discussão em torno dos tópicos em estudo, enriquecendo o conhecimento de diferentes pontos de vista sobre o processo de AA (Moreira et al., 2021a). Foi claro o entusiasmo, a opinião genuína e menos formatada dos participantes. Esta abordagem revelou-se pertinente por facilitar o desenvolvimento dos cinco atributos indicados por Bogdan e Biklen (1994) a um estudo qualitativo, anteriormente mencionadas. Em particular, constituiu um forte contributo para valorizar mais os processos sociais e os significados atribuídos pelos participantes.

3.4. Tratamento dos dados e triangulação

Desde os primeiros estudos no campo da comunicação, há um esforço contínuo para compreender os sentidos que vão além do conteúdo imediato das mensagens, sendo a análise de conteúdo um recurso metodológico fundamental nesse processo (Bardin,1997).

A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen, é um processo sistemático de organização e interpretação de entrevistas, notas e outros materiais recolhidos, com o objetivo de os compreender melhor, até se traduzirem em conhecimentos comunicáveis. Envolve organizar, dividir, sintetizar, identificar padrões e decidir o que será partilhado. Transforma descrições iniciais em resultados concretos para serem apresentados em forma de artigos, livros ou planos de ação.

Neste contexto e com o objetivo de proceder à discussão dos resultados e induzir as conclusões (realizar inferências de teorias substantivas), procedemos à análise de conteúdo de toda a informação na sequência da sua recolha através das entrevistas e dos grupos de discussão focada e, de forma mais sistemática, no final do processo com o auxílio dos processadores de texto informáticos (Bogdan e Biklen, 1994). Importa esclarecer que entendemos a análise de conteúdo como uma técnica específica de análise de dados qualitativos, usada especialmente para interpretar dados textuais de forma sistemática.

Sistematizámos, em quadro, para cada entrevista as evidências e as transcrições alusivas às mesmas para cada categoria e subcategoria do quadro referência conceptual sem preocupações de descrição quantitativa. Estes quadros encontram-se no apêndice II – Análise de conteúdo do agrupamento Alfa [quadros 10 (Q10), 11 (Q11) e 12 (Q12)] – e apêndice III – Análise de conteúdo do agrupamento Delta [quadros 13 (Q13), 14 (Q14) e 15 (Q15)].

A triangulação é uma metodologia de abordagem sistemática na pesquisa social, particularmente qualitativa (Denzin & Lincoln, 2018). Considerando que utilizamos, em cada agrupamento de escolas objeto deste estudo, duas técnicas – a entrevista semiestruturada individual e *focus groups* -, bem como, três grupos de participantes – o diretor do agrupamento, o coordenador da equipa de AA e os coordenadores de departamento – procedemos à triangulação de participantes (diretor, coordenador de AA e coordenadores de departamento) e à triangulação de instrumentos (entrevista individual e *focus groups* nos dois agrupamentos e também documental no caso do agrupamento Alfa) para confrontar as diferentes perspetivas e fortalecer as evidências comuns aos participantes e obtidas pelos diferentes instrumentos.

A análise de conteúdo das entrevistas e do grupo de discussão do agrupamento Alfa revelou algumas incoerências e a referência a elementos de dois períodos temporais distintos, tornando necessária, para melhor esclarecimento, a análise documental. Para o efeito foram considerados o projeto educativo 2023/2026, o plano de melhoria 2022/2024 e relatório CAF 2020/2022.

O conhecimento e compreensão do processo de AA dos agrupamentos Alfa e Delta, mesmo que num estudo com algum grau de superficialidade que assumimos, é algo complexo e justifica, pela fiabilidade que pretendemos nas informações, a utilização de diferentes abordagens e de diferentes perspetivas (Denzin & Lincoln, 2018). A combinação destes diferentes métodos e fontes traz uma maior riqueza às ilações pretendidas. Conhecer as perceções dos principais *stakeholders* sobre o desenvolvimento do processo de AA e sobretudo sobre os seus impactos e não apenas a perspetiva do maior responsável pela sua implementação (o diretor), traz consistência e robustez com solidez semelhante às conclusões do trabalho de investigação desenvolvido por Correia et al. (2015). A referência (repetida) ao alinhamento com este estudo explica-se por termos optado por criar um quadro concetual de aplicação das entrevistas e análise de conteúdo baseado nas categorias e subcategorias que aí são exploradas.

3.5. Questões éticas em investigação

Como consideram Bogdan e Biklen “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (p. 75). A ética diz respeito a normas que definem procedimentos corretos e incorretos, despoletados por dilemas e questões morais, aceites por um determinado grupo.

Por outro lado, como refere Moreira et al. (2021a), “qualquer busca por conhecimento ou respostas para as nossas inquietações passam, primeiramente, pelas questões éticas” (p. 49), tornando-se essencial assumir um compromisso pautado pela responsabilidade e pelo respeito para com aqueles de quem pretendemos a colaboração. Do contrário, em qualquer investigação que implique envolvimento direto com outros seres humanos, em que a metodologia por entrevista é um sugestivo exemplo, corremos o risco de gerar tensões e provocar ruturas (Ibidem, ibidem).

Para Guerra (2006), e particularmente na investigação de histórias de vida e realização de entrevistas em profundidade, as questões éticas colocam-se para além das questões técnicas da realização das mesmas, devido ao carácter intimista implicado. Na investigação com seres humanos, as duas preocupações, por parte do investigador, mais dominantes e consensuais, são a informação clara e honesta e a proteção das fontes de informação (Bogdan & Biklen, 1994; Guerra, 2006; Bell, 2002).

Na investigação qualitativa, a relação prolongada e comprometida entre investigador e participante favorece a colaboração genuína e o rigor ético, exigindo um consentimento informado contínuo ao longo de todo o processo que culmine com o cumprimento do compromisso da entrega dos resultados aos participantes. (Bogdan & Biklen, 1994).

Alinhados com estes princípios desencadeamos um conjunto de procedimentos já pormenorizados no ponto 3.3 a propósito da realização das entrevistas e também na discussão das questões relativas

à negociação do ponto 3.2 que atestam a postura de honestidade, compromisso e responsabilidade com todos os intervenientes na investigação. Frisamos que todos os momentos de interação e registo têm o consentimento informado dos intervenientes.

Sem prejudicar a recolha de informação e os resultados deste trabalho procurámos assegurar o anonimato dos participantes. Devido ao pequeno número de participantes há o risco da sua identificação (Guerra, 2006). Apesar disso, consideramos tal como Guerra (2006) que devemos “assumir como pressuposto desta postura metodológica que estamos perante sujeitos racionais, entrevistador mas também entrevistado, sendo que ambos dão sentido à sua ação e de forma aberta e transparente” (p. 21). Ou seja, garantidos os dois princípios éticos fundamentais na investigação - informar corretamente os participantes sobre os objetivos do estudo e proteger as fontes - tudo o restante decorre da interação entre atores racionais, capazes de estabelecer relações humanas (Ibidem, ibidem).

3.6. Validade do estudo

Segundo Denzin e Lincoln (2018), a triangulação tem sido amplamente valorizada como uma estratégia metodológica fundamental na perspetiva qualitativa, avaliação e ciências sociais em geral. Os autores destacam que uma boa prática de investigação exige o uso de múltiplos métodos, fontes de dados e investigadores com o objetivo de aumentar a validade dos resultados e garantir maior rigor científico independentemente da orientação epistemológica adotada.

Os procedimentos seguidos na preparação, realização, transcrição e análise das entrevistas trazem fiabilidade na obtenção da informação. Igualmente, muito dos princípios éticos perseguidos e a intencionalidade de escolha de agrupamentos e de participantes representativos na construção do conhecimento do processo de AA e dos seus impactos, asseguram imparcialidade e distanciamento que valorizam os resultados.

Em função da dimensão e profundidade deste trabalho consideramos que, na realização estudos de caso qualitativos, tal como refere Bogdan e Biklen (1997), valorizamos aspetos como a permanência prolongada no campo, a triangulação de fontes, a construção de descrições densas e constante reflexão para garantir a credibilidade e a coerência dos resultados.

Segundo Moreira, Sá e Costa (2021a), a validade em estudos qualitativos, como os estudos de caso, depende do rigor na descrição dos processos de investigação, da triangulação de fontes, do feedback dos participantes e da avaliação por pares. Estes estudos ganham consistência através da observação de padrões e da clareza metodológica, incluindo a definição das questões orientadoras e a documentação adequada dos materiais utilizados.

Procurámos alinhar este estudo com investigações que adotaram a mesma metodologia e abordaram o mesmo paradigma, reforçando assim a sua validade e contributo para o conhecimento do fenómeno.

Em suma, consideramos que o carácter qualitativo da metodologia utilizada transporta para este trabalho a fiabilidade dos dados obtidos e a validade da informação produzida face ao curto intervalo de tempo da sua realização e profundidade pretendida para o mesmo. A maior fiabilidade e, espera-se, validade são reforçados pela utilização de diferentes fontes e pela triangulação de participantes (coordenador da equipa de AA, diretor e coordenadores de departamento) e instrumentos (entrevistas, *focus groups* e análise documental).

Capítulo 4

4. Apresentação e discussão de resultados

Com referido no capítulo anterior foi feita a análise de conteúdo das duas entrevistas individuais e do grupo de discussão focada de cada agrupamento com referência ao quadro conceptual (apêndice I – Q8) que também constituiu base de construção do guião de entrevista.

Considerando as categorias e subcategorias deste Q8 e com referência à codificação aí explícita, apresentamos agora, por agrupamento, os resultados da análise de conteúdo e da triangulação de participantes e técnicas.

Na subsecção 4.1 O caso do agrupamento Alfa, e respetivas subsecções são apresentados e discutidos os resultados do agrupamento Alfa, iniciando pela caracterização do agrupamento. As subsecções 4.1.2 a 4.1.6 é feita a discussão dos resultados deste agrupamento com referência às categorias e subcategorias do Q8, considerando os respetivos quadros de análise de conteúdo e da triangulação de participantes e técnicas elaborados a partir dos protocolos de transcrição dos registos áudio.

A análise e discussão de resultados do agrupamento Delta segue a mesma metodologia e é apresentada na subsecção 4.2 O caso do agrupamento Delta, e respetivas subsecções.

4.1. O caso do agrupamento Alfa

Para esta discussão, é relevante considerar os Q10 a Q12 do apêndice II – quadros síntese da análise de conteúdo do agrupamento Alfa e os quadros 16 (Q16) e 17 (Q17) do apêndice IV - quadros de triangulação. Para melhor contextualização das citações é ainda útil ter em conta os protocolos das entrevistas e de *focus groups* – protocolos 1, 2 e 3 (P1, P2 e P3).

Importa recordar que, no caso deste agrupamento, foi realizada uma triangulação que abrangeu os diferentes participantes (diretor, coordenador da equipa de AA e coordenadores de departamento), diversas técnicas de recolha de dados (entrevistas individuais e focus groups), assim como a análise documental (projeto educativo 2023/2026, o plano de melhoria 2022/2024 e o relatório CAF 2020/2022).

4.1.1. Caracterização do agrupamento Alfa

O agrupamento de escolas Alfa constitui-se um dos maiores agrupamentos escolares do país, resultado da fusão de uma escola secundária com outros agrupamentos já existentes. Esta união originou um “mega agrupamento” com mais de duas dezenas de

estabelecimentos de ensino, cobrindo grande parte do território do concelho a que pertencem e abrangendo contextos geográficos diversos.

Serve uma população discente que ultrapassa os três milhares de alunos e tem cerca de quatro centenas de docentes, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, via regular, artístico especializado, profissional e cursos de educação e formação de adultos (CEFA), bem como programas de portuguesa língua de acolhimento (PLA) e processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (PRVCC), através do centro qualifica.

Mais do que uma mera unidade administrativa, afirma-se como uma entidade educativa com forte identidade simbólica e territorial. O PE e regulamento interno (RI) valorizam fortemente a simbologia representativa da unificação do conjunto de valores que moldam este coletivo educativo, como a união, a paixão e o sentido de pertença e simultaneamente, destacam o contexto histórico, territorial e a herança civilizacional em que se insere.

São realçados os valores da inclusão, empatia, inovação e de cidadania ativa, procurando ser uma organização educativa transformadora, comprometida com o sucesso educativo, a formação integral dos alunos e a preparação para os desafios do mundo contemporâneo. A sua vasta e diversificada oferta formativa, aliada a um forte investimento na diferenciação pedagógica, na transformação digital e na valorização do património e da cultura local, reforça o seu papel como referência educativa no território.

4.1.2. Decisão relativa ao processo de AA

A evidência empírica recolhida junto dos participantes revela consenso quanto à origem institucional da iniciativa de AA. Por todos é referida a direção como agente impulsionador do processo, sendo este assumido como um desígnio estratégico inscrito no projeto de intervenção do diretor, articulado com o CP e, em alguns momentos, com o CG: “O impulso para a criação desta estrutura foi sobretudo do diretor e discutido no CP e, suponho CG” [P3, coordenador da equipa de AA (Coord. AA)].

Em relação às motivações para a implementação da AA, emerge com clareza o afastamento progressivo de uma lógica de cumprimento legal ou de *accountability*, sendo predominante a valorização desta avaliação enquanto instrumento de diagnóstico e de melhoria contínua. Apesar do consenso generalizado, persistem nuances. O diretor e o coordenador da equipa de AA sublinham o seu valor estratégico para sustentar o PE e decisões de gestão - “[A razão foi a] melhoria das práticas de AA interna precisamente para capacitar e potenciar as tomadas de decisão.

[...] Apesar de termos uma classificação de Muito Bom para a AA [...] também havia essa sugestão de melhoria.” (P1, diretor); “Com a [nome do atual diretor] houve então iniciativa de criar [...] uma equipa de AA que pudesse avaliar o agrupamento não apenas na questão dos resultados académicos dos alunos” (P3, Coord. AA). Já os coordenadores de departamento assinalam uma evolução desde um cumprimento inicial da exigência legal para uma apropriação progressiva orientada para a identificação de fragilidades e melhoria das práticas. Atenda-se por exemplo à afirmação do Coordenador de departamento 3 (Coord. 3) “O primeiro [processo] que fizemos, eu acho que foi o legal barra necessidade. Este último claramente necessidade. Preocupação efetiva, com os nossos pontos fracos”.

A direção revela, assim, capacidade de agência estratégica, valorizando a AA como dispositivo organizador do trabalho coletivo e não como mero procedimento técnico. Esta compreensão alinha-se com a lógica autorregulatória da escola, onde se pretende que a AA deixe de ser instrumento de controlo externo para passar a ser instrumento de regulação interna. Como explicam Sousa e Terrasêca (2015), a AA é a avaliação que se aproxima mais da capacidade de se autorregular, de negociar os seus referenciais e adquirir autonomia.

Contudo, esta forma de pensar a AA não está ainda interiorizada por todos os atores. O coordenador da equipa de AA reconhece: “As pessoas participam, mas nem sempre percebem exatamente o porquê ou o para quê [...] a adesão ainda é muito variável” (Q12, Coord. AA). Acresce que, ainda presentemente, são utilizados os inquéritos da IGEC como referência principal para a realização do processo de AA o que é demonstrativo da influência da AE no processo da AA. Há, por isso, o risco, e por cumplicidade própria, em se submeter, como alerta Costa e Almeida (2020b), a uma lógica de controlo externo centrado em padrões nacionais (regulação remota), desvalorizando as especificidades do seu contexto e reforçando uma visão tecnocrática da qualidade, que podem inibir processos genuínos de regulação pelo conhecimento. Isto é, trata-se de uma regulação dentro dos mecanismos soft e sobretudo baseada na persuasão dos atores (Barroso e Carvalho, 2011).

Nos documentos de suporte, constata-se a ausência de uma menção explícita à génese da iniciativa, embora se confirme a corresponsabilidade da direção e da equipa de AA no desenvolvimento e implementação do processo.

4.1.3. Equipa de AA

A constituição da equipa de AA no agrupamento Alfa ilustra as tensões entre ideal normativo e realidade organizacional. Apesar de, inicialmente, ter contemplado a representação de todos os ciclos, áreas e corpos (docente, não docente, alunos e pais) como é evidenciado pelo relatório CAF (2022), tal amplitude mostrou-se inviável na prática: “a primeira equipa foi constituída com representantes de todos os ciclos [...] mas era dificilmente funcional” (Q12, Coord. AA). A solução

acabou por recair, presentemente, numa equipa restrita e, na prática, centrada quase exclusivamente no coordenador.

Esta fatalidade de escolha entre a defesa teórica de uma equipa representativa, comprometida e com cultura avaliativa genuína e a opção na prática por um núcleo restrito com alguns dos elementos pouco envolvidos fragiliza uma abordagem democrática e participativa e ética, condicionando o potencial da AA num processo mais impactante, abrangente, autónomo e adaptado à realidade do agrupamento, típica de uma avaliação democrática deliberativa (Afonso, 2012; Rodrigues & Santos, 2021).

A escolha dos elementos, ainda que teoricamente orientada por critérios de competência e compromisso, sofreu a interferência de constrangimentos logísticos e administrativos relacionados com a escassez de recursos humanos, ou melhor, com a maior facilidade de potenciar horas alocadas a elementos menos capacitados para a função. Dos elementos envolvidos no impulso do processo em 2020/22 com formação em CAF educação ou experiência em processos anteriores, apenas o Coord. AA se encontra na equipa AA (P2). Tem havido uma preocupação com a rotatividade dos elementos desta equipa, mas não tem sido mantido o nível de conhecimento e compromisso. É notória uma dissonância entre o discurso do diretor, que valoriza o compromisso e o conhecimento do agrupamento, e a perceção que o Coord. AA tem da realidade, que aponta para critérios operacionais de outra natureza (Q12, Coord. AA). Atenda-se por exemplo às narrativas do diretor “Um perfil que seja proativo, que seja colaborativo, que [...] entenda o contributo e a necessidade de haver esse trabalho” e do Coord. AA “Muitas vezes as pessoas são selecionadas [...] não pela sua competência, mas por terem horas disponíveis.”

A situação é congruente com a crítica de Lima (2015) sobre a existência de modelos formais de participação que são, na prática, limitados por constrangimentos organizacionais. Tal é, em parte, explicado pelo facto de a AA, não sendo essencial à agenda imediata de cumprimentos exigidos à escola, não ser um processo prioritário na azáfama diária (Melo, 2014). Apesar da importância atribuída ao perfil colaborativo e à experiência, a evidência recolhida aponta para uma frágil mobilização de saberes diversos, contrária ao recomendado por Bolívar (2017) para uma unidade de aprendizagem organizacional. Também se pode inferir que a aposta num modelo mais estruturado não respeita o estágio de maturação da organização (Melo, 2014), considerando as sucessivas e recentes fases de reorganização por que o agrupamento tem passado.

A figura do coordenador, dotado de experiência prévia, formação CAF e forte legitimidade interna, reconhecida por todos os participantes, surge como pilar do processo. No entanto, a centralização excessiva neste agente traduz um risco de dependência estrutural que pode comprometer a sustentabilidade do processo em caso de rotatividade deste professor.

A própria rotatividade dos outros elementos merece maior ponderação. Adicionalmente, o processo ganharia com a definição e valorização de princípios de seleção de outra natureza. Efetivamente, a formação e experiência dos atuais restantes elementos da equipa de AA revela outro ponto crítico. Uma lacuna que fragiliza a consistência e continuidade do processo, tal como alertam Bolívar (2017) e Santos Guerra (2002), que defendem a necessidade de capacitação contínua como condição para que a AA seja efetivamente um instrumento de desenvolvimento organizacional. Esta realidade pode efetivamente colocar em risco a realização da AA (Figueiredo, 2023).

Quanto ao funcionamento da equipa, o modelo é descrito como irregular e centralizado na figura do coordenador, particularmente nas fases de análise e tratamento de dados (P1, diretor; Q12, Coord. AA). Contudo, os coordenadores de departamento desconhecem o funcionamento interno da equipa, mas atestam a visibilidade do trabalho no final com a apresentação em CP (Q16, Coord. 3).

Embora se observem momentos de colaboração, particularmente ao nível da monitorização de medidas e projetos específicos, o processo parece estar excessivamente dependente da liderança individual, o que compromete a lógica de responsabilização partilhada defendida por autores como Alaiz (2003) e Afonso (2012). Tal constatação pode ser interpretada como um indício de baixa maturidade organizacional no domínio da AA (Melo, 2014), aproximando-se de um modelo tecnocrático e funcionalista, em que os fins de aprendizagem institucional e transformação são secundarizados (Afonso, 2009).

4.1.4. Domínios e campos de análise

O modelo CAF educação foi adotado formalmente em 2017/18 e retomado no período de avaliação de 2020/2022 pela atual direção, tendo a sua implementação sido acompanhada com formação externa e constituiu a base aos documentos estruturantes como PE 2023-26 e o PM 2022/24 ainda em vigor (relatório CAF). O modelo é reconhecido como estruturante e abrangente pela direção (Q10, diretor) e atestado pelos documentos oficiais (relatório CAF 2020/22, PE 2023-26). Contudo, a sua utilização atual é ambígua. Enquanto o diretor afirma haver continuidade do modelo (Q16), os coordenadores de departamento e o coordenador da AA referem que o CAF já não estrutura o processo atual, tendo sido substituído por práticas baseadas em inquéritos próprios e referenciais internos - “Neste momento não há implementação do modelo de avaliação CAF. [os inquéritos] são muito similares ao modelo de inquéritos que foi aplicado pela IGEC quando nos visitou” (Q12, Coord. AA) e “Não propriamente o CAF, eles têm vindo a desenvolver uma série de inquéritos” (Q16, Coord. 3).

A adoção do modelo CAF numa primeira fase representa uma tentativa de alinhamento com referenciais europeus e de profissionalização da AA (DGAEP, 2020). No entanto, observa-se que,

após esse impulso inicial, o modelo deixou de ser formalmente aplicado mantendo-se, porém, como orientação tácita na construção de indicadores e dispositivos. Esta falta de coerência entre o modelo adotado e o modelo aplicado pode denunciar um risco apontado por Azevedo (2007): a perda de intencionalidade avaliativa e a transformação da AA em mera resposta as normas legais e exigências externas. Se, como sustenta Sá (2018), a AA se quer comprometida com a melhoria efetiva e adaptada ao contexto, a ausência de uma linha orientadora clara enfraquece essa função estratégica.

A criação de indicadores e a recolha de dados têm sido conduzidas com recurso a inquéritos regulares, mas com fraca articulação sistemática com os documentos estruturantes. Os documentos estruturantes atestam que os indicadores foram, no período 2020 / 2022, baseados nos descritores CAF e com reflexos no PE em vigor; presentemente são, sobretudo, decalcados dos inquéritos da IGEC. O desconhecimento pelos coordenadores de departamento do processo de construção e seleção dos indicadores (Q11, Q17) revela a falta de envolvimento dos atores, comprometendo o princípio da relevância contextual apontado por Costa e Almeida (2020b), que defendem uma regulação pelo conhecimento construída pela organização. A AA no agrupamento Alfa mantém-se situada entre o formalismo metodológico e a intuição pragmática.

Por outro lado, o Coord. AA justifica a opção de utilização dos inquéritos da AE por considerar que a análise da IGEC tem evoluído no sentido do conhecimento do processo e tem-se afastado das análises quantitativas de comparação dos resultados académicos – “O terceiro ciclo de avaliação tem vindo também a preocupar-se, crescentemente, com o processo [...]. Tem perguntas como se sentem acolhidos na sua escola. E nós temos alargado isso a vários públicos-alvo e procurado incluir questões sobre a questão da inclusão, a questão do grau de satisfação dos encarregados de educação” (P3, Coord. AA) - o que indica a existência de uma clivagem entre a abordagem mais técnica e normativamente orientada (CAF, AE) e a apropriação crítica e reflexiva desses mesmos instrumentos (Melo, 2014). Tal sugere que o agrupamento “está a fazer um caminho de aprendizagem (Ibidem, ibidem, p. 113).

Em relação aos dispositivos de recolha, os dados são recolhidos por inquéritos realizados online, sem amostragem e revelam um grau de cobertura significativo, com algumas deficiências na participação de alunos e professores. Novamente, a baixa interação coletiva é também evidenciada pelo centralismo destas tarefas no coordenador, desde a elaboração dos inquéritos até à apresentação das conclusões. O compromisso de número significativo de *stakeholders* é, por isso, frágil e não os envolve nos processos de melhoria que da AA possam decorrer. O próprio processo, porque não é envolvente de outros autores, não parece ser suficiente valorizado por professores com responsabilidade de aplicação junto dos alunos. Resultado: menos participação no processo decisório e de elaboração, menos compromisso e responsabilização e menos empenho na sua

implementação, afastando-se da lógica de dispositivo dialógico e participativo que autores como Afonso (2012) e Rodrigues & Santos (2021) associam à avaliação democrática deliberativa.

4.1.5. Envolvimento dos atores

A análise da participação dos diferentes atores no processo de AA no agrupamento Alfa evidencia uma lógica predominantemente vertical, com forte centralidade na direção e na equipa de AA, sendo limitada a apropriação coletiva do processo. Se é verdade que os dispositivos são dirigidos à comunidade educativa como um todo, a participação efetiva continua desigual. Destaca-se a fraca adesão dos docentes, especialmente dos diretores de turma, apesar da acessibilidade aos instrumentos (P3, Coord. AA). O diretor (P1) refere claramente que a AA “assentou na equipa de AA e na direção”, destacando uma liderança que assume o controlo do processo e direciona as ações. Esta perceção é partilhada pelo coordenador da equipa de AA (P3), que reforça a centralidade da mesma na operacionalização do processo. No *focus groups*, alguns coordenadores de departamento (P2) revelam uma perceção semelhante, ao reconhecerem que a maioria dos docentes “vê a AA como algo distante”, o que pode indiciar uma fragilidade na construção de uma cultura de participação.

Esta situação reforça a crítica que apresentámos nas categorias anteriores (4.1.3. Equipa de AA e 4.1.4. Domínios e campos de análise) formulada por Afonso (2009), que salienta a importância de processos avaliativos que não se limitem a uma lógica técnica e hierárquica, mas que promovam a participação e a deliberação democrática; e também a confirmação de outro ponto problemático, o de que a construção da capacidade de melhoria requer envolvimento ativo dos atores escolares em dinâmicas colaborativas (Bolívar, 2017). Isto é, há uma clara dificuldade em enraizar práticas avaliativas como cultura organizacional, sobretudo em contextos de maior abrangência.

No entanto, o envolvimento dos atores assume alguma expressão no momento da auscultação, através de inquéritos e reuniões, tal como evidenciado na triangulação de participantes e técnicas (Q16) e triangulação documental (Q17), embora não se configure como uma participação crítica e deliberativa. A equipa de AA parece funcionar mais como intermediária do processo do que como catalisadora de práticas colaborativas de análise e decisão, o que enfraquece a capacidade da escola como organização reflexiva (Santos Guerra, 2002).

Assim, apesar da existência de canais formais de participação, constata-se uma falta de apropriação coletiva do processo, o que limita o seu potencial como instrumento de construção de conhecimento organizacional. Como sublinha Lima (2015), as escolas são organizações específicas e complexas, exigindo modelos avaliativos que reconheçam essa singularidade e promovam o envolvimento crítico dos seus atores.

4.1.6. Fins e usos da AA

A análise dos dados revela que a AA no agrupamento Alfa é reconhecida sobretudo como instrumento de diagnóstico e melhoria, com uma evolução relativamente clara no sentido da sua valorização interna. O diretor (P1) refere que “a AA serviu para rever o PE e sustentar decisões estratégicas”, o que indica uma função instrumental clara, orientada para a planificação e gestão. Esta perceção é corroborada pelo coordenador da equipa de AA (P3), que afirma: “a AA serviu para repensar práticas e definir áreas prioritárias de intervenção”.

Contudo, esta finalidade não é entendida de forma uniforme entre todos os participantes. Alguns coordenadores de departamento referem que a AA mais não fez do que sustentar práticas que já estavam incorporadas no *modus operandi* e criar evidências organizadas dessas práticas – “Nós fazíamos, de facto, mas não havia registo de o termos feito ou estavam dispersos. E isso, eu penso, que vai melhorando com a AA” [P2, coordenado de departamento (Coord. 1)]. Contudo, todos realçam que há uma evolução da interiorização que se tem da AA, desde processo apenas para cumprimento da obrigação legal até à consciencialização da utilidade na tomada de decisões, de desenvolvimento de práticas reflexivas e melhoria de práticas internas, como já discutimos a propósito das razões da iniciativa de realização da AA, na subsecção 4.1.2. Decisão relativa ao processo de AA. Esta transformação sugere uma evolução conceptual, ainda que não totalmente consolidada, o que pode ser compreendido à luz de Bolívar (2017), que defende que o desenvolvimento de uma cultura de AA requer tempo, apropriação e partilha.

Poder-se-ia ainda fazer uma terceira leitura desta perceção dos coordenadores expressa aqui pelo Coord. 1 (P2) e relacionada com a evidência que se retira das entrevistas de a AA se desenvolver de forma centralizada na direção e coordenador da equipa de AA – a instrumentalização da AA para legitimar decisões já tomadas e sustentar posições de poder hierárquico e de *status quo* (Afonso, 2009). Também Lima (2002) questiona os dispositivos de regulação interna, que, sob a aparência de participação, acabam por reforçar dinâmicas de controlo simbólico. Esta ilação não é contudo razoável, porquanto os dados recolhidos não corroboram esta leitura de forma clara e inequívoca. Pelo contrário, o diretor evidencia de forma reiterada uma postura de escuta ativa, reflexão partilhada e consulta alargada, rejeitando explicitamente decisões unilaterais. Como afirma: “É um princípio da minha gestão não tomar decisões sozinha [...] gosto muito de ouvir, gosto muito que as pessoas me coloquem problemas, porque preciso de ser levado a refletir. [...] O CP define as grandes linhas que é preciso os grupos disciplinares e os departamentos refletirem” (P1, p. 134). Os próprios coordenadores referem a abertura da direção e do Coord. AA à crítica e reconhecem que estimulam a reflexão: - “determinou, quando determinámos [as medidas] em conjunto, porque isto também foi consensual a nível de CP” (P2, Coord. 1, p. 155); “O PM eram os nossos pontos mais fracos, o próprio projeto do diretor e depois o PE são reflexos da AA que foram discutidos em CP. Agora isto é um bolo muito grande; não é fácil, não se faz tudo num tempo” (P2,

Coord. 3, p. 147); “As pessoas ligam pouco; pelo menos conhecessem o relatório que está no site” [P2, coordenador de departamento 2 (Coord. 2), p. 147].

Apesar da valorização crescente, a triangulação documental (Q16 e Q17) revela que os usos efetivos dos resultados da AA ainda se concentram nos níveis mais elevados da gestão, não sendo plenamente apropriados por todos os setores da organização. Ou seja, neste caso, ainda que se observe uma intenção clara de valorização da AA como instrumento de regulação interna, a sua função estratégica parece não estar plenamente democratizada, por ter pouca expressão ao nível dos departamentos (órgãos intermédios) e por consequência afastada dos executores da prática letiva (os professores), correndo o risco de se tornar um instrumento tecnocrático, desligado das especificidades da organização (Costa & Almeida, 2020a; Rodrigues & Santos, 2021). A avaliação só cumpre um papel transformador quando sustentada numa lógica participativa alargada e de compromisso real (Melo, 2014; Correia et al., 2015). Na circunstância, a limitação existente reduz o impacto da AA como mecanismo de autorregulação e aprendizagem organizacional (Alaiz, 2003), afastando-se da lógica de uma avaliação para a melhoria e aproximando-se de uma lógica de avaliação para a decisão, mais restrita.

4.1.7. Síntese do caso do agrupamento Alfa

O agrupamento Alfa parece apresentar um processo de AA parcialmente institucionalizado num estágio inicial de amadurecimento (Melo, 2014). Há algumas incongruências discursivas que levantam ambiguidades: a) há esforços para o envolvimento progressivo dos atores escolares, mas estes parecem ser mais pretendidos do que efetivos; b) a apropriação crescente do modelo CAF e a sua utilização focada na realidade organizacional é difusa por não existir uma prática sistemática na sua utilização, sendo intercalada pela utilização de um modelo híbrido baseado nos inquéritos da IGEC, embora utilizado de forma reflexiva, mas pouco alargada; c) os esforços para alinhar os resultados com as necessidades internas da escola, mais do que com exigências externas parecem ser muitas vezes suplantados pela tentação de satisfação das pressões externas; d) os impactos nas estratégias de ação educativa tem resultado sobretudo na legitimação de medidas de intervenção na prática letiva que já existiam como a manutenção das medidas de apoio a matemática, português e inglês (P2), estratégia que agora se pretende alargada a outras disciplinas como e físico-química (P3); e) a AA é ancorada nos documentos estratégicos mas como riscos de não produzir efetiva ação de mudança por falta de compromisso alargado.

Apesar das limitações apontadas, a verdade é que, ainda que centrada na figura do diretor e do coordenador, a AA tem alimentado processos decisórios internos e sido utilizada na resposta às exigências da AE. Este facto remete para uma AA como instrumento de regulação *top-down*, mas onde também está subjacente um papel de liderança transformacional, reconhecendo-se à direção a

iniciativa e persistência na edificação de uma cultura organizacional comprometida com a mudança e inovação (Leite et al., 2020).

É possível identificar um conjunto de aspetos positivos atribuídos ao processo de AA do agrupamento Alfa, que refletem a consolidação de uma cultura organizacional, em desenvolvimento, orientada para a autorregulação e para a melhoria contínua: a) destaca-se a articulação da AA com os instrumentos de planeamento e gestão do agrupamento, evidenciando uma integração do processo avaliativo como suporte do planeamento estratégico da organização e não como exercício meramente formal ou burocrático (Almeida & Costa, 2020a); b) o diretor do agrupamento assume uma postura de escuta ativa e de valorização da reflexão coletiva – postura de compromisso claro com uma lógica de gestão dialógica e partilhada, em consonância com a conceção de avaliação democrática deliberativa defendida por Afonso (2012) e Rodrigues e Santos (2021); c) os dados, embora de forma difusa, indicam uma crescente implicação dos atores intermédios no processo, nomeadamente dos coordenadores de departamento, que reconhecem existir espaço para discutir os resultados da AA e para propor estratégias de ação. Esta progressiva participação dos órgãos pedagógicos constitui condição necessária, mas também oportunidade única, para reforçar a capacidade interna de mudança da escola para enfrentar os desafios da melhoria educativa (Bolívar, 2017); d) verifica-se que a AA é percebida por diferentes atores não, sobretudo, como imposição externa, mas como ferramenta de diagnóstico e reflexão sobre a qualidade do serviço educativo. Esta visão remete para a conceção da AA enquanto instrumento de aprendizagem organizacional (Alaiz, 2007; Santos Guerra, 2002), ao serviço da transformação organizacional e da construção de conhecimento útil para a ação; f) por último, a dimensão processual (uso sistemático de inquéritos para a recolha, análise de dados, *focus groups* e preocupação em triangular as fontes) revela consistência, dando garantia de credibilidade da informação e fiabilidade dos resultados, assegurando que a AA seja reconhecida pelos seus atores, como referem Sá (2018) e Almeida e Costa (2020b).

Em síntese, a AA no agrupamento Alfa apresenta-se como um processo com progressiva apropriação institucional, eticamente orientado e com potencial transformador, ainda que persistam algumas zonas de desenvolvimento futuras, nomeadamente no reforço da apropriação plena por todos os atores e na retroação mais efetiva aos processos de ensino e aprendizagem e do próprio processo de AA.

Pese embora a aparente dissonância entre o discurso do diretor e do coordenador de AA, o que sobressai das respetivas entrevistas (P1 e P3) é que ambos os participantes têm visões muito próximas sobre o que deve ser a AA e da sua importância para criar impacto na melhoria efetiva da qualidade do serviço prestado pelo o agrupamento Alfa; ambos têm perspetivas similares dos processos operacionais que poderão desencadear maiores envolvimentos e apropriação da AA por um maior número de *stakeholders* e a vários níveis da estrutura organizacional; ambos são, sentese,

verdadeiramente empenhados na perseguição dos objetivos relativos ao processo da AA e assumem responsabilidade no seu cumprimento; e ambos, seguramente, pretendem o mesmo. O que difere na narrativa dos dois, não é sequer a perspectiva, mas a forma. Mais confinada aos recursos que tem para as multifunções do agrupamento, vê-se uma atitude mais defensiva - no primeiro caso -, e mais comprometido com os resultados do processo da AA no seu todo, vê-se uma postura mais reivindicativa – no segundo caso. Também no *focus groups*, os coordenadores revelam genuína atitude colaborativa e valorizam o processo de AA ou pelo menos, revelam-se coesos perante um desafio que sentem também como seu. Por isso, no nosso entender, o maior desafio que se coloca ao nível do desenvolvimento do processo AA no agrupamento Alfa com vista à sua maturidade completa, nem é tanto a mobilização coletiva, mas mais a comunicação interna.

4.2. O caso do agrupamento Delta

No caso da apresentação e discussão do agrupamento Delta devem ser considerados os quadros 13 a 15 do apêndice III – quadros síntese da análise de conteúdo do agrupamento Delta e o quadro 18 (Q18) – quadro de triangulação de participantes e técnicas. Para melhor contextualização das citações é ainda útil ter em conta os protocolos das entrevistas e de *focus groups* – protocolo 4, 5 e 6 (P4, P5 e P6), respetivamente, das entrevistas ao diretor e Coord. AIA e ExCoord. AIA e de *focus groups* com os coordenadores de departamento.

4.2.1. Caracterização do agrupamento Delta

O agrupamento Delta, localizado em zona urbana, foi constituído nos primeiros anos deste século e integra atualmente cerca de meia dúzia de estabelecimentos de ensino, abrangendo os níveis desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico num cômputo que ultrapassa os mil e quinhentos alunos.. Tem também à sua responsabilidade o desenvolvimento de CEFA em parceria com os estabelecimentos prisionais da cidade, que visam elevar as qualificações escolares e profissionais dos reclusos.

Tem uma população escolar de cariz essencialmente urbano que revela uma crescente diversidade cultural e linguística, integrando mais de duas dezenas de nacionalidades diferentes, representando mais de 20% do total de alunos, o que tem vindo a acrescentar desafios pedagógicos e sociais relevantes. É igualmente significativo o número de alunos abrangidos pela educação inclusiva (cerca 30 %).

O agrupamento tem vindo a consolidar uma cultura organizacional sobretudo centrada no sucesso educativo de referência, mas também na equidade e na inclusão, destacando-se práticas como a avaliação formativa, o desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular, a valorização da diversidade e a aposta em metodologias ativas e colaborativas.

O PE e o projeto de intervenção (PI) da nova direção definem como missão prestar um serviço educativo de qualidade, pautado por valores humanistas e por um forte sentido de pertença institucional.

A visão traçada aponta para um agrupamento inovador, inclusivo e social e academicamente referenciado, apostado na construção de um ambiente relacional positivo e na mobilização da comunidade educativa através da aposta numa comunicação direta e transparente.

Entre os principais desafios e constrangimentos identificados destacam-se: a carência de pessoal não docente, a necessidade de reforçar a participação de alunos e famílias, e a urgência na renovação do parque informático. Em contrapartida, evidenciam-se como potencialidades: o clima acolhedor, seguro e integrador com implementação de respostas educativas inclusivas especialmente ajustadas a alunos imigrantes com altas capacidades ou dificuldades de aprendizagem; o envolvimento estratégico com as autarquias; as parcerias com entidades de ensino artístico; a diversidade da oferta educativa; e a articulação entre estruturas. O PE e o PI destacam ainda a robustez do processo da AA com capacidade reguladora e de consolidação de uma cultura organizacional participada e reflexiva.

4.2.2. Decisão relativa ao processo da AA

A decisão de implementar a AA no agrupamento Delta partiu das direções anteriores. O primeiro impulso foi dado em 2007/08, num cenário de aproximação provável da realização da AE pela IGEC, procurou potenciar a experiência de elementos recém-chegados (P5, ExCoord. AIA). A equipa, constituída apenas por professores em representação dos diferentes ciclos e departamentos disciplinares, foi acompanhada por uma empresa especializada na área, muito a exemplo do que acontecia na região. Como refere o Coord. 2 (Q18): “A direção que estava em mandato desenvolveu e contratou até inclusivamente uma empresa particular para desenvolver os inquéritos”. Este participante sublinha que quando chegou à escola o processo estava já muito desenvolvido, organizado e rotineiro, bastando dar continuidade (P6, Coord. 2). O Coord. AIA corrobora esta posição e sublinha que desde então “houve continuidade no processo, porque as várias direções sempre valorizaram esta prática, mesmo quando mudaram os coordenadores da AIA. Dá-se como adquirido, já está institucionalizado no agrupamento” (P5, Coord. AIA).

Esta estabilidade é entendida como um fator de institucionalização do processo de avaliação que valoriza mecanismos de autorregulação com base em princípios democráticos, isto é, uma avaliação a que Afonso (2012) chama de avaliação democrática deliberativa – participada, dialógica e capaz de promover uma responsabilização (coletiva e partilhada). Igualmente alinhada com as autoras Rodrigues e Santos (2021) que defendem que a consolidação de uma cultura de avaliação requer o compromisso das lideranças com a continuidade dos processos. Pelo menos desde 2007/8, as

sucessivas direções parecem ter sido promotoras e terem dado estabilidade ao processo de AA, mesmo tendo passado por duas comissões administrativas provisórias (CAP), possibilitando o seu desenvolvimento e tornando-o num processo autorregulado e não apenas como meio de prossecução de uma obrigação formal (Alaiz, 2007).

Relativamente aos motivos para a implementação da AA, a análise dos discurso dos participantes evidencia uma progressiva evolução desde um primeiro impulso, motivado sobretudo pela obrigação normativa e condicionalismo externo da proximidade da AE, até às razões invocadas para a decisão de manter o processo de AA, onde predominam a intencionalidade de melhoria das práticas pedagógicas e a tomada de decisão informada: “Atualmente, acho que são os fatores internos” (Q14, Coord. AIA); “acompanhar a instituição, conhecer a instituição, os pontos fracos e os pontos a melhorar” (P5, ExCoord. AIA); enquanto o diretor destacou que a AA é para fazer um diagnóstico e traçar planos de melhoria num ciclo contínuo (Q13, diretor).

Apesar do início ser marcado por uma visão da avaliação tecnocrática, enquadrada no espírito da NGP (Cabrito, 2009; Lima, 2020), o entendimento atualmente existente sobre a AA parece aproximar-se do que Bolívar (2017) denomina de AA integrada na cultura organizacional e orientada para a transformação. A AA no agrupamento Delta é assumida como instrumento estratégico e formativo, com potencial para contribuir efetivamente para o desenvolvimento organizacional e deixar de ser apenas um imperativo normativo (Leite et al., 2020).

A prestação de contas e os resultados externos não são, contudo, descorados. O agrupamento Delta (unanimidade entre os participantes) tem um forte orgulho nos resultados académicos (internos e externos) e exhibe isso como uma das suas principais bandeiras do prestígio de que goza junto da comunidade: “isso [os resultados externos] é uma coisa que impele muita a instituição internamente a autoavaliar-se [...] traz aqui um bocadinho de orgulho de nos continuarmos a manter como um serviço de referência” (Q15, Coord. 2). Mas “o grande desafio deste agrupamento é conciliar isso [os bons resultados] com o direito à inclusão” (Q15, Coord. 3).

O que merece aqui realce, para além da forma assumida, é a intenção explícita de associar a AA a estes processos de conciliar a inclusão com resultados académicos e a relação casuística estabelecida entre a primeira (a AA) e o segundo (os resultados académicos) numa abordagem alternativa da prestação de contas - *accountability* democraticamente avançada (Afonso, 2012).

4.2.3. Equipa de AA

A equipa de AA do agrupamento Delta parece constituir o grande pilar de garantia de estabilidade de todo o processo. Tem uma estrutura pensada de forma a assegurar a abrangência dos diferentes *stakeholders* e que simultaneamente garante a sua funcionalidade. É formada por dois grupos com diferentes níveis de funcionalidade e de responsabilidade: um grupo maior (o CAIA – comissão de

avaliação interna do agrupamento) que para além de incluir o grupo menor (a AIA) tem representantes do CG, da comunidade local e dos pais e encarregados de educação. Toda a dinâmica gira em torno da equipa AIA que coordena todo o trabalho ao longo do ano letivo. É constituída apenas por sete docentes representantes dos diferentes departamentos curriculares.

Os elementos da equipa AIA surgem a convite da direção que valoriza a experiência profissional, capacidade analítica, domínio estatístico e formação na temática (Q13, diretor), com particular acuidade na escolha do coordenador e nos processos de rotatividade - “o atual coordenador e o anterior complementam-se” (Q15, Coord. 2). O diretor refere “o coordenador [da AIA] foi convidado pela experiência em projetos pedagógicos, pela formação em gestão e pela experiência na área. É uma pessoa que sabe ouvir” (Q13, diretor). Com os outros elementos há sempre o cuidado, nos processos de rotatividade, de encontrar alguém “com competências em informática e em estatística. Mas há sempre a preocupação com a tal identificação, as pessoas têm de gostar minimamente do trabalho” (P5, Coord. AIA). Esta escolha foi bem acolhida pelos docentes, que reconhecem credibilidade à equipa. Os coordenadores de departamento consideram que a liderança da equipa é feita por duas pessoas (Coord. AIA secundada pelo ExCoord. AIA) ambas com formação especializada e vocação para o desenvolvimento do processo, que, com outros elementos da equipa, igualmente com perfil para esta função, têm feito um trabalho muito sério (P6, Coord. 2). Contudo, a escolha de outros elementos decorre da gestão das horas de redução da componente letiva em convergência com o princípio da representatividade na constituição da AIA (P6, Coord.2), mas que todos os participantes reconhecem no limite de esforço, pela direção, para o cumprimento dos critérios aludidos – formação, experiência e vocação.

A constituição da equipa de AA no agrupamento Delta revela preocupações com a sua legitimidade e inserção organizacional, potenciando a sua ligação ao quotidiano da escola e do seu conhecimento profundo da realidade educativa local como fatores críticos para o sucesso do processo (Costa & Almeida, 2020a). A especificidade organizacional e a cultura própria do agrupamento Delta são, assim, mais facilmente respeitados (Lima, 2015) e, num processo de reinterpretação e apropriação dos modelos de avaliação institucional, são legitimamente alavancados para o desenvolvimento da própria organização (Barroso, 2005). A escolha do coordenador e de alguns elementos refletem uma intenção clara de assegurar capital organizacional e profissional, garantindo uma leitura contextualizada dos dados e das necessidades da escola, num um processo dialógico, onde avaliadores e *stakeholders* constroem significados (Alaiz, 2003).

Esta escolha é reforçada pela estabilidade da liderança da AA, assegurada nos processos de rotatividade e pelo facto do ex-coordenador da equipa se manter como elemento ativo na AIA, frequentemente valorizada como um fator de continuidade e aprofundamento do processo avaliativo, permitindo a sedimentação de práticas e o reforço da memória organizacional. Realçamos que estes são aspetos estruturantes para o sucesso da equipa AIA e fundamentais para

que a AA seja reconhecida como um processo legítimo com efeitos práticos e não apenas formal (Leite et al., 2020; Costa & Almeida, 2020b).

Relativamente ao funcionamento da equipa de AA, todo o processo está estruturado e formalizado num plano de trabalho, definido com independência do diretor, apresentado no início do ano para aprovação no CP que inclui a constituição da equipa (aspeto formal porque já está designada pelo diretor), a divisão de tarefas, as prioridades e a calendarização do trabalho (P5, Coord. AIA). De acordo com o Coord. AIA, a equipa AIA reúne regularmente, distribui tarefas, promove as reuniões mais alargadas (a CAIA) e fomenta momentos de auscultação da comunidade educativa. O mesmo participante refere que a AIA reúne duas a três vezes por ano e há um estímulo constante ao envolvimento dos departamentos, dos diretores de turma e da associação de pais (P5, Coord. AIA): as reuniões da “CAIA [servem] para partilhar o desenvolvimento dos trabalhos, para dar a conhecer” (P5, Coord. AIA). Os coordenadores confirmam que são chamados a refletir sobre os resultados, a dar sugestões e a levar a discussão para o seio dos departamentos (P6, Coord. 2).

O funcionamento da equipa evidencia uma orientação colaborativa e aberta, de acordo com o modelo participativo defendido por Afonso (2012). A dinâmica adotada demonstra um *ethos* avaliativo centrado na construção coletiva e na apropriação crítica, tal como referem Sá (2018) e Rodrigues e Santos (2021).

4.2.4. Domínios e campos de análise

O agrupamento Delta adotou o modelo CAF educação como referencial estruturante. A escolha decorre de experiências anteriores e formação específica. Pela sua robustez e adaptabilidade e sendo o modelo europeu recomendado para as instituições públicas (CAF 2020, Alaiz, 2007), o Coord. e o ExCoord. AIA continuam a considerar que este modelo permite maior abrangência e aproximação à realidade e objetivos do agrupamento e às solicitações da AE. O ExCoord. AIA explica que estabeleceram uma relação entre o modelo CAF e o modelo da IGEC, fazendo convergir as categorias e as subcategorias do modelo CAF com os domínios e subdomínios da estrutura da AE. Progressivamente provocaram melhorias com adaptações à realidade da escola, quer a nível dos domínios, quer a nível dos indicadores (P5, ExCoord. AIA).

Este aspeto evidencia uma adaptação contextualizada que revela uma apropriação crítica do referencial, evitando a sua aplicação normativa e tecnocrática, para uma abordagem estruturada e articulada com a melhoria contínua em linha com o que defendem Costa e Almeida (2020a).

Esta metodologia possibilita a construção de indicadores com base em documentos internos, nomeadamente do PE, e nos relatórios da IGEC que são também ajustados conforme feedback. O Coord. AIA refere que há sempre propostas de ajustamento dos indicadores, com frequência dos

diretores de turma (P5, Coord. AIA). Mais uma vez, esta prática evidencia apropriação crítica, dialógica, numa lógica de compromisso e de partilha de responsabilidades e contextualizada dos instrumentos de avaliação (Bolívar, 2012; Leite et al., 2020; Figueiredo, 2023).

Quanto aos dispositivos de recolha de dados, destaca-se a utilização diversificada de instrumentos, incluindo questionários de satisfação aplicados a diferentes públicos, questionários normalizados em formulário *moodle* às diferentes estruturas (incluindo os questionários de avaliação, monitorização e acompanhamento (AMA) e os questionários de concretização das medidas do PE), análise de resultados escolares e análise documental, nomeadamente, relatórios finais de todas as estruturas da organização, atas e grelhas de registo (P5). O tratamento é interno, segmentado por ciclos e da responsabilidade da AIA. Esta diversidade de fontes e de processo de recolha, para além de implicar a colaboração e o envolvimento de todas as estruturas do agrupamento, permite uma triangulação de dados, conferindo maior robustez ao processo de diagnóstico (Q18). Os coordenadores confirmam esta metodologia por serem implicados na sua implementação. A sistematização dos dados acresce credibilidade à informação produzida e reforça a fiabilidade e utilidade dos resultados (Azevedo, 2007; Cabrito, 2009).

4.2.5. Envolvimento dos atores

A análise dos discursos, até pelos elementos apresentados nos pontos anteriores, evidencia um processo progressivamente mais participativo com envolvimento real dos principais *Stakeholders*. Os dados indicam que a equipa de AA procura envolver os departamentos e outras estruturas intermédias na recolha, interpretação e devolução dos resultados, incluindo o processo de metaavaliação. O coordenador da equipa de AA sublinha que têm procurado criar momentos de partilha, tanto no CP como nas reuniões de departamento, para refletir sobre os dados e processos da AA. Esta prática está alinhada com o que Afonso (2009) e Rodrigues e Santos (2021) defendem como condição para que a avaliação cumpra um papel transformador e emancipador.

Os coordenadores de departamento corroboram esta perspetiva atestam a realização de várias reuniões em que se discutiram os dados da AA e definiram-se ações no plano de melhoria - “Há uma cultura da AA no agrupamento, muitas vezes inconscientemente. As pessoas percebem que a escola já não pode viver sem este processo e embora exista quem não perceba o porquê de muita coisa dos processos, a mensagem passou” (P6, Coord. 2). O envolvimento é evidente também na forma como os coordenadores revelam conhecer o processo da AA, no reconhecimento do trabalho da AIA e pelo orgulho que manifestam na evolução dos procedimentos (P6). Ainda que subsistam algumas assimetrias de participação, muito atribuído ao facto de desconhecerem que há mudanças que se devem à AA (P4, Diretor), há sinais evidentes de um esforço continuado de alargamento e aprofundamento da cultura de participação, constituindo fator de sucesso da AA (Guerra, 2002; Nóvoa, 2002).

O envolvimento está institucionalizado com reconhecimento tácito da importância do processo. A AA é concebida como um processo negocial e vista como parte integrante da identidade organizacional (Faria, 2017; Lima, 2015).

4.2.6. Fins e uso dos resultados da AA

Os dados analisados demonstram que a função estratégica da AA é reconhecida pelos vários participantes com níveis de apropriação semelhantes e dependentes das funções que desempenham. A AA sustenta decisões pedagógicas e organizacionais, com impacto nas práticas docentes e, na percepção dos participantes, nas aprendizagens dos alunos. A retroação é sistemática e orienta a melhoria contínua - o diretor afirma de forma clara: “Nós para conseguirmos atingir objetivos, temos de ter sempre pontos de partida. Esses pontos de partida só mesmo com grandes diagnósticos que é a AA que nos dá [...] tem sido feito um trabalho cíclico (P4, diretor); o Coord. e o ExCoord. da AIA exemplificam a forma como os resultados da AA sustentam decisões organizacionais e pedagógicas: “As propostas de formação do pessoal docente e não docente [previstas] estão alinhadas com os resultados da AA, também focado para a melhoria das aprendizagens” (P5, ExCoord. AIA) e “o resultado da análise dos resultados dos alunos [feito pelo AA, determinou] a contratação de mais um professor de português e um de matemática para reforço das aprendizagens destas disciplinas. Todo o projeto de intervenção do diretor estava [aquando do contrato de autonomia] montado em função da AA” (P5, Coord. AIA); os coordenadores de departamento, alinhados com este ponto de vista, afirmam que “a AA alimenta as decisões internas” (P6, Coord. 3) e “foi a primeira vez que me dizem, nós estamos a fazer isto porque o nosso resultado da AA revelou um problema de envolvimento com a família, e eram problemas disciplinares” (Q18, Coord. 2).

Os resultados são apresentados em CP, com recurso a apresentações formais e onde é estimulada a discussão e a análise crítica. O processo é continuado nos departamentos que discutem pontos específicos e retornam com as conclusões para definição de linhas estratégicas. Atenda-se, por exemplo às narrativas dos coordenadores: “É apresentado em CP e depois levamo-lo ao departamento” (Q18, Coord. 1) e “há um processo da AA dentro do departamento” (Q18, Coord. 2). São pois evidências de que a comunicação flui de forma transparente e nos dois sentidos, reforçando a *accountability* interna (Afonso, 2012; Costa & Pacheco, 2013).

Estamos, pois, perante uma AA que enforma os planos de ação do agrupamento e que se mostra capaz de melhorar as situações identificadas como problemas. Uma AA que enfatiza a sua componente formativa e que é associada à melhoria, ou seja, que pode funcionar como motor de desenvolvimento organizacional e ajustamento das práticas educativas (Leite et al., 2020).

Muito embora se evidencie este envolvimento no processo da AA e se lhe reconheça a capacidade de potencializar a melhoria das práticas docentes, bem como seja clara, na narrativa dos participantes, a percepção generalizada de que se verificam melhorias nas práticas docentes e impacto nas aprendizagens dos alunos, não foram identificados elementos que permitam estabelecer uma relação de causa-efeito entre o processo de AA e eventuais mudanças concretas nas práticas pedagógicas (na interação com os alunos) e muito menos com a efetiva melhoria das aprendizagens pelos mesmos. O Coord. AIA refere que “[os professores] refletem sobre o seu trabalho e é uma chamada de atenção sobre determinadas situações de trabalho colaborativo, de partilha [...] percebem melhor qual é a linha que devem seguir, qual é o centro nevrálgico na sala de aula” (P5, 21)”; o ExCoord. AIA adianta: “[a AA] tem impacto nas pessoas a [esse nível], agora podemos é não conseguir medir o impacto”, mas acrescenta “estamos muito focados nos resultados”. Os coordenadores, embora com algumas dissonâncias, fazem sobressair a mesma tônica – têm conhecimento dos processos e dos propósitos dos métodos de recolha de dados em que estão envolvidos, mas depois são “os resultados que [são] sempre trabalhados quer ao nível departamento, quer ao nível do subdepartamento curricular para [refletir] um impacto direto naquilo que é a nossa atividade pedagógica com os alunos” (P6, Coord. 2).

Mas como alerta o Coord. 3 (P6) “eu vejo a AA não só nos resultados, mas no processo, nas práticas; também, na melhoria das práticas”, o que está em risco, neste contexto, é a primazia conferida à reflexão centrada nos resultados académicos, em detrimento de uma análise mais profunda e sistemática das práticas pedagógicas, que não só promovam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas que também contribuam para a sua formação integral (Afonso, 2009; Sá, 2018) enquanto cidadãos, alinhados com os valores e princípios consagrados no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO).

No entanto, são explícitas as evidências de melhorias a nível de articulação entre ciclos, permitindo uma melhor transição dos alunos e, por consequência, melhoria das aprendizagens (P6). Parece assim evidente que o processo de AA deverá caminhar para métodos que consigam analisar práticas, estimular a partilha das boas práticas e evidenciar efeitos nas aprendizagens dos alunos.

4.2.7. Síntese do caso do agrupamento Delta

O agrupamento adotou o modelo CAF desde o início e foi ajustando-o à realidade educativa. A AA iniciou-se para dar resposta antecipada ao processo de AE e cumprimento à obrigatoriedade legal e foi ganhando consistência ao longo do tempo, com ciclos sucessivos, formação específica e adaptação progressiva, naquilo que se pode considerar uma influência positiva da AE sobre a ação das lideranças a favor da qualidade educativa (Silva et al., 2025). O diretor de então tirou o maior proveito da conjuntura externa num processo de autonomia para incutir responsabilidade coletiva (responsabilização, na expressão de Pacheco, 2000). O sucesso deste impulso reside na capacidade

de desenvolvimento de aprendizagem organizacional em que o *know how* de alguns elementos foi colocado ao serviço da escola com significativo impacto na mesma, integrando-se como componente da organização (Melo, 2014). Tal processo aliado à aposta sucessiva na estabilidade da equipa da AA e com rotatividade cuidada dos principais dinamizadores desta, conferiu segurança e equilíbrio à mesma e assegurou continuidade do processo com reconhecimento da importância da AA e a sua apropriação alargada.

Narrativas como: “uma boa AA prepara a AE. Pois, acreditamos mais no nosso trabalho, os alunos estão mais contentes e a comunidade também. Quer dizer que corresponde à bitola que se pretende a nível nacional. Nesse aspeto, sim; há sempre um conforto” (P6, Coord. 2) e “a perceção externa desta escola é que é uma escola com resultados académicos bons ou muito bons” (P6, Coord. 3), revelam satisfação dos participantes e, para além de patentear uma preocupação com a imagem externa da escola, explicam a forma assumida com que é feita a integração dos documentos externos no processo de AA. Contudo, esta componente dada à AA subentende, pode assim também interpretar-se, uma visão da escola como um produto do mercado competitivo, típico do neoliberalismo (Pacheco, 2000) em que a qualidade se resume à eficácia dos resultados escolares (Afonso, 2009).

Pois, se há fortes evidências que o processo de AA do agrupamento Delta apresenta virtudes como: a) estabilidade e identidade da equipa de AA - formada por docentes com formação e experiência na área e com conhecimento do agrupamento, o que remete para a valorização do conhecimento contextual e da confiança institucional, possibilitando dinâmicas avaliativas eficazes assentes na mobilização de atores que favorecem a regulação participada (Costa & Almeida, 2020a); b) apropriação de um modelo teórico explícito (o CAF) num processo metodológico estruturado (Simões, 2020); c) existência de instrumentos de recolha sistemática e abrangente - o processo integra a aplicação de inquéritos, análise de resultados académicos e recolha de indicadores qualitativos o que favorece a triangulação da informação, em coerência com a lógica metodológica preconizada pela própria estrutura do modelo CAF. c) perceção de devolução de resultados e impacto visível nas decisões – é percecionada uma relação entre resultados, planeamento e intervenção pedagógica o que potencia maior envolvimento e compromisso num processo de coautoria de claro sintoma de maturidade (Figueiredo, 2023); e d) envolvimento dos coordenadores e seus pares na leitura e interpretação dos dados, onde a AA atua como motor de diagnóstico e de ação porque tem intrínseco o compromisso dos promotores numa lógica formativa de autorregulação organizacional (Sousa & Terrasêca, 2015). Também há indícios de alguns riscos que impõe desafios às dinâmicas do processo de AA.

Em primeiro lugar, o aparente foco excessivo na dimensão organizacional e administrativa da avaliação - a análise do conteúdo evidencia que os domínios mais trabalhados na AA estão centrados na estrutura organizativa, nos resultados e no clima escolares, sendo pouco referidas as

práticas pedagógicas ou a sala de aula como objeto de avaliação. Apesar das narrativas de que “o foco sempre é o pedagógico, [que os resultados descem ao departamento para refletir], “em sala de aula, com os objetivos estipulados por departamento, como é que nós vamos atingir isso?” (P6, Coord. 2), não são apresentadas evidências suficientemente esclarecedoras sobre os impactos desde processo de reflexão nas alterações de práticas pedagógicas e, por consequência, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Como o próprio coordenador de departamento infere “apesar da avaliação por objetivos, há muito uma tendência de procurar fatores externos àquilo que é a nossa prática em sala de aula” o que se insere mais numa procura de justificações do que soluções e um evidente risco de desconexão entre avaliação e melhoria (Lima, 2015), podendo a AA, neste contexto, ser entendida mais como um exercício burocrático do que de melhoria da qualidade (Costa & Almeida, 2020b).

Em segundo lugar e na mesma linha, dos discursos dos participantes parece sobressair uma sobrevalorização dos resultados académicos, das taxas de sucesso e da qualidade do sucesso e dos *rankings* externos o que pode, por corresponder a estímulos de competitividade, comportar riscos de uma hegemonia da versão mercantil da qualidade, que, se silenciar outras narrativas normalmente minoritárias, subordina o cariz democrático avançado da AA que discutimos anteriormente (Sá, 2018). Isto é, neste cenário, e enquanto for possível, a qualidade pode ser apenas um privilégio.

É que, como alertam os coordenadores de departamento, com a inserção de alunos oriundos de outros sistemas educativos, “a amostra sociológica está a mudar” (P6, Coord. 2), “há alunos [no início do 2º ciclo] sem saber escrever e falar português” (Coord. 1 e Coord. 3) e o desafio que se coloca é “não nos deixarmos seduzir, a palavra é esta, seduzir pelas altas taxas de aprovação e de qualidade no sucesso” e ter em consideração “uma coisa que a mim me diz muito, que é o direito à inclusão” (Coord. 3, P6, p. 224).

O que aqui queremos sublinhar é que os mecanismos de controlo externos podem influir positivamente a melhoria da qualidade educativa, mas não significa uma mudança efetiva das práticas pedagógicas (Silva et al., 2025). Como refere Pacheco (2014) esta procura de sucesso nas metas externas e nos *rankings* traduz uma uniformização das políticas educativas, atribuindo à avaliação um sentido mais próximo da “certificação do mérito ou valor do que numa vertente de melhoria” (p. 364).

Por isso, o processo de AA no agrupamento Delta deve permanecer ativo, vigilante e continuar a revelar capacidade de ouvir os seus atores mais diretos, para garantir um equilíbrio entre fatores externos e internos, bem como, desenvolver capacidade de deslocar o foco da sua ação para o centro da atividade da organização escolar – as práticas pedagógicas e a sala de aula (Bolívar, 2012).

Há ainda outros desafios que se colocam, mais relacionados com o aperfeiçoamento da metodologia, levantados pelos coordenadores de departamento e implicados na: a) na simplificação da linguagem - alterar a comunicação mesmo internamente e em função dos destinatários, sobretudo na divulgação dos resultados, aspeto bem latente na fala do Coord. 3 “o documento produzido a partir dos dados que são recolhidos é extremamente complexo e intricado, não se consegue, a comunicação não é ágil” e do Coord. 2 “são densos, são superdensos”; b) no maior envolvimento dos pais e sobretudo dos alunos no processo de recolha de dados – escolha mais adequada do momento de lançamento dos inquéritos e criar mecanismos mais criativos de provocar a participação dos alunos, como sugerem “nós temos que provocar o momento de participação dos alunos” (P6, Coord. 3).

Em síntese, o agrupamento Delta revela indícios consistentes de uma cultura avaliativa em consolidação, onde os instrumentos são utilizados de forma crítica, os atores são progressivamente implicados e os resultados são mobilizados para a melhoria e em que se procura uma integração harmoniosa com os processos de AE promissoras de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e parece começar a preocupar-se com a preservação de medidas de inclusão (Silva et al., 2025). Esta dinâmica aproxima-se daquilo que Afonso (2012) conceptualiza como uma *accountability* democrática avançada, baseada na inclusão, na deliberação e na regulação autorreflexiva das escolas. A AA pode limitar a ação das lideranças, mas constitui um elemento que lhes cria referências de ação.

Contudo, é evidente a necessidade de assegurar a continuidade de uma dinâmica dialógica e autorreflexiva que assegure o equilíbrio entre a influência dos mecanismos de controlo externos e as exigências internas de melhoria da qualidade, face aos desafios que se colocam com as mudanças sociológicas que se assistem na sua comunidade. Parece-nos também importante criar estratégias que promovam maior envolvimento dos encarregados de educação e dos alunos, desenvolvam a simplificação da comunicação dos resultados da AA e, sobretudo, desencadear processos que centralizem a discussão mais aprofundada nas práticas pedagógicas.

Capítulo 5

5. Conclusões

5.1. Sobre a problemática e a metodologia

No trabalho de investigação empírica optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, assente num estudo de caso múltiplo (agrupamentos Alfa e Delta), recorrendo a entrevistas semiestruturadas (diretor, coordenador da equipa de AA), *focus groups* (coordenadores de departamento) e, no caso do agrupamento Alfa, análise documental. Foi mobilizada uma triangulação metodológica de técnicas e participantes-chave, visando reforçar a fiabilidade dos dados e a validade da informação produzida (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2018).

A escolha da metodologia partiu da problemática central do estudo de descrever, compreender e interpretar os processos de AA desenvolvidos em dois agrupamentos de escolas públicas da região de Leiria, procurando refletir sobre a sua eficácia como instrumento de regulação interna e de melhoria das práticas pedagógicas e organizacionais e, particularmente, dos objetivos específicos da investigação, que recuperamos: 1 - Caracterizar o modelo, as práticas e o nível de envolvimento dos diferentes atores educativos no processo de AA; 2 - Descrever a perceção dos principais stakeholders relativamente ao impacto: a) na tomada de decisões pedagógicas e organizacionais; e b) nas práticas pedagógicas; e 3 - Identificar recomendações para a otimização dos processos de AA com base nos resultados obtidos.

O desenvolvimento deste capítulo é orientado pela análise da persecução destes três objetivos.

5.2. Cumprimento dos objetivos e considerações finais

Com referência ao enquadramento teórico, considerando a fiabilidade dos dados e validade da informação produzida pela metodologia utilizada e a apresentação e discussão de resultados dos agrupamentos Alfa e Delta, é possível afirmar que a investigação alcançou, em grande medida, os propósitos delineados.

A caracterização dos modelos, das práticas de AA foi claramente conseguida. A análise dos pontos comuns e das divergências encontradas nos dois processos de AA permite-nos induzir algumas conclusões que trazem contributos para a teorização sobre o processo de AA (Bogdan & Biklen, 1994).

O estudo revelou que, em ambos os agrupamentos, a implementação da AA resultou inicialmente da imposição legal e da pressão de mecanismos de controlo nacionais e transnacionais. O modelo CAF Educação foi adotado como referência, ainda que com apropriações diferentes, tendo sido valorizado pela sua abrangência. Verificaram-se dificuldades na transposição deste modelo de matriz empresarial para o contexto educativo, o que exigiu formação e apoio externo (empresas na figura de amigo crítico), essenciais para capacitar os atores e adequar o modelo à especificidade da organização e da missão educativa (Leite et al., 2020). A liderança de topo foi decisiva para desencadear e garantir continuidade e consolidação do processo (Melo, 2014; Leite, et al., 2020), tal como o trabalho das equipas de AA. A AA foi reconhecida como instrumento útil à tomada de decisão e ao planeamento estratégico, observando-se, globalmente, uma transição de uma lógica de *accountability* típica da NGP para uma perspetiva mais orientada para a melhoria organizacional e autorregulação, ainda que com níveis de maturidade distintos entre os casos.

As diferenças na apropriação e do processo podem ser atribuídas ao modo como o processo é implementado - desde a estabilidade da equipa de AA, aos critérios efetivos de seleção dos seus elementos, à divisão de tarefas e partilha de responsabilidades e deliberações no seu seio e, sobretudo na forma de mobilizar as estruturas intermédias e os pares.

Os dados sugerem que, quando sustentada numa lógica de participação, comunicação eficaz e reflexão partilhada, a AA tende a adquirir maior significado para os seus agentes e maior impacto na melhoria da escola, constituindo-se num mecanismo de aprendizagem organizacional e de prestação de contas interna, compatível com os princípios da avaliação democrática deliberativa (Afonso, 2012; Rodrigues & Santos, 2021). Podemos induzir que AA, para ser efetivamente transformadora, deve ser compreendida e apropriada pelos seus intervenientes (Guerra, 2002). Não é suficiente a existência de dispositivos de recolha de dados, a produção e partilha de resultados se o processo não comprometer todos os *stakeholders* (com destaque para os professores pelo seu papel no processo ensino-aprendizagem) em todas as fases, desde a sua decisão, definição da sua finalidade, escolha ou apropriação do modelo de análise, escolha de indicadores e retroação, potenciando até o *know-how* e as sinergias existentes (Figueiredo, 2023). O processo de AA deixado a um grupo restrito de atores e que se desenvolva à margem das estruturas e redes existentes pode configurar-se, em linha com as conclusões de Correia et al. (2015), como apenas uma situação de heteroavaliação em que “difícilmente a AA será assumida pelos atores como um instrumento orientador para a melhoria das práticas, sendo antes um instrumento de ritualização ao serviço da legitimação” (p. 102).

As ilações evidenciam também muito claramente a importância das lideranças na AA. A edificação de todo o processo e a sua sustentabilidade está intimamente ligada ao interesse e empenho da direção na construção de uma cultura avaliativa baseada na partilha de responsabilidades (Afonso,

2012) e comprometida com a inovação e mudança - desejavelmente, uma liderança transformacional (Leite et al., 2020; Figueiredo, 2023). A liderança deverá mostrar capacidade de gerir o transbordamento de tarefas e a pressão dos mecanismos de controlo, focada na intencionalidade de uma AA útil para a melhoria contínua do serviço educativo (Leite et al., 2020).

Relativamente ao segundo objetivo, a descrição das perceções dos principais stakeholders evidenciou pontos comuns, mas também importantes diferenças entre os agrupamentos. Os resultados da AA parecem ser utilizados sobretudo para sustentar decisões de natureza organizacional (por exemplo, medidas do plano de melhoria) e em nenhum dos casos, os participantes referem, com clareza, que os dados da AA sejam mobilizados para repensar estratégias letivas ou práticas de sala de aula. Essa desconexão que identificámos revela o risco de que a AA seja, em grande medida, um exercício burocrático e ritualizado de análise das competências organizacionais (Correia et al., 2015).

No caso Alfa, os atores manifestam uma perceção difusa na tomada de decisões relativas a medidas pedagógicas e ainda percecionam um impacto limitado nas práticas pedagógicas, apontando fragilidades na retroação da informação e na tradução da avaliação em mudanças efetivas na sala de aula. Já no Delta, embora se perceba um maior envolvimento, liderança distribuída e a narrativa dos participantes sublinhe a concretização de medidas de índole pedagógico como efeito da AA, persiste igualmente a dificuldade em estabelecer uma relação causal clara entre a AA e a melhoria das aprendizagens dos alunos, o que pode comprometer a sua função transformadora. Na perceção dos participantes há impacto nas práticas pedagógicas, mas desconhecem a sua dimensão. A aparente valorização da reflexão centrada nos resultados académicos pode influenciar a alteração de práticas pedagógicas, podendo induzir-se que, tal como concluiu Correia et al. (2015), a AA passa a ter o seu foco na mensuração de *performances* reforçando a credibilidade da escola no jogo competitivo do mercado educativo.

Contudo, o estudo também permite concluir que, pese embora a obrigatoriedade da AA, criada pelo artigo 6º da lei n.º 31/2002, e a sua estreita ligação com a AE, reforcem um sentido de serviço a “agentes e agendas muito diversos” (Sá, 2018, p. 805), o agente pode muito bem ser a própria escola e agenda a melhoria do seu serviço educativo. Tal reforça a ideia que é possível desenvolver um processo de AA que permite conciliar as exigências da prestação de contas com a de instrumento de aprendizagem organizacional e desenvolvimento institucional (Alaiz, 2003; Afonso, 2012). Para isso, frisamos a necessidade de aliviar a agenda de gerenciamento da imagem pública e da certificação do mérito (Pacheco, 2014) e reforçar a agenda das práticas pedagógicas de natureza inovadora e inclusiva.

Quanto ao terceiro objetivo – a formulação de recomendações – os resultados e as reflexões acima permitem identificar orientações relevantes, como: a) consolidar equipas de AA com legitimidade

e estabilidade; b) consolidar modelos adotados e assegurar coerência entre estes e as práticas efetivamente implementadas; c) alargar a participação dos atores educativos para um fortalecimento da cultura de avaliação como prática coletiva contínua e reflexiva; d) garantir a retroação da informação produzida pela AA para uma efetiva utilização nas decisões pedagógicas; e) reforçar os mecanismos de comunicação interna e de simplificação das comunicações de resultados; e f) desenvolver mecanismos de análise focalizados nas práticas de sala de aula com promoção da partilha de boas práticas.

Quanto aos restantes propósitos definidos no início do estudo, nomeadamente em relação aos contributos para o conhecimento científico na temática, consideramos que a investigação reforça a ideia de que a eficácia da AA depende não apenas da adoção de um modelo de referência, mas sobretudo da apropriação crítica e contextualizada por parte da organização escolar. Permite compreender melhor os efeitos das opções estratégicas de implementação da AA – nomeadamente quanto à liderança, à participação dos atores, à existência de um ciclo de planeamento, monitorização, avaliação e ajustamento (Bolívar, 2017) e à ligação com os fins da escola – e sublinha que os efeitos transformadores da AA só se concretizam quando há capacidade institucional para integrar a avaliação nos processos de aprendizagem organizacional o que implica intencionalidade, acompanhamento e retroação efetiva.

No plano profissional, o trabalho foi impactante ao proporcionar uma análise profunda dos processos de AA em contexto real, colocando-me como investigador perante múltiplas perspetivas, desafios e potencialidades, e na exigência do exercício reflexivo, crítico e fundamentado. O estudo superou as expectativas de reconhecer na AA um instrumento de apoio à gestão e liderança e fez-me compreender que o impacto da AA está muito para além do trabalho da equipa responsável e do interesse da direção, fazendo-nos refletir sobre o papel de cada docente (em particular) como agente da melhoria do serviço educativo, comprometido com práticas avaliativas que ultrapassam a mera prestação de contas e visam, acima de tudo, a qualidade e a inclusão. O desenvolvimento destes *skills* poderão assumir a maior utilidade e sentimento de realização no meu exercício profissional.

5.3. Limitações do estudo

Uma limitação do estudo foi a seleção dos participantes que, embora intencional e criteriosa, ficou circunscrita a atores diretamente envolvidos nos processos de AA. A inclusão de perspetivas de alunos, pais, técnicos especializados e de elementos do CG teria alargado a diversidade de visões obtidas. Adicionalmente, o número de participantes no *focus groups* (5 e 3, respetivamente, agrupamento Alfa e Delta) foi inferior ao esperado por condicionalismos de disponibilidade de agenda compatível com um maior número de coordenadores de departamento, o que pode ter empobrecido o efeito do contraditório que se obteria com maior diversidade de perspetivas.

5.4. Recomendações para investigações futuras

Os resultados deste trabalho apontam para necessidades e possibilidades de aprofundamento da investigação, nomeadamente com estudos que: 1) realizem a comparação analítica com estudos empíricos com propósitos semelhantes que permita extrapolar as ilações agora apresentadas; 2) alarguem os propósitos deste estudo a outros participantes - a dos destinatários do serviço educativo, como a alunos e encarregados de educação - possibilitando o conhecimento de diferentes perspetivas sobre o impacto da AA; 3) abordem a análise empírica do impacto da AE na consolidação dos processos da AA; 4) analisem o nível de coerência entre o modelo CAF teoricamente adotado e a prática efetiva da AA; 5) permitam clarificar uma possível relação casuística entre a AA e a melhoria das aprendizagens dos alunos; 6) permitam explorar a relação entre os sistemas de comunicação interna das escolas, que percecionamos maioritariamente desestruturados, e o impacto na eficácia do processo de AA; e associado a este 7) propõem-se futuros estudos de análise detalhada da forma como processos de AA abordam os sistemas de comunicação e informação dentro da organização escolar, identificando eventuais lacunas e oportunidades de melhoria.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-361. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55448/1/Pol%C3%ADticas%20educativas%20e%20autoavaliacao.pdf>
- Afonso, A., J. (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-48. <https://doi.org/10.1590/S010173302012000200008>.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Revista Meta: Avaliação*, 1(2), 150-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i2.40>
- Afonso, N. (2020). Prefácio: A inspeção da educação e a avaliação das escolas: Sentido de uma evolução. In E. Costa & M. Almeida (Cords.), *Autonomia e autoavaliação da escola: Análise de processos de regulação* (pp. 5 - 10). Linha de Pesquisa/UIDEF — ‘Forças de Mudança em Educação’. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Alaiz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável. *Correio da Educação*, 301, 1-4. [Auto-aval_escolas_Ha_modelo_ALAIZ_CORREIO_301-libre.pdf](#)
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Edições ASA.
- Almeida, J. (2017). Autoavaliação das escolas: Entre a prestação de contas e a regulação participada. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 12, 23–37.
- Almeida, M. A. P. N. (2005). *Aprender a gerir as organizações no século XXI*. Áreas Editora.
- Arroz, A. M. M. (2010). Auto-avaliação de escolas e produção de conhecimento científico com o projecto QUALIS. 2º Colóquio Avaliação de Escolas, 1-26. <http://hdl.handle.net/10400.3/2434>
- Azevedo, J. (2009). A qualidade da escola e a qualidade da avaliação: Entre a conformidade e a autonomia. *Revista Brasileira de Avaliação*, 1(1), 21–40.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 14–99). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo* (Edição brasileira). Edições 70.

- Barroso, J. & Carvalho, L. M. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta educativa*, (36), 9-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707003>
- Barroso, J. & Viseu, S. (2004). Regulação do sistema educativo português. *Monografia Nacional. Projecto Reguleducnetwork*. www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm.
- Barroso, J. & Viseu, S. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725–751. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2006). Introdução – A investigação sobre as políticas públicas em Portugal. In Barroso, J. (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação – Espaços dinâmicas e actores* (pp. 9 -39). Educa – Unidade de I & D de Ciências da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/5761>
- Barroso, J. (2016). A administração local da educação: Da descentralização à territorialização das políticas educativas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Processos de descentralização em educação* (pp. 22-36). CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/processos_de_descentralizacao_em_educacaoofinal.pdf
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education* (Vol. 368). Boston, MA: Allyn & Bacon. Disponível em: [qualitative_intro.pdf](#)
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *3 Melhorar a Escola versão ebook* (pp. 107-121). Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia. Recuperado em 25 de novembro de 2024 de: <https://www.researchgate.net/publication/369357818>
- Bolívar, A. (2017). Autoevaluación en la construcción de capacidad de mejora. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51(2), 5–27. DOI: 10.14195/1647-8614.
- Cabrito, B. G. (2009). *Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?*. Cadernos Cedes, 29, 178-200. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zLzLGpYQGc3ycFYC4f4PhZL/>

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem* (2ª edição). Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Elsevier Brasil.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015. *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa. Relatório Eurydice*. Serviço de Publicações da União Europeia. Doi:10.2797/347308
- Correia, A. P., Fialho, I., & Sá, V. (2015). A autoavaliação de escolas: tensões e sentidos da ação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr, 10*, 100-105. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.535
- Costa, E., & Almeida, M. (2020a). *Autonomia e autoavaliação da escola: Análise de processos de regulação*. Linha de pesquisa/UIDEF — ‘Forças de Mudança em Educação’. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/46719/1/Autonomia%20e%20autoavaliacao.pdf>
- Costa, E., & Almeida, M. (2020b). A avaliação como instrumento de regulação pós-burocrático: Entre a dimensão ideacional e a dinâmica dos atores. In E. Costa & M. Almeida (Eds.), *Autonomia e autoavaliação da escola: Análise de processos de regulação* (pp. 16–33). Linha de Pesquisa/UIDEF — ‘Forças de Mudança em Educação’. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Costa, J., Fonseca, D., Gonçalves, M., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (coords.) (2021). (Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a educação básica, secundária e superior. *IX Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp. 5-7). UA Editora. DOI: <https://doi.org/10.48528/etpt-5b57>.
- Costa, N. M. B. S., & Pacheco, J. A. (2013). Impacto e efeitos da AE nas estruturas intermédias de gestão. In: B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco, & R. Monginho (Eds.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2ª ed., revista e aumentada, pp. 4020-4030). Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/30789>
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cabral-Cardoso, C., (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (1ª ed.). Editora RH.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, Série I)*. Diário da República n.º 126/2012, Série I, páginas 3340 - 3364. Ministério da Educação e Ciência. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro (primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, Série I)*. Diário da República n.º 177/2009, Série I, páginas 6236 – 6237. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/224-2009-489733>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 79/2008, Série I, páginas 2341 – 2356. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho*. Diário da República n.º 117/2014, Série I. Páginas 3311 – 3320. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed). SAGE Publications.
- Dias, A. S. D. A. T. (2012). *Construção, seleção e utilização dos indicadores na avaliação interna das escolas* (Tese de doutoramento). Universidade Católica Portuguesa.
- Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP) (2020). *CAF 2020: Estrutura Comum de Avaliação – O modelo europeu para melhorar as organizações públicas através da autoavaliação* (F. Alves & M. Q. Martins, Trads.; C. Evaristo, Rev.; S. Sant’Ana, Coord.). EUPAN. <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>
- Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP) (2024). *CAF Educação 2024: Estrutura comum de autoavaliação das escolas públicas* (3.ª ed.). <https://www.caf.dgaep.gov.pt>
- Esteves, M. (Coord.). (2012). *Dicionário de educação e formação* (2.ª ed.). Porto Editora.
- European Institute of Public Administration (2021). *Study on the challenges and recommendations to promote the capacity of the CAF users in Portugal*. EIPA. <https://www.eipa.eu/publications/study-on-the-challenges-and-recommendations-topromote-the-capacity-of-the-caf-users-in-portugal>
- European Institute of Public Administration. (2021). *CAF challenges to promote public sector capacity* (M. Q. Martins, C. Evaristo & M. Asensio, Eds.). DGAEP / EIPA. https://www.eupan.eu/wp-content/uploads/2021/07/Study_CAF_Challenges_Promote_PS_Capacity_2021.pdf
- Faria, S. (2017). Políticas educativas e identidades organizacionais: ambiguidades e hibridismo. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 22(44), 21–40. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.924>

- Ferreira, J. B. (2016). Avaliação externas das escolas: o caso de Portugal. In R. Cislighi, F. O. Gauthier, & D. F. de Andrade (Orgs.), *Perspectivas interdisciplinares em avaliação educacional* (pp. 23-36). Florianópolis: UFSC/EGC.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., Gomes, S., & Correia, P. (2023). *Guia de autoavaliação da escola* (e-book). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) 44pp.
- Figueiredo, C. (2023). Autoavaliação de escolas: O quê? Como? Com quem? E depois?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 31(120), e0233545.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103545>
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2018). *Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas*. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230018.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wJgGSrKBtnFdwX6KxxZ3dxh/?lang=pt>
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Ganhão, T. (Coord.), & Nolasco, M. I. (2019). *Modelo integrado: CAF Educação, Referencial da Avaliação Externa & EQAVET* (2.ª ed.). Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP). <https://www.caf.dgaep.gov.pt>
- Gregório, M. H. S. (2016). Políticas de gestão e organização educativa: os contratos de autonomia das escolas portuguesas. In *ATAS XIII Congresso SPCE. Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 91-100). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Príncípia Editora.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar* (Phala, Trad.). ASA. (Trabalho original publicado pela Alijibe).
- Inspeção-Geral da Educação (2011a). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança* – 2006-2011. ME – IGE.
https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro*. Diário da República n.º 217/1997, Série I-A, páginas 5082 – 5083 (primeira alteração à Lei 46/86, de 14 de outubro, Série I). Assembleia da República.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/115-1997-653145>
- Lei n.º 16/2023, de 10 de abril*. Diário da República n.º 70/2023, Série I, páginas 2-3 (quarta alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Série I).
Lisboa: Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/16-2023->

211573083

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. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002-405486>.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I, páginas 3067 – 3081. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A, página 5122 (segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Republica a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I, páginas 5635 – 5636 (terceira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Série I e sua republicação). Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

Leite, C., Fernandes, P., & Rodrigues, L. (2020). *Trajétórias para a institucionalização de uma cultura de autoavaliação nas escolas: entre possibilidades e limites.* <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/128623/2/413267.pdf>

Lima, L. C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In C. J. A., A.V. A. (org.). *Avaliação de Organizações Educativas.* Universidade de Aveiro, pp. 17-29.

Lima, L. C. (2007). Administração da educação e autonomia das escolas. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* (ed.). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 15-77). Conselho Nacional de Educação. <https://hdl.handle.net/1822/60567>

Lima, L. C. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1339-1352. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>

Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 172–192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/019471ar>

- Melo, Q. e. (2014). Autoavaliação e melhoria: pressupostos organizacionais. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (14), 99-116.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3401>
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Coords.) (2021a). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação (vol. 1)*. UA Editora. DOI: <https://ria.ua.pt/handle/10773/30770>.
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Coords.) (2021b). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação (vol. 2)*. Universidade de Aveiro. DOI: <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Nolasco, M. I., & Duarte, A. (2017). A CAF no setor do ensino público em Portugal. *Revista de Administração e Emprego Público*, 155-191.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores–imagens do futuro presente*. Educa.
- OECD. (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. OECD Publishing.
- Oliveira, A. M. B. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 129-144.
- Pacheco, J. A. (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 7 - 20). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. *Seminário avaliação externa das escolas: modelos, práticas e impacto*.
<https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20%28portugu%C3%AAs%29.pdf>
- Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação: uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 19(02), 363-371.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200005&script=sci_abstract
- Plano de melhoria do agrupamento Alfa – 2022-2024.*
- Portaria n.º 100-A/2021, de 11 de maio*. Diário da República n.º 91/2021, 1º Suplemento, Série I de 2021-05-11, páginas 2 – 6. Lisboa: Finanças e Modernização do Estado e da Administração Pública. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/100-a-2021-163154512>
- Projeto de intervenção do diretor – agrupamento Delta (2024–2028).
- Projeto educativo do agrupamento Alfa – 2023-2026.*

Projeto educativo do agrupamento Delta (2019–2022).

Quadro de referência da avaliação externa das escolas – 3º ciclo. Recuperado em 27 de novembro de 2024 de: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf

Quadro de referência da avaliação externa das escolas- 2016/17.

[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)

Quintas, H., & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. In Veloso, L. (org.), *Escolas e avaliação externa: um enfoque nas estruturas organizacionais*. Mundos Sociais, 7-25.

Relatório de autoavaliação do agrupamento Alfa – Caf 2020_junho 2022.

Relatório de autoavaliação do agrupamento Delta - 2023/24.

Rodrigues, C. & Santos, M. (2021). Projetos educativos e avaliação: questões das práticas em seis agrupamentos de escolas. In: Gonçalves, M., Fonseca, D., Neto-Mendes, A., Ventura, A., Costa, J. (orgs.). *(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a educação básica, secundária e superior*. IX Simpósio de Organização e Gestão Escolar (pp. 135-147). Editora: UA Editora. DOI: <https://doi.org/10.48528/etpt-5b57>. P. 207-228.

Sá, V. (2018). Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 801-821. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601163>

Sá, V. (2018). Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 801-821. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601163>

Silva, J., Ventura, A. & Oliveira, D. (2025). *Avaliação externa de escolas e sua relação com políticas e práticas inclusivas: uma revisão sistemática da literatura. Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 33. 1-27. 10.1590/S0104-40362025003305115.

Silvestre, M. J. S. G. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas* (Tese de doutoramento). Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/10836>

Simões, G. J. (2020). Autoavaliação da escola — Regulação de conformidade e regulação de emancipação. In E. Costa & M. Almeida (Eds.), *Autonomia e autoavaliação da escola: Análise de processos de regulação*. Linha de pesquisa/UIDEF — ‘Forças de Mudança em Educação’ (pp. 66-91). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/46719/1/Autonomia%20e%20autoavaliacao>

.pdf

Sousa, A. B. P., & Terrasêca, M. (2015). Processos de autoavaliação de escolas ou avaliação interna do sistema?. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 115.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2085>

Yin, Robert K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.

Apêndices

Apêndice I – Quadro de referência e guião

Quadro 8 - Quadro de referência conceptual

Referentes (categorias e subcategorias) de base à construção e de análise de conteúdo das entrevistas	
Categoria / Subcategoria	
a) Decisão.	
	a.1) Iniciativa da decisão sobre a AA. a.2) Razões da decisão.
b) Equipa de AA.	
	b.1) Constituição da equipa. b.2) Critérios de escolha dos elementos. b.3) Coordenador de equipa e critérios de escolha. b.4) Formação e experiência. b.5) Modo de funcionamento e participação.
c) Domínios e campos de análise (modelos, dispositivos de recolha da informação e tratamento).	
	c.1) Modelo ou referencial de avaliação utilizado. c2) Razão da escolha. c3) Dimensões, e construção de indicadores. c4) Documentos estruturantes na construção dos indicadores. c5) Dispositivos utilizados na recolha da informação. c6) Tratamento de dados (como e por quem).
d) Envolvimento dos atores.	
	d1) Elementos envolvidos no processo de construção. d2) Destinatários e público-alvo. d3) Grau de envolvimento e compromisso.
e) Fins e uso dos resultados da AA.	
	e1) Divulgação, discussão e apresentação. e2) Implicações dos resultados na tomada de decisões. e3) Impacto nas aprendizagens. e4) Impacto nas práticas organizacionais. e5) Retroação.
Outros domínios relativamente ao processo de AA surgidos durante as entrevistas.	

Fonte: Principalmente, Correia et al. (2015) e Dias (2012). Elaboração própria (janeiro, 2025)

Quadro 9 - Guião de entrevista

Entrevista ao diretor ao coordenador da equipa de AA e em *focus groups* dos agrupamentos

Alfa e Delta.

Data: ____ / ____ / ____

Local: _____

Presentes: _____

Duração prevista: 50 min (entrevistas individuais); 75 min. (*Focus groups*)

Duração efetiva: _____;

Autorização de gravação: Registada na gravação da entrevista.

Problemática geral:

Analisar as práticas de AA de duas escolas da região centro, identificando os principais desafios e oportunidades para a melhoria das práticas pedagógicas e organizacionais.

Questões de investigação (descrever e compreender):

- Que opções (escolha de modelos, seleção e construção de indicadores) são tomadas na realização da AA?
- Qual o nível de envolvimento dos diferentes atores educativos no processo de AA;
- Que perceção têm, os atores mais diretamente envolvidos, sobre o impacto das análises e informação produzida pela AA nos processos de tomada de decisão e de ação Organizacional e pedagógica?

Notas:

- 1- As questões elencadas constituem tópicos de orientação para o entrevistador com flexibilidade de adaptação à interação gerada e de alteração em função do desenvolvimento dos diálogos.
- 2- A realização das entrevistas procurou seguir a ordem diretor, coordenador da equipa de AA e *Focus Groups* com os coordenadores. Esta sequência não foi possível de concretizar no caso do agrupamento Alfa por motivos de agendamento, tendo seguido a ordem diretor, *focus groups* e coordenador da equipa de AA.
- 3- A cada sucessiva entrevista procedeu-se a ajustes do guião resultantes da(s) entrevista(s) anterior(es).

Objetivos / referentes		Questões da entrevista	Tempo previsto	
Categoria	Subcategoria		Individuais	Focus groups
Fator motivacional	Apresentação, cumprimentos e agradecimentos;	- Tema do trabalho e problemática do trabalho; - Explicação ao entrevistado dos objetivos da investigação e do propósito da entrevista. - Confirmação da autorização de gravação e garantias de anonimato.	2 min	3 min
a) Decisão.	a.1) Iniciativa da decisão sobre a AA	1 - Quem tomou a iniciativa de implementar a AA (AA) no agrupamento? 2 - Houve negociação / discussão sobre a tomada de decisão? 3 - Houve comunicação divulgação da decisão e explicação das razões da sua realização?	2 min. 4	4 min. 7
	a.2) Razões da decisão	4 - Quais foram os principais motivos que levaram à decisão de realizar a AA? Com que fins? O que esperam?	2 min. 6	3 min. 10

Objetivos / referentes		Questões da entrevista	Tempo previsto	
Categoria	Subcategoria		Individuais	Focus groups

		4.1 Resultaram apenas do cumprimento de uma obrigação legal? Ou resultaram de uma necessidade de identificar potencialidades e pontos de melhoria?		
b) Equipa de AA.	b.1) Constituição da equipa	5 - Qual é a constituição da equipa responsável pela AA da escola? (abrangência, representatividade dos diferentes corpos internos e da comunidade).	3 min. 9	4 min. 14
	b.2) Critérios de escolha dos elementos	6 - Quais foram os critérios utilizados para selecionar os elementos da equipa de AA? (Representatividade, formação competência)	3 min. 12	3 min. 17
	b.3) Coordenador de equipa e critérios de escolha	7 - Como foi escolhido o coordenador da equipa? Que competências ou características foram consideradas prioritárias?	2 min. 14	2 min. 19
	b.4) Formação e experiência	8 - Que tipo de formação e experiência prévia tinham os membros da equipa em processos de AA?	1 min. 15	3 min. 22
	b.5) Modo de funcionamento e participação	9 - Como se organizam as reuniões da equipa? Há divisão de tarefas? Todos os membros participam de forma ativa? Todos estão envolvidos em todas as etapas?	1 min. 16	3 min. 25
c) Domínios e campos de análise. (modelos, dispositivos de recolha da informação e tratamento).	c.1) Modelo ou referencial de avaliação utilizado	10- Basearam-se nalgum modelo ou referencial de avaliação? Que modelo ou referencial de avaliação foi utilizado? 10.1 Quem determinou a escolha?	1min. 17	1min. 26
	c2) Razão da escolha	11 - Por que razão se optou por esse modelo ou referencial em detrimento de outros?	1min. 18	2min. 28
	c3) Dimensões, e construção de indicadores	12 – Que dimensões / domínios ou áreas do referencial chamaram a vossa atenção? Quais as prioritárias? Porquê?	2 min. 20	2 min. 30
		13 - Que indicadores de análise construíram? 13.1 - Como foram construídos ou selecionados os indicadores? 13.2 Quem participou na sua definição?	2 min. 22	3 min. 33
	c4) Documentos estruturantes na construção dos indicadores	14 - Que documentos estruturantes (e.g., orientações oficiais, projetos educativos) foram utilizados como base para a construção dos indicadores? 14.1 Os indicadores da AE da IGEC influenciaram os indicadores selecionados? 14.2 E os indicadores da avaliação de desempenho? 14.3 Houve alguma preocupação com PEE, resultados de relatórios de AA anteriores, de relatórios da AE, resultados de aprendizagem?	3 min. 25	4 min. 37
c5) Dispositivos utilizados na recolha da informação	15 - Que métodos ou instrumentos foram utilizados para recolher a informação (e.g., questionários, entrevistas, observações)? 15.1 Esses instrumentos estão alinhados com as dimensões e indicadores construídos? 15.2 A quem foram aplicados tais instrumentos? 15.3 E em que proporção? 15.4 Como foram aplicados e qual a metodologia adotada? Existe algum aspeto que considere importante salientar relativamente aos instrumentos aplicados?	3 min. 28	4 min. 41	

	c6) Tratamento de dados (como e por quem)	16 - Quem foi responsável pelo tratamento e análise dos dados recolhidos? Que ferramentas foram utilizadas?	1 min. 29	2 min. 43
Objetivos / referentes		Questões da entrevista	Tempo previsto	
Categoria	Subcategoria		Individuais	Focus groups
d) Envolvimento dos atores	d1) Elementos envolvidos no processo de construção	17 - Quem esteve envolvido na conceção e implementação do processo de AA (e.g., docentes, pessoal não docente, pais, alunos)?	2 min. 31	2 min. 45
	d2) Destinatários e público-alvo	18 - A recolha de dados foi feita junto de quem (e.g., docentes, pessoal não docente, pais, alunos)? 19- Como se determinou o público-alvo principal? Por que razão?	2 min. 33	3 min. 48
	d3) Grau de envolvimento e compromisso	20 - O que foi feito para envolver os diferentes stakeholders? 21 - Como avalia o grau de envolvimento e compromisso dos diferentes intervenientes no processo: - na construção? - na adesão à recolha de dados? Porquê?	3 min. 35	6 min. 54
e) Fins e uso dos resultados da AA	e1) Divulgação, discussão e apresentação	22 - Como foram divulgados e discutidos os resultados da AA? Onde? Em que órgãos / estruturas? 23 - Quais foram os formatos utilizados para a apresentação? 24 - Foram solicitadas propostas de melhoria?	2 min. 37	2 min. 56
	e2) Implicações dos resultados na tomada de decisões	25 - Que decisões foram tomadas com base nos resultados da AA: - ao nível organizacional? (Articulação com a comunidade, articulação com as estruturas intermédias e com os docentes) - ao nível da melhoria das práticas pedagógicas (opções metodológicas e curriculares)? (Planificações curriculares, partilha de práticas, realização de atividades conjuntas, práticas de coadjuvação, alteração da relação pedagógica) 26 - Quem participou nessas decisões?	4 min. 40	4 min. 60
	e3) Impacto nas aprendizagens	27- Em que medida os resultados da AA têm influenciado positivamente as práticas pedagógicas? - e as aprendizagens dos alunos? Considera que há melhorias? - na motivação dos alunos e relação dos alunos com a escola?	3 min. 43	4 min. 64
	e4) Impacto nas práticas organizacionais	28 - Em que medida as alterações introduzidas nas práticas organizacionais, em função dos resultados da AA, trouxeram melhorias no funcionamento do agrupamento, nas tarefas diárias e no ambiente de escola? Exemplo?	3 min. 46	4 min. 68
	e5) Retroação	29 - Os procedimentos da AA têm sido considerados para reformulação de novas AA?	1 min. 47	2 min. 70
Existe algum aspeto que considere importante salientar relativamente ao processo de AA?			3 min. 50	5 min. 75

Leiria, janeiro de 2025.

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice II – Análise de conteúdo agrupamento Alfa

Quadro 10 - Análise de conteúdo – entrevista ao diretor do agrupamento Alfa

Análise por categorias e subcategorias com síntese e citação representativa.

Categoria	Subcategoria	Síntese da Evidência	Citação Representativa
a) Decisão	a.1 Iniciativa.	Processo iniciado por direções anteriores; atual direção dá continuidade.	“Logo no projeto de intervenção do diretor estava [...] a criação de uma equipa de AA e a melhoria das práticas de AA interna.”
	a.2 Razões.	Não é por obrigação legal, mas como base de diagnóstico e melhoria contínua. O processo é cíclico e alimenta-se dos relatórios anteriores.	“Aplicamos de novo o modelo CAF para chegar precisamente a um diagnóstico [...] para sustentar depois a elaboração [...] do PE.”
b) Equipa de AA	b.1 Constituição da equipa	Representação de todas as grandes escolas e ciclos de ensino, incluindo pais e alunos.	“Tem representatividade das escolas [...] e também dos alunos e dos encarregados de educação.”
	b.2 Critérios de escolha dos elementos	Escolha baseada em perfil colaborativo e comprometido com a comunidade.	“Um perfil que seja proativo, que seja colaborativo, que [...] entenda o contributo e a necessidade de haver esse trabalho.”
	b.3 Coordenador da equipa e critérios de escolha	Escolhido pelo diretor, com base em experiência prévia em AA e coordenação.	“Foi escolhido por mim. [...] Já está desde o início do meu mandato.” “[Foi] coordenador dos cursos profissionais e estava também habituado a trabalhar precisamente na AA [...] participou também no modelo CAF.”
	b.4 Formação e experiência	A formação ocorreu com apoio externo durante a aplicação do modelo CAF.	“O modelo CAF era, simultaneamente, formação e aplicação. [...] Acompanhados por uma empresa.”
	b.5 Modo de funcionamento e participação	Funcionamento irregular, maior atividade no final do ciclo; equipa também monitoriza medidas.	“É mais no final do processo [...]. Também são responsáveis pela elaboração de questionários [...] e monitorização de algumas medidas de sucesso educativo”.
c) Domínios e campos de análise	c.1 Modelo ou referencial de avaliação utilizado	CAF Educação 2020, usado integralmente.	“Fizemos como ele [é recomendado para a educação], sem alterações; até foi já [...] o CAF 2020 que já é um modelo muito virado para a educação.”
	c.2 Razão da escolha	CAF é abrangente e já havia sido parcialmente aplicado; dá garantias e promove continuidade.	“É um modelo transversal e de nível [...] eu quis retomar e parece-me um bom modelo. É um modelo muito abrangente.”
	c.3 Dimensões e construção de indicadores	Baseados nas dimensões da AE (liderança, serviço educativo, resultados, etc.).	“As dimensões da AE são um ótimo regulador.”
	c.4 Documentos estruturantes na construção dos indicadores	Indicadores inspirados na AE e no PE.	“O que eu pretendia é que isto seja transversal [...] à AE, ao PE e à AA.”

	c.5 Dispositivos utilizados na recolha da informação	Questionários aplicados a toda a comunidade escolar e focus groups. Já utilizaram os inquéritos da IGEC.	“Questionários aos professores, pessoal não docente, pais e alunos [...] Até pegamos nos questionários que tinham sido aplicados pela IGEC [...] para ver se havia se tinha
Categoria	Subcategoria	Síntese da Evidência	Citação Representativa
			havido variação [...] Fiz também focus groups.”
	c.6 Tratamento de dados (como e por quem)	Coordenador da equipa trata os dados, com tempo dedicado.	“É o coordenador. [...] Até porque tem horas específicas para o fazer.”
d) Envolvimento dos atores	d.1 Elementos envolvidos no processo de construção	A equipa de AA. Há limitações num envolvimento mais alargado.	“Gostaria que trabalhássemos até mais essa questão [envolvimento dos pais].”
	d.2 Destinatários e público-alvo	Toda a comunidade educativa, sem amostragem, mas com inquéritos diferenciados. Não são feitos aos elementos do CG.	“São feitos para toda a população. Não escolhemos; Conselho Geral (CG), não.”.
	d.3 Grau de envolvimento e compromisso	Envolvimento crescente mas ainda desigual; resistência e necessidade de maior sistematização.	“Há algum envolvimento [...], mas continuo a sentir grandes resistências em determinados pontos.”
e) Fins e uso da AA	e.1 Divulgação, discussão e apresentação	Divulgação no site, CP, departamentos, grupos de trabalhos específicos e apresentações formais à comunidade.	“Normalmente passa pela publicação no site, que eu defendo muito a transparência. [...] o coordenador [da equipa de AA] vai ao CP como convidado.; [os coordenadores levam para os departamentos] sim; coisas muito específicas vão aos respetivos grupos”.
	e.2 Implicações dos resultados na tomada de decisões	AA impacta decisões estruturantes, fundamenta as opções do PE e alimenta os planos de melhoria.	“Estão também subjacentes à elaboração do PE [...] sim, vamos analisando [...]. Vamos atualizando o plano também.”
	e.3 Impacto nas aprendizagens	Existe algum impacto percebido, mas aquém do desejado.	“Eu acho que há algum impacto. Eu gostaria que houvesse mais.”
	e.4 Impacto nas práticas organizacionais	Mudanças como flexibilização de tempos colaborativos baseadas em resultados da AA.	“Esse tempo colaborativo passou a ser cumprido à distância [...]; quis dar esse sinal de confiança.”
	e.5 Retroação	Processo ainda pouco sistematizado; AA do próprio processo ainda por fazer.	“Fazer AA do processo de AA?! Ainda não fizemos, mas é uma boa ideia.”

Quadro 11 - Análise de conteúdo – focus groups do agrupamento

Alfa

Referencial: Categorias e subcategorias de análise da AA nas escolas.

Categoria	Subcategoria	Conclusão	Citação Exemplificativa
	a.1) Iniciativa da decisão sobre a AA	Decisão partiu da Direção do agrupamento, tendo envolvido para os membros do CP e criação formal de uma equipa de AA.	“Foi um convite que aceitei, do diretor...” [Coordenador de departamento 4 (Coord. 4)].

a) Decisão	a.2) Razões da decisão	Inicialmente cumprimento legal. Evoluiu, por necessidade de melhoria e diagnóstico, para uma preocupação genuína de melhoria contínua.	“O primeiro [processo] que fizemos, eu acho que foi o legal barra necessidade. Este último claramente necessidade. Preocupação efetiva, com os nossos pontos fracos”. (Coord. 3)
b) Equipa de AA	b.1) Constituição da equipa	Equipa composta por elementos do CP e docentes convidados pela direção. Inicialmente teve o acompanhamento de uma empresa especializada em CAF educação. Existe rotação de membros entre ciclos de avaliação, mantendo-se algumas continuidades.	“O diretor criou um grupo de equipa de AA interno.” (Coord. 3)
	b.2) Critérios de escolha dos elementos	Equilíbrio entre gestão de recursos e perfil adequado. Critérios combinam competência percebida e disponibilidade horária.	“Eu acho que está muito bem. É a pessoa certa para estar no cargo.” (Coord. 4)
	b.3) Coordenador de equipa	O coordenador da AA é reconhecido como competente, com base na experiência e perfil técnico.	“[na fase inicial] foi crédito dado pelo agrupamento.” (Coord. 3).
	b.4) Formação e experiência	Vários coordenadores e elementos da equipa de AA anterior participaram em formações CAF anteriores. Experiência anterior com CAF noutros contextos (e.g. Novas Oportunidades).	“Já participei em 2 ações de formação CAF.” (Coord. 2)
	b.5) Modo de funcionamento	A maioria desconhece o funcionamento interno, mas reconhece a dedicação do coordenador. A equipa partilha com os departamentos e apresenta resultados ao CP.	“Ele [o coordenador da AA] esteve efetivamente no CP para nos apresentar...” (Coord. 3)
c) Domínios e campos	c.1) Modelo de avaliação	Modelo CAF utilizado, incluindo versão adaptada à educação.	“O CAF permite fazer avaliações fora destes resultados [académicos]”. [Coordenador de departamento 5 (Coord. 5)]
	c.2) Razão da escolha	Modelo CAF escolhido por familiaridade prévia pela formação realizada, por ser credibilizado a nível nacional e europeu e por já antes ter sido implementado.	“Participámos em formações no modelo CAF.” (Coord. 1)
	c.3) Indicadores	Indicadores definidos com base em critérios CAF, adaptados ao contexto da escola e PE. Discussão crítica sobre adequação dos indicadores à realidade educativa vs. pressão por resultados externos.	“Cada grupo [da formação] ficou com um critério, nós ficámos com a liderança.” (Coord. 4)
	c.4) Documentos estruturantes	Baseados no PE, planos de melhoria e relatórios anteriores.	“Os documentos encontram-se no site, documentos estruturantes.” (Coord. 1)
	c.5) Dispositivos de recolha	Inquéritos, grelhas, observações, reuniões, análise documental.	“Alguns dos Google Forms que têm sido colocados...” (Coord. 3)
Categoria	Subcategoria	Conclusão	Citação Exemplificativa
	c.6) Tratamento de dados	Realizado pela equipa, apresentado no CP. A análise é discutida no CP.	“Fomos chamados a criticar e alterar processos apresentados.” (Coord. 3)

d) Envolvimento dos atores	d.1) Elementos envolvidos	Coordenadores, outros membros do CP, docentes de diferentes níveis de ensino e outros atores escolares (pessoal não docente e representantes da comunidade). Direção promove envolvimento de elementos fora do CP.	“A equipa de AA interna... acrescentando outros professores.” (Coord. 3)
	d.2) Destinatários	Comunidade educativa em geral é o público-alvo da recolha de dados e divulgação (alunos, pais, professores, direção).	“Estivemos até a analisar alguns dos inquéritos que vão ser efetuados a pais, a alunos, etc., sobre uma série de medidas que a escola tem vindo a adotar.” (Coord. 3).
	d.3) Grau de compromisso	Reconhecimento de resistência inicial e superação através de formação e feedback. Compromisso crescente e envolvimento informal e formal. Há ainda alguns elementos que se distanciam do processo.	“Vai questionando... em zonas comuns.” (Coord. 5) “Uma das medidas que nós temos é a coadjuvação matemática e os reforços da matemática; [...] ele [o coordenador da equipa de avaliação interna] pediu-me exatamente ajuda nesse sentido.”
e) Fins e uso dos resultados	e.1) Divulgação	Apresentações formais no CP e em sessões abertas à comunidade.	“Foram formalmente apresentados numa sessão... a toda a comunidade.” (Coord. 1)
	e.2) Decisões	Resultados apoiam a justificação de medidas concretas, já existentes ou novas como os reforços disciplinares e ajustes curriculares.	“Não tínhamos os reforços da matemática.” (Coord. 4)
	e.3) Impacto nas aprendizagens	Reconhecimento de melhoria nos resultados com menor pressão externa. Ênfase em processos de ensino-aprendizagem.	“Temos vindo a melhorar... sem essa preocupação.” (Coord. 4)
	e.4) Impacto organizacional	Aumentou-se a sistematização e a consciência sobre evidências (mais e melhor monitorização).	“Faltavam-nos imensos dados... dificuldade enorme.” (Coord. 4)
	e.5) Retroação	Há espaço para feedback e propostas de alteração. A informação recolhida auxilia na orientação do planeamento de ciclos seguintes.	“O projeto do diretor já refletiu essas preocupações.” (Coord. 3)

Quadro 12 - Análise de conteúdo - entrevista ao Coord. AA do agrupamento Alfa

Análise por categorias e subcategorias com síntese e citação representativa.

Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa
a) Decisão	a.1 Iniciativa.	A iniciativa formal de criar a equipa de AA partiu do diretor, com envolvimento do CP e CG.	“O impulso para a criação desta estrutura foi sobretudo do diretor e do CP.”
	a.2 Razões.	A decisão baseou-se numa motivação clara de melhoria organizacional, mais do que por imposição legal.	“Claramente não por uma motivação estritamente legal, mas porque pretende que este conhecimento do agrupamento seja benéfico.”

b) Equipa de AA	b.1 Constituição.	A equipa foi inicialmente ampla e representativa, mas tornou-se inviável e reduziu-se a uma estrutura mínima.	“A primeira equipa foi constituída com representantes de todos os ciclos [...] mas era dificilmente funcional.”
	b.2 Critérios de escolha.	A seleção nem sempre teve por base o perfil adequado, mas sim a disponibilidade de horários.	“Muitas vezes as pessoas são selecionadas [...] não pela sua competência, mas por terem horas disponíveis.”
	b.3 Coordenador e critérios de escolha.	Foi convidado pelo diretor com base na experiência em direção, AA e cursos profissionais.	“Foi o diretor [...] porque sabia que eu tinha estado na direção e ligado ao Observatório.”
	b.4 Formação e experiência.	O coordenador tem ampla experiência em AA desde 2007, incluindo em contextos financiados.	“Trabalhei nesse processo de avaliação dos cursos profissionais [...] desde 2007.”
	b.5 Funcionamento e participação.	A equipa atualmente é praticamente unipessoal, funcionando com apoio pontual.	“A equipa de AA está muito centrada em mim próprio [...] com a ajuda de um ou outro colega.”
c) Domínios e campos de análise	c.1 Modelo utilizado.	O modelo CAF foi usado anteriormente, mas atualmente a AA não segue nenhum referencial formal.	“Neste momento não há em implementação do modelo de avaliação CAF.”
	c.2 Razão da escolha.	O modelo CAF foi aplicado com apoio externo e formação especializada, mas sem envolvimento da equipa atual.	“Foi aplicado com assessoria de uma empresa externa [...] mas a equipa de AA não fez parte desse processo.”
	c.3 Dimensões e indicadores	Os inquéritos são criados internamente e não seguem diretamente os domínios CAF.	“Não tiveram essa preocupação [com os domínios do CAF], embora talvez respondam a alguns por coincidência.”
	c.4 Documentos estruturantes.	Há esforço em articular com o PE e planos, mas com limitações práticas.	“Na medida do possível, sim. O problema [...] é o facto de estar sozinho.”
	c.5 Dispositivos de recolha.	São aplicados questionários regulares a diversos públicos, com foco em projetos e iniciativas.	“Temos aplicado questionários [...] com uma regularidade semestral no primeiro ciclo.”
	c.6 Tratamento de dados.	Os dados são tratados quase exclusivamente pelo coordenador, com grande esforço pessoal.	“Isso foi à conta de uma sexta-feira e de um sábado inteiro.”
d) Envolvimento	d.1 Elementos envolvidos.	A construção dos instrumentos envolve a direção e CP; reconhece-se	“Tem sido partilhado, sobretudo entre mim e o diretor e o CP [...] é necessário envolver mais elementos.”

Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa
		necessidade de alargar a participação.	
	d.2 Destinatários.	Os instrumentos são dirigidos a toda a comunidade; a participação dos docentes é baixa.	“É lançado a todos [...] até à passada sexta-feira, do universo de 400 professores tinham respondido 237.”

	d.3 Grau de envolvimento.	Nota-se fraca adesão dos docentes e diretores de turma, apesar da acessibilidade dos inquéritos.	“Custa a compreender como é que pela parte dos docentes a adesão ao processo não é maior.”
e) Fins e uso da AA	e.1 Divulgação.	Os resultados são divulgados no CP, mas a retroação e debate ainda são limitados.	“Essa é outra das falhas na minha perspetiva: a questão da divulgação dos resultados destes inquéritos.”
	e.2 Tomada de decisões.	Os dados recolhidos ajudam a fundamentar decisões da direção e revisão de medidas.	“Os resultados dos questionários podem ajudar o diretor a tomar essas decisões.”
	e.3 Nas aprendizagens.	Há impacto nas medidas pedagógicas, como os reforços e projetos, com base na informação recolhida.	“Essa é uma das situações que vai estar em análise neste final do ano letivo.”
	e.4 Nas práticas organizacionais.	A AA impulsiona práticas como os tempos de reunião e de coordenação e planificação (RCP), coadjuvações e ajustes organizacionais.	“Os grupos disciplinares que aproveitam este RCP muito a sério fazem o trabalho pedagógico que é suposto.”
	e.5 Retroação.	Há retroação limitada, mas reconhecida como uma necessidade a melhorar.	“Devia haver mais; é um aspeto em que temos que melhorar.”

Apêndice III – Análise de conteúdo agrupamento Delta

Quadro 13 - Análise de conteúdo – entrevista ao diretor do agrupamento Delta

Análise por categorias e subcategorias com síntese e citação representativa.

Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa
a) Decisão	a.1 Iniciativa.	Processo iniciado por direções anteriores; atual direção dá continuidade.	“Já estava tudo implementado e deu-se continuidade ao que estava a ser feito, porque é bem feito.”
	a.2 Razões.	Não é por obrigação legal, mas como base de diagnóstico e melhoria contínua. O processo é cíclico e alimenta-se dos relatórios anteriores.	“Não, não é por ser obrigação legal. [...] pontos de partida só mesmo com grandes diagnósticos.”
b) Equipa de AA	b.1 Constituição.	Constituída pela direção com representantes dos departamentos curriculares.	“Há sempre um coordenador da equipa e depois há sempre um representante de cada departamento curricular.”
	b.2 Critérios de escolha.	Capacidade analítica, domínio estatístico e experiência valorizados.	“Têm de ser sempre colegas que tenham muita capacidade de análise, que dominem bem estatística.”
	b.3 Coordenador e critérios de escolha.	Escolhida por continuidade e mérito reconhecido; formação em gestão.	“Tem formação em gestão, tem experiência no processo, sabe ouvir, com provas dadas.”
	b.4 Formação e experiência.	Alguns membros com experiência prévia, outros com formação técnica relevante.	“Há um colega que não tinha experiência, mas como é das áreas das matemáticas, está mais do que habilitada.”
	b.5 Funcionamento e participação.	Equipa reúne e organiza-se autonomamente conforme urgência e disponibilidade.	“Eles têm várias reuniões [...] eles é que definem. Eu não me meto nesse trabalho da equipa.”
c) Domínios e campos de análise	c.1 Modelo utilizado.	Utilizado modelo CAF; CAIA complementa com participação alargada.	“É o modelo CAF [...] inclui pessoal docente, pessoal não docente, pais e alguém do meio.”
	c.2 Razão da escolha.	Continuidade do modelo já existente; não foi decisão da atual direção.	“Já vem mesmo da origem, eu só dei continuidade ao trabalho.”
	c.3 Dimensões e indicadores	Definidos pela equipa AIA com base em relatórios e planos anteriores.	“Eles vão [...] ver o que está priorizado no plano de melhoria e depois ajustam.”
	c.4 Documentos estruturantes.	Utilizados projetos educativos, relatórios críticos e análises internas. Os relatórios da IGEC são usados para alinhar a avaliação interna com as recomendações externas.	“Utilizam muitos os documentos [...] relatórios críticos dos departamentos.”
	c.5 Dispositivos de recolha.	Forms setoriais por função, análise documental e dados da inspeção.	“São feitos anualmente [...] utilizamos os da inspeção para não estar a repetir.”
	c.6 Tratamento de dados.	Feito pela equipa, com divisão por ciclos e colaboração setorial. Os resultados da AE também são considerados.	“O pessoal do pré analisa o pré [...] para não ser uma pessoa só.”
	d.1 Elementos envolvidos.	Equipa recorre a dados de outras estruturas como conselhos e departamentos.	“Vão buscar muita informação a relatórios já existentes.”

d) Envolvimento dos atores	d.2 Destinatários.	Inquéritos envolvem todos os grupos escolares conforme função e cargo; o objetivo é ter uma visão realista e abrangente..	“A ideia é ter uma radiografia mais realista.”
	d.3 Grau de envolvimento.	O envolvimento está rotinizado; docentes e não docentes reconhecem o valor do	“Já está tão inerente [...] acho que eles já nem têm noção que estão a contribuir.”
Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa
		processo, mesmo sem plena consciência da sua participação ativa.	
e) Fins e uso da AA	e.1 Divulgação.	Apresentado no CP e no CG e através do site escolar para toda a comunidade.	“Quem vai é sempre o coordenador da AIA [...] onde o assunto é discutido.”
	e.2 Tomada de decisões.	Resultados orientam decisões e estratégias desde a direção às estruturas intermédias.	“Essas decisões vão sempre às estruturas intermédias, departamentos.”
	e.3 Nas aprendizagens.	Processo contribui para reflexão docente e práticas colaborativas.	“Já há mais trabalho colaborativo entre os próprios docentes.”
	e.4 Nas práticas organizacionais.	AA influencia a distribuição de serviço e organização geral; há limitações por falta de recursos humanos e físicos.	“Tentamos implementar na distribuição de serviço do ano letivo seguinte.”
	e.5 Retroação.	A avaliação orienta as ações futuras do processo de AIA. Avaliação orienta a construção de novos documentos e medidas.	“Vamos construir um novo PE [...] a partir dessas análises <i>SWOT</i> .”

Quadro 14 - Análise de conteúdo – entrevista ao Coord. AIA e ExCoord. AIA Delta

Análise estruturada segundo o quadro conceptual das categorias e subcategorias de AA.

Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa
a) Decisão	a.1) Iniciativa	Iniciativa da direção em 2007–2008, antecipando AE.	“O diretor do agrupamento [...] considerou que seria o momento ideal para formar uma equipa.” (ExCoord. AIA)
	a.2) Razões	Inicialmente por exigência legal; atualmente motivada por fatores internos e melhoria contínua.	“Atualmente, acho que são os fatores internos.” (Coord. AIA)
b) Equipa de AA	b.1) Constituição	Inicialmente só docentes; evoluiu para incluir representantes da comunidade educativa.	“Depois passou a ser CAIA, com representantes da comunidade local, pais...” (ExCoord. AIA)
	b.2) Critérios de escolha	Direção escolhe por perfil e interesse; preocupação com competência e envolvimento.	“É a direção que determina a escolha dos elementos e por perfil.” (Coord. AIA)
	b.3) Coordenador	Escolhido por competência e continuidade; passagem natural do testemunho.	“Foi tipo passar o testemunho.” (ExCoord. AIA)
	b.4) Formação e experiência	Formação inicial e contínua; experiência acumulada com apoio externo.	“Fizemos formação a partir do centro de formação.” (ExCoord. AIA)
	b.5) Funcionamento	Divisão formalizada de tarefas; reuniões regulares e microequipas.	“A divisão de tarefas está tudo formalizado.” (Coord. AIA)
c) Domínios e campos	c.1) Modelo	Modelo CAF usado desde início, adaptado ao longo do tempo.	“Este modelo, sim, foi implementado desde o início.” (ExCoord. AIA)
	c.2) Razão da escolha	CAF era o mais conhecido e estruturado à época.	“Na altura nem se conhecia outro. Este era o mais conhecido.” (ExCoord. AIA)
	c.3) Indicadores	Adaptados com base em feedback interno e documentos estratégicos.	“Vamos revendo com alguma regularidade.” (Coord. AIA)
	c.4) Documentos	PE, relatórios da IGEC, planos de melhoria.	“Logo o PE [...] tem a ver com esse relatório.” (ExCoord. AIA)
	c.5) Recolha de dados	Inquéritos Google Forms aplicados ao universo (exceto 1.º ciclo).	“É sempre todos; não há amostras.” (ExCoord. AIA)
	c.6) Tratamento	Feito internamente pela equipa; coordenador centraliza e distribui.	“Somos nós, a equipa.” (Coord. AIA)
d) Envolvimento dos atores	d.1) Envolvimento na construção	Docentes e coordenadores participam na construção dos instrumentos.	“Vamos fazendo essa monitorização e acompanhamento.” (ExCoord. AIA)
	d.2) Destinatários	Professores, não docentes, pais, alunos; todos participam nos inquéritos.	“Todos, todos.” (ExCoord. AIA)
	d.3) Compromisso	Compromisso crescente e progressiva cultura de participação.	“Eu acho que se reveem no relatório de AA.” (Coord. AIA)
	e.1) Divulgação	Resultados apresentados em PowerPoint nos conselhos e departamentos.	“Apresentei de uma forma [...] PowerPoint de apresentação.” (Coord. AIA)
	e.2) Decisão	Resultados sustentam decisões organizacionais e pedagógicas.	“Sustentava sempre, portanto, tem efeito.” (Coord. AIA)
	e.3) Aprendizagens	Impacto claro na melhoria das aprendizagens e resultados.	“Tem um grande impacto.” (Coord. AIA)

e) Fins e uso dos resultados	e.4) Práticas organizacionais	Influência na organização interna e articulação com estruturas externas.	“Tudo isto teve que se relacionar também com o contrato de autonomia.” (ExCoord. AIA)
	e.5) Retroação	Processo sistemático, com planeamento, execução e avaliação.	“Há sempre retroação [...] sempre tentar melhorar.” (ExCoord. AIA)

Quadro 15 - Análise de conteúdo – focus Groups do agrupamento Delta

Análise estruturada com base no quadro conceptual de categorias e subcategorias de AA.

Categoria	Subcategoria	Síntese da Evidência	Citação Representativa (com Autor)
a) Decisão	a.1 Iniciativa	Processo iniciado por direções anteriores, consolidado e continuado pelas sucessivas lideranças.	“A direção que estava em mandato desenvolveu e contratou até inclusivamente uma empresa particular para desenvolver os inquéritos.” (Coord. 1)
	a.2 Razões	AA orientada para a melhoria das práticas e serviços pedagógicos e institucionais. Preocupação com os resultados académicos internos e externos, relacionados com o prestígio da escola na comunidade e os novos desafios da inclusão.	“Nunca foi esse o objetivo aqui da escola. Nós fizemos sempre AA que era para medir a escola em vários aspetos (...) [Os resultados académicos] são um indicador em que não podemos falhar” (Coord. 1). “A perceção externa desta escola é que é uma escola com resultados académicos bons ou muito bons (...) o grande desafio deste agrupamento é conciliar [isso] com o direito à inclusão” (Coord. 3). “Quando nós fazemos momentos de aferição em comparação com os outros, ... isso é uma coisa que eu acho que impele muita a instituição internamente autoavaliar-se e ... não é um fim de si, mas traz aqui um bocadinho de orgulho na instituição de nós continuamos a manter um serviço com muita procura, um serviço de referência.” (Coord. 2)
b) Equipa de AA	b.1 Constituição	Constituída por docentes de diferentes ciclos e departamentos com diferentes perfis e experiência sem acento no CP.	“São colegas de vários departamentos sem acento no CP... são bastantes.” (Coord. 3)
	b.2 Critérios de escolha	Baseiam-se em mérito, formação e experiência e equilíbrio entre ciclos. Reconhece-se a liderança como bem preparada.	“São duas pessoas com formação... com formação em avaliação da escola.” (Coord. 1)

	b.3 Coordenador	Liderança assumida por docentes com formação especializada e continuidade de trabalho.	“O atual coordenador e o anterior complementam-se.” (Coord. 2)
	b.4 Formação e experiência	Elementos da equipa com formação em Administração Escolar, avaliação docente e formação contínua.	“Uma delas com formação em avaliação de docentes e na avaliação da escola.” (Coord. 2)
	b.5 Funcionamento e participação	Organização interna eficiente, uso de Teams e relatórios detalhados com participação ativa.	“Elas trabalham no Teams... e aquilo é impressionante.” (Coord. 4)
c) Domínios	c.1 Modelo utilizado	Modelo CAF utilizado como referencial principal, com adaptação à realidade escolar.	“Nós usamos o modelo com base CAF.” (Coord. 3)
	c.2 Razão da escolha	Histórico de uso e formação anterior da equipa orientou a adoção do modelo CAF.	“O ex-coordenador... vinha de um agrupamento que aplicava já esse modelo.” (Coord. 2)
Categoria	Subcategoria	Síntese da Evidência	Citação Representativa (com Autor)
	c.3 Indicadores	Indicadores definidos, ajustados com contributos dos coordenadores e aprovados no CP.	“Apresentamos a proposta, foi alterado, sim.” (Coord. 1)
	c.4 Documentos estruturantes	Baseados em atas, relatórios de departamento e relatórios AMA.	“Temos os registos nas atas... e o relatório AMA.” (Coord. 1)
	c.5 Dispositivos de recolha	Inquéritos <i>Google Forms</i> , relatórios e reuniões formais.	“Reuniões de departamento (...) registos de atas (...) eventualmente comunicações orais quando alguma coisa corre mal. O AMA fazemos no final”. (Coord. 1); “Mas sim, Inquéritos <i>Google Forms</i> ” (Coord. 3)
	c.6 Tratamento de dados	Equipa AIA trata e apresenta resultados; ajusta questionários com base no feedback docente.	“Relatório apresentado em CP... depois levamo-lo ao departamento.” (Coord. 1)
d) Envolvimento dos atores	d.1 Elementos envolvidos	Envolvimento de coordenadores, departamentos e de outros técnicos; há feedback do envolvimento.	“Sim, nós fomos comprometidos com os objetivos.” (Coord. 3) “Apresentamos a proposta, foi alterado.” (Coord. 1)
	d.2 Destinatários e público-alvo	Alunos, pais, professores e pessoal não docente participam nos inquéritos. O maior envolvimento dos alunos é um ponto crítico - sugestão de estimular a sua participação utilizando as aulas.	“Participação tem vindo a aumentar... sobretudo dos pais.” (Coord. 3) “Selfie era feito em aula... e participavam todos.” (Coord. 4)
	d.3 Grau de compromisso	Cultura de AA consolidada; há reconhecimento da importância do processo e os docentes sentem-se envolvidos; resistência pontual e necessidade de melhoria na comunicação.	“As pessoas percebem que o agrupamento já não pode funcionar sem aquele processo.” (Coord. 5)

e) Fins e uso dos resultados	e.1 Divulgação	Resultados divulgados no CP e nos departamentos; é estimulada a discussão e análise crítica.	“É apresentado em CP... depois levamo-lo ao departamento.” (Coord. 1)
	e.2 Implicações nas decisões	Resultados influenciam decisões pedagógicas e estratégias organizacionais.	“A AA alimenta as decisões internas.” (Coord. 5) “Foi a primeira vez que eu, enquanto profissional, trabalhei num momento em que me dizem assim, nós estamos a fazer isto porque o nosso resultado AA deu, na altura, o nosso problema de envolvimento com a família, e eram problemas disciplinares”. (Coord. 2).
	e.3 Impacto nas aprendizagens	AA orienta a prática pedagógica e responde a mudanças demográficas e desafios inclusivos.	“Temos que ir atrás dos alunos... é um desafio muito grande.” (Coord. 4)
	e.4 Impacto nas práticas organizacionais	Melhoria na articulação entre documentos, metas e decisões organizacionais.	“Mudamos o objetivo da indisciplina... porque já não era problema.” (Coord. 2)
	e.5 Retroação	Processo de revisão e ajustamento constante; propostas geram mudança.	“Todos os anos há sempre algum tipo de alteração.” (Coord. 1).

Apêndice IV – Triangulação agrupamento Alfa

Quadro 16 - Triangulação de participantes e técnicas do agrupamento Alfa

Entrevistas ao diretor, coordenador da equipa de AA e *focus groups* dos coordenadores de departamento do grupamento Alfa. Análise por categorias e subcategorias com síntese e citação representativa.

Categoria	Subcategoria	Entrevista ao diretor		Entrevista ao coordenador da equipa de AA		Focus Groups – entrevista aos coordenadores	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
a) Decisão	a.1 Iniciativa.	O diretor assumiu a iniciativa da AA como prioridade do seu mandato e articulou-a com o CP.	“Logo no projeto de intervenção do diretor estava [...] a criação de uma equipa de AA e a melhoria das práticas de AA interna.”	A iniciativa formal de criar a equipa de AA partiu do diretor, com envolvimento do CP e CG.	“O impulso para a criação desta estrutura foi sobretudo do diretor e discutido no CP e, suponho CG.”	A iniciativa partiu da direção; participaram após convite para ações de formação de aplicação prática.	“Foi um convite que aceitei, do diretor...” (Coord. 4)
	a.2 Razões.	Motivada pela necessidade de melhorar práticas internas de AA e pela AE da IGEC que recomendou melhorias.	“Melhoria das práticas de AA interna precisamente para capacitar e potenciar as tomadas de decisão. [...] Apesar de termos uma classificação de Muito Bom, a AA [...] também havia essa sugestão de melhoria.”	A AA visa fornecer um diagnóstico útil à gestão e revisão do PE com vista à melhoria do trabalho coletivo do agrupamento. Há também uma responsabilidade com a AE.	“Não por uma motivação estritamente legal, [mas porque] ela pretende que este conhecimento do agrupamento seja benéfico, que permita melhorar o nosso trabalho coletivo enquanto instituição.”	Inicialmente cumprimento legal. Evoluiu, por necessidade de melhoria e diagnóstico, para uma preocupação genuína de melhoria contínua.	“O primeiro [processo] que fizemos, eu acho que foi o legal barra necessidade. Este último claramente necessidade. Preocupação efetiva, com os nossos pontos fracos”. (Coord. 3)

Categoria	Subcategoria	Entrevista ao diretor		Entrevista ao coordenador da equipa de AA		Focus Groups – entrevista aos coordenadores	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
b) Equipa de AA	b.1 Constituição.	A equipa foi pensada para ter representação dos diferentes ciclos, de todas as grandes escolas e ciclos de ensino, incluindo pais e alunos e órgãos.	“Tem representatividade das grandes escolas [...] e também dos alunos e dos encarregados de educação.”	Inicialmente ampla e representativa, tornou-se reduzida por questões de funcionamento e até por dificuldades operacionalizar os critérios definidos na escolha de alguns dos seus elementos.	“Era muito representativa, mas depois tornou-se inviável manter tantos elementos.	Inicialmente foi composta por elementos do CP e docentes convidados pela direção (em formação). Existe rotação de membros entre ciclos de avaliação, mantendo-se algumas continuidades.	“O diretor criou um grupo de equipa de AA interno.” (Coord. 3)
	b.2 Critérios de escolha dos elementos.	Escolha baseada em perfil colaborativo e comprometido com a missão educativa.	“Proativo, colaborativo que não encare a integração da equipa de AA como mais uma tarefa. [...] em prol da comunidade educativa.”.	Critérios pouco estruturados, priorizando muitas vezes quem tinha horas disponíveis. Os elementos da atual equipa não fizeram formação. Merece ser debatido com o diretor.	“Muitas vezes as pessoas são selecionadas [...] não pela sua competência, mas por terem horas disponíveis.”	Equilíbrio entre gestão de recursos e perfil adequado. Critérios combinam competência percebida e disponibilidade horária.	“A equipa propriamente dita, tem rodado alguns, alguns professores. Não têm sido sempre os mesmos.”. (Coord. 3).

	b.3 Coordenador da equipa e critérios.	Foi nomeado pelo diretor, valorizando experiência anterior e confiança institucional.	“Escolhi uma pessoa com experiência na área e que conhecia bem o funcionamento do agrupamento.”	Nomeado pelo diretor devido à sua experiência - ligação anterior à direção e a processos de avaliação dos cursos profissionais.	“Sabia que eu já que eu tinha estado estado na direção, tinha trabalhado no processo de avaliação dos cursos profissionais e no tal observatório da comunidade”	O coordenador da AA é reconhecido como competente, com base na experiência e perfil técnico.	“[Na fase inicial] foi crédito dado pelo agrupamento.” (Coord. 3). “Eu acho que está muito bem. [O coordenador] é a pessoa certa para estar no cargo.” (Coord. 4).
--	--	---	---	---	---	--	---

Categoria	Subcategoria	Entrevista ao diretor		Entrevista ao coordenador da equipa de AA		Focus Groups – entrevista aos coordenadores	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
	b.4 Formação e experiência	Existiu um período de formação acompanhado por uma empresa, mas não muito recente. Há uma aposta na experiência.	“O modelo CAF era, simultaneamente, formação e aplicação [...] acompanhados por uma empresa. [O coordenador] é um professor que estava habituado a trabalhar nestas questões de AA”.	O coordenador tem ampla experiência em AA. Este critério nem sempre foi considerado para os restantes elementos.	“Trabalhei nesse processo de avaliação dos cursos profissionais [...] desde 2007.	Vários coordenadores e elementos da equipa de AA anterior participaram em formações CAF. Não têm conhecimento de formação da equipa atual, mas reconhecem o esforço do coordenador.	“Eu acho que [o coordenador] é uma pessoa certa para estar no caso. As outras pessoas, sinceramente, não me lembro.” (Coord. 4).

	b.5 Funcionamento e participação.	Funcionamento irregular, maior atividade no final do ciclo; equipa também monitoriza medidas.	“É mais no final do processo [...]. Também são responsáveis pela elaboração de questionários [...] e monitorização de algumas medidas de sucesso educativo”.	O coordenador assume quase tudo sozinho, com apoio esporádico de colegas com conhecimentos em informática e estatística.	“Está muito centrada em mim próprio [...] com a ajuda de um ou outro colega.” [...] procurar tentar ter uma equipa que seja mais representativa com pessoas identificadas com o processo e que possam dar um contributo mais positivo.”.	A maioria desconhece o funcionamento interno, mas reconhece a dedicação do coordenador. A equipa partilha com os departamentos e apresenta resultados ao CP.	“Como eles funcionam, sinceramente, não sei. Sei que eles reúnem, mas não sei. Sei que, por exemplo, o [coordenador da equipa de AA] há pouco tempo esteve efetivamente no CP nos apresentar...” (Coord. 3)
--	-----------------------------------	---	--	--	--	--	---

Categoria	Subcategoria	Entrevista ao diretor		Entrevista ao coordenador da equipa de AA		Focus Groups – entrevista aos coordenadores	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa

c) Domínios e campos de análise	c.1 Modelo ou referencial.	Utilizam o modelo CAF Educação 2020.	<p>“ Fizemos como ele [é recomendado para a educação], sem alterações; até foi já [...] o CAF 2020 que já é um modelo muito virado para a educação.”</p>	<p>Não se aplica atualmente qualquer modelo formal, embora já tenha sido usado o CAF. São aplicados inquéritos semelhantes aos da IGEC com adequações à organização.</p> <p>Merece uma maior discussão com o diretor.</p>	<p>“Neste momento não há implementação do modelo de avaliação CAF. [Os inquéritos] são muito similares ao modelo de inquéritos que foi aplicado pela IGEC quando nos visitou”.</p>	<p>Na AA realizada no ano letivo 2021/22 foi o modelo CAF. Envolvimento inicial centrado em formação formal e estruturação CAF.</p> <p>Presentemente, alguns desconhecem se existe atualmente um modelo específico em uso, mas evidenciam a existência de um processo estruturado na recolha da informação - a equipa interna de AA desenvolve inquéritos e ações específicas.</p> <p>Discutem a utilidade do modelo CAF.</p>	<p>“O CAF permite fazer avaliações fora destes resultados [académicos]”.</p> <p>(Coord. 5).</p> <p>“Bem, talvez possa eu responder para começar, uma vez que eu estive envolvida na AA de CAF.”</p> <p>(Coord. 1)</p> <p>“Não propriamente o CAF, eles têm vindo a desenvolver [...] uma série de inquéritos que vão ser, colocados a professores, não docentes, docentes, ou seja, a comunidade educativa toda em geral. (Coord. 4).</p>
	c.2 Razão da escolha.	CAF é abrangente e já havia sido parcialmente aplicado; dá garantias e promove continuidade.	<p>“CAF é um modelo transversal e de nível [...] eu quis retomar e parece-me um bom modelo. É um modelo muito abrangente.”</p>	<p>O modelo CAF foi implementado por sugestão e apoio de empresa externa; não envolveu a equipa atual. Os inquéritos da IGEC são utilizados por se considerarem abrangentes e já mais focados no processo e não tanto nos resultados.</p>	<p>“[O CAF] foi aplicado com assessoria de uma empresa externa.”</p> <p>“Esses questionários [da IGEC] até não estão, muito direcionados só para a questão dos resultados. Eu diria que até são mais com o processo”.</p>	<p>No processo de AA finalizado a julho 2022, o modelo CAF escolhido por familiaridade prévia pela formação realizada, por ser credibilizado a nível nacional e europeu e por já antes ter sido implementado.</p>	<p>“Participámos em formações no modelo CAF.” (Coord. 1).</p> <p>“CAF permitiu-nos aprofundar a avaliação do agrupamento e aperfeiçoar muitas das coisas que já se faziam.” (Coord. 5).</p>

	Entrevista ao diretor	Entrevista ao coordenador da equipa de AA	Focus Groups – entrevista aos coordenadores
--	------------------------------	--	--

Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
	c.3 Dimensões e indicadores.	Baseados nas dimensões da AE (liderança, serviço educativo, resultados, etc.).	“As dimensões da AE são um ótimo regulador [...] estruturantes de tudo aquilo que fazemos.”	As dimensões estão alinhadas com as da AE. Os indicadores construídos de forma empírica e adaptados a contextos específicos.	“Os questionários não seguem [os domínios da CAF]; conseguem dar resposta a alguns desses domínios e a alguns desses critérios, mas não exatamente”.	Na AA de 2022, indicadores definidos com base em critérios CAF, adaptados ao contexto da escola e PE, definidos por grupos de trabalho (ex. liderança). Atualmente - indicadores construídos com base no plano de melhoria e necessidades reais. Monitorização direta de medidas pedagógicas (ex.: coadjuvações).	“Cada grupo [da formação] ficou com um critério, nós ficámos com a liderança.” (Coord. 4). “O inquérito que ele apresentou já no CP já era com uma análise minha enquanto coordenador [...] reunimos [...] para monitorizar estas duas medidas.” (Coord. 3)
	c.4 Doc. estruturantes /indicadores	Indicadores inspirados na AE e no PE e que monitorizam o plano de melhoria.	“O que eu pretendia é que isto seja transversal [...] à AE, ao PE e à AA.”	Foi articulado com documentos estratégicos da escola, dentro do possível e muito alinhado com o relatório da AE.	“Na medida do possível, sim [foi articulado com os documentos estruturantes]. Mas estou sozinho no processo, sobretudo nestes dois últimos anos.”.	Em ambos os casos, verificase uma articulação com PE, planos de melhoria, resultados internos e avaliações anteriores. Reflete uma contradição entre a referida desvalorização crescente da AE e a utilização do inquérito da IGEC. Divulgação mais ampla dos resultados.	“Só estando a fazer uma coisa destas é que nós percebemos a necessidade de ter registos organizados” (Coord. 4). “O próprio projeto do diretor [...] veio refletir [...] preocupações [...] da AA.” (Coord. 3). “Seguiram um inquérito que foi replicado do inquérito da AE.” (Aluno) / “Sim, é verdade sim senhor.” (Coord. 3).

Categoria	Subcategoria	Entrevista ao diretor		Entrevista ao coordenador da equipa de AA		Focus Groups – entrevista aos coordenadores	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
	c.5 Dispositivos utilizados.	Questionários aplicados a toda a comunidade escolar e <i>focus groups</i> . Já utilizaram os inquéritos da IGEC.	“Questionários aos professores, pessoal não docente, pais e alunos [...] Até pegamos nos questionários que tinham sido aplicados pela IGEC [...] para ver se havia se tinha havido variação [...] Fiz também <i>focus groups</i> .”	Utilização sistemática de questionários para aferir de todo o funcionamento e alguns casos semestrais e específicos para determinadas estruturas /áreas como o 1º ciclo, pré-escolar, parcerias. AEC, atividades de animação e apoio à família (AAAF), projetos, etc.	“Temos aplicado questionários com regularidade [...]. No primeiro ciclo, está a ser aplicado já há 3, 4 anos, quer para avaliar o funcionamento da própria escola, quer das parcerias, AEC, projetos”.	Referem aplicação de questionários, observações, reuniões e análise documental.	“Alguns dos <i>Google Forms</i> que têm sido colocados agora aos nos finais de ano letivo, etc., é nesse sentido...” (Coord. 3)
	c.6 Tratamento de dados.	Coordenador da equipa trata os dados, com tempo dedicado.	“É o coordenador. [...] Até porque tem horas específicas para o fazer.”	Tratamento feito de forma isolada pelo coordenador.	“Consegui ter um primeiro tratamento aqui de uma série de questionários, apresentável para esta reunião de CP, mas pronto, isso foi conta de uma sexta-feira e de um sábado inteiro.”	Realizado pela equipa e apresentado no CP.	“Aquilo que nos foi apresentado, por exemplo, no último pedagógico, nós fizemos muitas alterações, muitas propostas de alteração”

		Entrevista ao diretor	Entrevista ao coordenador da equipa de AA	Focus Groups – entrevista aos coordenadores
--	--	-----------------------	---	---

Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
d) Envolvimento dos atores	d.1 Elementos envolvidos.	A equipa de AA. Há limitações num envolvimento mais alargado..	“Gostaria que trabalhássemos até mais essa questão [envolvimento dos pais].”	Processo é concentrado entre coordenador, direção e CP, com pouca participação alargada.	“Tem sido partilhado, sobretudo entre mim e o diretor e o CP, embora reforce que é necessário envolver mais elementos da comunidade.”.	Coordenadores, outros membros do CP, docentes de diferentes níveis de ensino e de fora do CP e outros atores escolares. Direção promove envolvimento de elementos fora do CP.	“Repare que a equipa da AA que o diretor foi criando ao longo destes anos, não são praticamente nenhum dos elementos das CAF [anteriores]; vai acrescentando outros, outros professores.” (Coord. 3).
	d.2 Destinatários e público-alvo	Toda a comunidade educativa, sem amostragem, mas com inquéritos diferenciados. Não são feitos aos elementos do CG.	“São feitos para toda a população. Não escolhemos; CG, não.”.	Inquéritos abrangem todos os públicos da escola: alunos, docentes, pais, funcionários.	“É lançado a todos os elementos da comunidade educativa.”	A recolha de dados é realizada junto de diferentes grupos da comunidade educativa, com o objetivo de monitorizar medidas previstas no Plano de Melhoria.	“Ainda há pouco tempo, num CP, estivemos até a analisar alguns dos inquéritos que vão ser efetuados a pais, a alunos, etc., sobre uma série de medidas que a escola tem vindo a adotar.” (Coord. 3).
	d.3 Envolvimento e compromisso	Envolvimento crescente mas ainda desigual; resistência e necessidade de maior sistematização.	“Há algum envolvimento [...], mas continuo a sentir grandes resistências em determinados pontos.”	Apesar da acessibilidade aos inquéritos, a adesão dos docentes e diretores de turma é baixa; verificam-se dificuldades de compromisso dos diferentes atores.	“A adesão ao processo não é maior, mesmo sendo simples e online. Até à passada sexta-feira, do universo de 400 professores tinham respondido 237.”	Reconhecimento de resistência inicial e superação através de formação e feedback. Compromisso crescente e envolvimento informal e formal. Há ainda alguns elementos que se distanciam do processo.	“A próxima etapa seria trabalhar connosco, também português e o inglês para fazer inquéritos. Para vermos de facto, a avaliação da medida, até que ponto ela está a funcionar ou não.” (Coord. 2).

Categoria	Subcategoria	Entrevista ao diretor		Entrevista ao coordenador da equipa de AA		Focus Groups – entrevista aos coordenadores	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
e) Fins e uso dos resultados da AA (impactos)	e.1 Divulgação e discussão	Divulgação no site, CP, departamentos, grupos de trabalhos específicos e apresentações formais à comunidade.	“Normalmente passa pela publicação no site, que eu defendo muito a transparência. [...]; o coordenador [da equipa de AA] vai ao CP como convidado.; [os coordenadores levam para os departamentos] sim; coisas muito específicas vão aos respetivos grupos”.	Partilha feita pontualmente em CP e reuniões (anualmente), mas com pouco debate sistemático.	“Os resultados são partilhados no CP, mas não se discute muito além disso.”	Apresentações formais no CP e em sessões abertas à comunidade. Há uma relação próxima que estimula a apresentação de propostas de melhoria.	“Foram formalmente apresentados numa sessão... a toda a comunidade.” (Coord. 1). “No fundo, já foi trabalhado com o coordenador da equipa de AA, com o coordenador disciplinar e comigo, por exemplo”. (Coord. 3).
	e.2 Resultados e decisões	AA impacta decisões estruturantes, fundamenta as opções do PE e alimenta os planos de melhoria.	“Estão também subjacentes à elaboração do PE [...]; sim, vamos analisando [...]. Vamos atualizando o plano também.”	Dados informam decisões da direção e ajudam a identificar áreas problemáticas. São base para a definição das linhas estratégicas do PE.	“Recolhemos informação vasta sobre, sobre diversos aspetos e demos o contributo decisivo [para o PE e plano estratégico].	Resultados apoiam a justificação de medidas concretas, já existentes ou novas como os reforços disciplinares e ajustes curriculares.	“Não tínhamos os reforços da matemática.” (Coord. 4). “Não só veio dar segurança como reforçar um pouco esta necessidade de continuarmos a implementar medidas a pensar nos nossos alunos.” (Coord. 1).
Categoria	Subcategoria	Entrevista ao diretor		Entrevista ao coordenador da equipa de AA		Focus Groups – entrevista aos coordenadores	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa

e.3 Nas aprendizagens	Existe algum impacto percebido, mas aquém do desejado.	“Eu acho que há algum impacto; gostaria que houvesse mais.”	Dados permitem apoiar medidas de reforço pedagógico. Há uma preocupação crescente com o processo e desvalorização dos resultados académicos.	“Uma opinião recolhida junto dos alunos [...] vai estar em análise neste final do ano letivo [para] reajustar essa medida dos reforços”	Reconhecimento de melhoria nos resultados com menor pressão externa. Ênfase em processos de ensino-aprendizagem. A AA vem potencial, mas referem falta de sistematização na ligação entre a AA e melhoria de aprendizagens.	“Em termos de desempenho, até me custa a dizer isto, até em termos de desempenho na AE, até temos vindo a melhorar [...] mas sem essa preocupação número um.” (Coord. 4) “Nós ainda estamos numa espécie de diagnóstico [...] e ainda com as ações de melhoria. Mas estamos muito longe da prescrição.” (Coord. 1)
e.4 Nas práticas organizacionais	Mudanças como flexibilização de tempos colaborativos baseadas em resultados da AA..	“Esse tempo colaborativo passou a ser cumprido à distância [...]; quis dar esse sinal de confiança.”	A AA impulsiona práticas como os tempos RCP, coadjuvações e ajustes organizacionais.	“Os grupos que aproveitam o RCP muito a sério fazem o trabalho pedagógico que é suposto.”	Identificam mudanças em práticas organizacionais. Aumentou-se a sistematização e a consciência sobre evidências (mais e melhor monitorização).	“Faltavam-nos imensos dados... dificuldade enorme.” (Coord. 4). “Até lhe posso dizer, o próprio PE já veio refletir também, algumas dessas preocupações.” (Coord. 3).
e.5 Retroação	Processo ainda pouco sistematizado; AA do próprio processo ainda por fazer.	“Fazer AA do processo de AA?! Ainda não fizemos, mas é uma boa ideia.”	Existe consciência da falha de retroação e necessidade de retorno mais estruturado.	“Devia haver mais; é um aspeto em que temos que melhorar.”	Há espaço para feedback e propostas de alteração, mas não há sistematização dos processos de retroação.	“Aquilo não era um documento final, mas houve alterações da nossa parte.” (Coord. 3)

Quadro 17 - Triangulação de instrumentos do agrupamento Alfa

Nesta análise são cruzados os elementos das entrevistas e *focus groups* com os dados dos documentos relevantes: projeto educativo 2023-2026 (PE), Plano de melhoria 2022-2024 (PM) e relatório CAF 2020 / 2022 do agrupamento Alfa (relatório CAF).

Catego ria	Subcat egoria	Síntese da evidência das entrevistas e <i>focus groups</i>	Evidência documental	
a) Decisão	a.1 Iniciativa.	A decisão partiu do diretor, articulada com o CP, com objetivo estratégico.	O PE confirma as estruturas implicadas dos documentos estruturantes, mas não há elementos sobre a iniciativa da AA. A direção é corresponsável, a par da equipa de AA, pelo processo de AA. (PM, p. 7)	“Com base em ambos os relatórios atrás referidos, a equipa de AA, o diretor e o CP elaboraram o Plano de Melhoria, depois de aplicada uma escala de avaliação, cujos critérios permitiram priorizar as ações de melhoria a desenvolver. (PE. P. 5)
	a.2 Razões.	AA visa melhoria contínua e resposta a recomendações da AE; não é apenas uma imposição legal. Coordenadores referem que a motivação evoluiu da legalidade para necessidade real de melhoria.	O PE é construído com referência à AE e às AA de 2018 e 2022 e permitiram construir objetivos que pretendem a melhoria continua. A análise <i>SWOT</i> e o envolvimento de <i>stakeholders</i> em <i>focus groups</i> permitem perceber a solidez do objetivo de melhoria.	“O tratamento dos dados assim recolhidos permitiu fazer a análise <i>SWOT</i> do agrupamento [...] que dão solidez à definição dos objetivos estratégicos do PE 2023-2026. (Idem, idem).
b) Equipa de AA	b.1 Constituição.	Composição inicialmente representativa (ciclos, pais, alunos), mas sofreu reduções operacionais. Foco da direção na representatividade; coordenador da equipa de AA realça as dificuldades práticas em manter a abrangência e defende uma representatividade equilibrada.	No processo CAF 2022, a equipa era constituída por 20 docentes dos diferentes grupos de recrutamento. No início do atual processo a equipa é incluí representantes dos diferentes setores da comunidade educativa.	“A equipa de AA CAF é constituída por 20 docentes de diferentes grupos de recrutamento.” (Relatório CAF, p. 9). Documento da constituição da equipa de AA disponível na página web do agrupamento.
	b.2 Critérios de escolha.	Critérios conjugam perfil colaborativo e disponibilidade. Direção valoriza compromisso com missão. Coordenador da equipa de AA aponta escolhas pouco estruturadas, muitas vezes baseadas na disponibilidade horária.	Os critérios envolveram representatividade, conhecimento do agrupamento, experiência, capacidade e disponibilidade.	Selecionados com base na representatividade, conhecimento do funcionamento do agrupamento, experiência e capacidade na função. (CAF 2022, p. 9)
Catego ria	Subcat egoria	Síntese da evidência das entrevistas e <i>focus groups</i>	Evidência documental	

	b.3 Coordenador e critérios	Elemento experiente, com o perfil adequado ao processo de AA e comprometido com a missão do agrupamento.	Não há evidência documental explícita nos três documentos que detalhe como foi escolhido o coordenador da equipa de AA nem que competências foram consideradas prioritárias.	
	b.4 Formação e experiência.	Existiu um período de formação e acompanhamento de uma empresa, mas não muito recente (terminou em 2021/22). Há uma aposta na experiência acumulada e formação do coordenador da equipa de AA. Coordenador da equipa AA considera que os critérios enunciados nem sempre são respeitados para os restantes elementos.	Os documentos indicam que parte dos elementos da equipa de AA tinha experiência anterior em processos semelhantes, o que contribuiu para a apropriação do modelo CAF. A associação de formação ao desempenho da função foi desenvolvida no CAF 2022 (Relatório CAF 2022, p. 10). Não há menção a formação específica ou acreditada associada à função presentemente.	
	b.5 Funcionamento e participação.	Funcionamento irregular, maior atividade no final do ciclo; equipa também monitoriza medidas. Coordenador da equipa AA considera que o processo está demasiado dependente de si próprio.	No processo de AA de 2022, o funcionamento da equipa de AA incluiu reuniões regulares e uma divisão de tarefas baseada na disponibilidade e competências específicas dos membros. A coordenação assumiu a organização das atividades. Não se confirma se todos participaram ativamente em todas as fases, mas há indícios de um modelo colaborativo com alguma flexibilidade operacional.	
c) Domínios e campos de análise	c.1 Modelo utilizado.	CAF foi modelo anteriormente usado e reconhecido como estruturante. Atualmente uso não sistematizado. O diretor difere na perceção e refere uso formal do CAF 2020; coordenador e coordenadores indicam que já não está ativo. O coordenador refere questionários baseados nos inquéritos da AE.	Os documentos comprovam a realização do modelo CAF educação 2020 no processo de AA de 2022 e que serviu de base aos documentos estruturantes ainda em vigor.	“O agrupamento de Escolas decidiu dar continuidade à implementação do modelo CAF-Educação, iniciado no ano letivo 2017-2018, orientando o olhar para dentro da sua organização, de modo a avaliar e aferir a qualidade do que se foi fazendo” (Relatório CAF, p. 4)
	c.2 Razão da escolha.	CAF foi usado anteriormente por dar maior continuidade e ser considerado sólido. O coordenador da AA indica as virtudes do inquérito da IGEC como mais adequado ao processo e capaz de responder às futuras AE.	O modelo CAF foi escolhido por se considerar adequado à realidade organizacional do agrupamento e pela experiência anterior positiva com o modelo. Além disso, é valorizado o alinhamento do CAF com os princípios da gestão da qualidade, o que reforça a sua continuidade como referencial estruturante da AA. Não há elementos que atestem o modelo utilizado presentemente. (Relatório CAF 2022, p. 4).	

Catego- ria	Subcat- egoria	Síntese da evidência das entrevistas e <i>focus groups</i>	Evidência documental
	c.3 Dimensões e indicadores	No processo de AA de 2021/22 foram seguidas as dimensões e indicadores do CAF educação 2020. Presentemente, de acordo com o coordenador da AA, indicadores construídos com base na AE, em documentos orientadores e experiência. Coordenadores desconhecem processo de definição das dimensões e indicadores.	Os indicadores foram construídos com base nos descritores do modelo CAF, ajustados à realidade do agrupamento. A equipa de AA participou na seleção dos indicadores, alinhando-os com os objetivos do PE. As áreas prioritizadas no plano de melhoria foram selecionadas com base no relatório CAF e nos domínios menos consolidados. Não existem elementos sobre os domínios e indicadores definidos para o processo de AA que se encontra a decorrer.
	c.4 Documentos estruturantes.	Nos dois processos de AA é explícita a referência ao PE, PAA e recomendações da IGEC como base.	A construção dos indicadores de AA no agrupamento Alfa teve como base os seguintes documentos estruturantes: Critérios do modelo CAF; Objetivos e metas do PE (PEE); Resultados das autoavaliações anteriores; Relatórios e recomendações da AE da IGEC; Resultados escolares e dados de desempenho dos alunos. As áreas de melhoria identificadas resultam do cruzamento entre os dados internos da AA e os domínios apontados pela AE. (Plano de melhoria 2022-24).
	c.5 Dispositivos de recolha.	Utilização de inquéritos online (<i>google forms</i>) dirigidos aos vários públicos sem amostragem.	Questionários via digital prioritariamente, com papel como alternativa. Garantido o anonimato. Os questionários foram estruturados a partir dos critérios do modelo CAF e dos domínios selecionados pela equipa. Públicos-alvo: Docentes, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação. Cuidado metodológico na estruturação dos instrumentos e na cobertura da comunidade educativa, garantindo validade dos dados.
	c.6 Tratamento de dados.	Dados tratados internamente pelo coordenador e apresentados à direção, CP e CG. Processo muito centralizado apenas no coordenador da equipa de AA.	O tratamento e análise dos dados foi conduzido pela equipa de AA, com envolvimento direto da direção, utilizando ferramentas informáticas como Google Forms e Microsoft Excel. As análises foram de natureza descritiva e estatística simples, adequadas à escala e natureza dos dados recolhidos. Não existem elementos que possam aferir o atual processo de AA.

Catego- ria	Subcat- egoria	Síntese da evidência das entrevistas e <i>focus groups</i>	Evidência documental	
d) Envolvimento dos atores	d.1 Elementos envolvidos.	A construção e implementação é um processo conduzido essencialmente pela direção e coordenador da equipa de AA. Coordenadores sentem-se excluídos do desenho e definição do atual processo de AA.	A equipa de AA foi responsável pela conceção e implementação dos questionários. A recolha de dados implicou a participação de docentes, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação.	
	d.2 Destinatários.	O público-alvo abrange toda a comunidade educativa (alunos, pais, docentes e não docentes) sem amostragem. Os inquéritos são construídos em função do público-alvo e por projeto ou medidas / iniciativas do PE.	Foram aplicados questionários a docentes, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação.	
	d.3 Grau de envolvimento.	Baixo grau de envolvimento percebido fora da equipa restrita responsável. O coordenador da equipa de AA realça necessidade de criar formas de maior apoio e envolvimento mesmo até na participação de respostas aos inquéritos, particularmente, pelos docentes.	A escolha dos públicos-alvo teve por base os critérios do modelo CAF, que privilegia uma abordagem abrangente e participativa. Os destinatários da recolha de dados foram todos os principais <i>stakeholders</i> internos e externos: docentes, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação. A seleção visou abranger todos os que têm papel ativo na vida escolar, em alinhamento com a abordagem participativa recomendada pelo modelo CAF.	
e) Fins e uso da AA	e.1 Divulgação.	Resultados divulgados à direção, ao CP e divulgados no site do agrupamento. Coordenador reconhece necessidade de gerar mais discussão dos resultados com os coordenadores.	Os resultados da AA foram divulgados e discutidos em reuniões formais com órgãos internos (CP, departamentos, ciclos) e comunicados aos EE via portal. Foi realizada uma sessão pública de apresentação dos resultados no auditório da escola sede.	'Apresentação do Relatório de AA à comunidade, no Auditório da Escola" (Relatório CAF 2022, p. 8).

Catego- ria	Subcat- egoria	Síntese da evidência das entrevistas e <i>focus groups</i>	Evidência documental	
	e.2 Tomada de decisões.	Resultados utilizados para revisão do PE, planos de melhoria e medidas corretivas. Alguns coordenadores não reconhecem relação direta entre dados e decisões.	A AA originou decisões organizacionais (ex.: articulação entre ciclos, gestão de reuniões) e pedagógicas (ex.: avaliação, práticas metodológicas). Participaram na decisão a direção, CP, departamentos e estruturas intermédias.	As ações propostas respondem a fragilidades detetadas na articulação horizontal e vertical, organização curricular e práticas de avaliação. (Plano de melhoria 2022–2024, p. 3)
	e.3 Nas aprendizagens.	Existe a intenção de usar dados para apoiar melhoria das aprendizagens, mas o impacto está aquém das expectativas. Alguns coordenadores consideram que o processo está ainda numa fase de diagnóstico. Outros consideram que o foco no processo tem trazido evolução positiva das taxas de sucesso. Contudo, não há uma evidência clara de causa/efeito entre a AA e a melhoria dos resultados da aprendizagem.	A AA impulsionou melhorias nas práticas pedagógicas (planificação, diferenciação), com impacto esperado nas aprendizagens, embora não apresentem dados objetivos sobre resultados.	Verificou-se maior convergência nas práticas de avaliação e planificação, com impacto positivo no acompanhamento dos alunos. (Plano de melhoria 2022–2024, p. 4).
	e.4 Nas práticas organizacionais.	Influência reconhecida em medidas como coadjuvação e tempos de reunião. A AA constitui base das diretrizes do PE e planos de melhoria. Entre os coordenadores de departamento há uma perceção desigual dessas mudanças organizacionais efetivas.	A AA trouxe melhorias operacionais, como mais organização do trabalho colaborativo, melhor articulação entre estruturas e clarificação de papéis.	Melhorou-se a articulação horizontal e vertical com criação de equipas transversais. (Relatório CAF 2022, p. 10)
	e.5 Retroação.	Reconhecimento transversal de falhas na retroação e necessidade de melhoria. Todos apontam ausência de feedback sistemático e eficaz como uma lacuna persistente.	A retroação está institucionalizada: os resultados da AA servem de base para novas autoavaliações e reformulação do PM, sustentando uma lógica de ciclo contínuo de melhoria. São evidenciadas medidas de continuidade no processo de AA.	

Apêndice V – Triangulação agrupamento Delta

Quadro 18 - Triangulação de participantes e técnicas do agrupamento Delta

Entrevistas ao diretor, Coord. AIA e ExCoord. AIA e *focus groups* dos coordenadores de departamento do grupamento Delta. Análise por categorias e subcategorias com síntese e citação representativa.

Categoria	Subcategoria	Entrevista à diretor		Entrevista ao coordenador e ex-coordenador da equipa de AA		Focus groups – coordenadores de departamento	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
a) Decisão	a.1 Iniciativa.	Processo iniciado por direções anteriores; atual direção dá continuidade.	“Já estava tudo implementado e deu-se continuidade ao que estava a ser feito, porque é bem feito.”	Iniciativa da direção em 2007–2008, antecipando AE.	“O diretor do agrupamento [...] considerou que seria o momento ideal para formar uma equipa.” (ExCoord. AIA)	Processo iniciado por direções anteriores, consolidado e continuado pelas sucessivas lideranças.	“A direção que estava em mandato desenvolveu e contratou até inclusivamente uma empresa particular para desenvolver os inquéritos.” (Coord. 2)
	a.2 Razões.	Não é por obrigação legal, mas como base de diagnóstico e melhoria contínua. O processo é cíclico e alimenta-se dos relatórios anteriores.	“Não, não é por ser obrigação legal. [...] pontos de partida só mesmo com grandes diagnósticos.”	Inicialmente por exigência legal; atualmente, para além da obrigatoriedade, é motivada por fatores internos e melhoria contínua.	“Atualmente, acho que são os fatores internos [...] ir identificando os aspetos a melhorar dentro da instituição, do agrupamento.” (Coord. AIA)	AA orientada para a melhoria das práticas, serviços pedagógicos e institucionais e prestígio da escola na comunidade (resultados académicos internos e externos) aliada à preocupação de corresponder aos novos desafios da inclusão.	“Para medir a escola em vários aspetos ... [Os resultados académicos] são um indicador em que não podemos falhar” (Coord. 1). “O grande desafio ... é conciliar [isso] com o direito à inclusão” (Coord. 3). “[a aferição com os outros] não é um fim em si, mas traz aqui um bocadinho de orgulho na instituição ... um serviço de referência.” (Coord. 2).

Categoria	Subcategoria	Entrevista à diretor		Entrevista ao coordenador e ex-coordenador da equipa de AA		Focus groups – coordenadores de departamento	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
b) Equipa de AA	b.1 Constituição.	Constituída pela direção com representantes dos departamentos curriculares.	“Há sempre um coordenador da equipa e depois há sempre um representante de cada departamento curricular.”	Inicialmente só docentes; evoluiu para incluir representantes da comunidade educativa – a CAIA.	“Depois passou a ser CAIA, com representantes da comunidade local, pais...” (ExCoord. AIA)	Constituída por docentes de diferentes ciclos e departamentos com diferentes perfis e experiência sem acento no CP.	“São colegas de vários departamentos sem acento no CP... são bastantes.” (Coord. 3)
	b.2 Critérios de escolha.	Capacidade analítica, domínio estatístico e experiência valorizados.	“Têm de ser sempre colegas que tenham muita capacidade de análise, que dominem bem estatística.”	Direção escolhe por perfil e interesse; preocupação com competência e envolvimento.	“É a direção que determina a escolha dos elementos e por perfil.” (Coord. AIA)	Baseiam-se em mérito, formação experiência e equilíbrio entre ciclos. Reconhece-se a liderança da AA como bem preparada.	“São duas pessoas com formação... com formação em avaliação da escola.” (Coord. 1)
	b.3 Coordenador e critérios de escolha.	Escolhida por continuidade e mérito reconhecido; formação em gestão.	“Tem formação em gestão, tem experiência no processo, sabe ouvir, com provas dadas.”	Escolhido por competência e continuidade; passagem natural do testemunho.	“Foi tipo passar o testemunho.” (ExCoord. AIA).	Liderança assumida por docentes com formação especializada e continuidade de trabalho.	“O atual coordenador e o anterior complementam-se.” (Coord. 2)
	b.4 Formação e experiência.	Alguns membros com experiência prévia, outros com formação técnica relevante.	“Há um colega que não tinha experiência, mas como é das áreas a das matemáticas, está mais do que habilitada.”	Formação inicial e contínua; experiência acumulada com apoio externo.	“Fizemos formação a partir do centro de formação.” (ExCoord. AIA)	Elementos da equipa com formação em Administração Escolar, avaliação docente e formação contínua.	“Uma delas com formação em avaliação de docentes e na avaliação da escola.” (Coord. 2)

		Entrevista à diretor	Entrevista ao coordenador e ex-coordenador da equipa de AA	Focus groups – coordenadores de departamento
--	--	----------------------	--	--

Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
	b.5 Funcionamento e participação.	Equipa reúne e organiza-se autonomamente conforme urgência e disponibilidade.	“Eles têm várias reuniões [...] eles é que definem. Eu não me meto nesse trabalho da equipa.”	Divisão formalizada de tarefas; reuniões regulares e microequipas.	“A divisão de tarefas está tudo formalizado.” (Coord. AIA)	Organização interna eficiente; relatórios detalhados com participação ativa; uso de Teams para trabalho colaborativo; seções frequentes e regulares da AIA.	“Elas trabalham no Teams... e aquilo é impressionante.” (Coord. 4)
c) Domínios e campos de análise	c.1 Modelo utilizado.	Utilizado modelo CAF; CAIA complementa com participação alargada.	“É o modelo CAF [...] inclui pessoal docente, pessoal não docente, pais e alguém do meio.”	Modelo CAF usado desde início, adaptado ao longo do tempo.	“Este modelo, sim, foi implementado desde o início.” (ExCoord. AIA); “Na altura nem se conhecia outro.” (Coord. AIA)	Modelo CAF utilizado como referencial principal, com adaptação à realidade do agrupamento.	“Nós usamos o modelo com base CAF.” (Coord. 3)
	c.2 Razão da escolha.	Continuidade do modelo já existente; não foi decisão da atual direção.	“Já vem mesmo da origem, eu só dei continuidade ao trabalho.”	CAF era o mais conhecido e estruturado à época. Há preocupação com alinhamento com os relatórios externos (IGEC), mas o foco é organizacional e interno.	“Na altura nem se conhecia outro. Este era o mais conhecido.” (ExCoord. AIA); “A IGEC foi muito exigente connosco ... baixa-nos nas lideranças ... mas na AA nós tivemos uma boa avaliação, porque, pronto, isto é um processo contínuo e sistemático” (ExCoord. AIA).	Histórico de uso e formação anterior da equipa orientou a adoção do modelo CAF.	“O ex-coordenador... vinha de um agrupamento que aplicava já esse modelo.” (Coord. 2)

Categoria	Subcategoria	Entrevista à diretor		Entrevista ao coordenador e ex-coordenador da equipa de AA		Focus groups – coordenadores de departamento	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
	c.3 Dimensões e indicadores	Definidos pela equipa AIA com base em relatórios e planos anteriores.	“Eles vão [...] ver o que está priorizado no plano de melhoria e depois ajustam.”	Adaptados com base em feedback interno e documentos estratégicos.	“Vamos revendo com alguma regularidade.” (Coord. AIA).	Indicadores definidos, ajustados com contributos dos coordenadores e aprovados no CP.	“Apresentamos a proposta, foi alterado, sim.” (Coord. 1)
	c.4 Documentos estruturantes.	Utilizados projetos educativos, relatórios críticos e análises internas. Os relatórios da IGEC são usados para alinhar a AA com as recomendações externas.	“Utilizam muitos os documentos [...] relatórios críticos dos departamentos.”	PE, relatórios da IGEC, planos de melhoria.	“Logo o PE [...] tem a ver com esse relatório.” (ExCoord. AIA)	Baseados em atas, relatórios de departamento e relatórios AMA.	“Temos os registos nas atas... e o relatório AMA.” (Coord. 1)
	c.5 Dispositivos de recolha.	<i>Forms</i> setoriais por função, análise documental e dados da inspeção. Há partilha das tarefas pelos ciclos.	“São feitos anualmente [...] utilizamos os da inspeção para não estar a repetir.” “O pessoal do pré analisa o pré e primeiro ciclo.”	Inquéritos <i>Google Forms</i> aplicados ao universo (exceto 1.º ciclo).	“É sempre todos; não há amostras.” (ExCoord. AIA).	Inquéritos <i>Google Forms</i> , relatórios e reuniões formais. As tarefas são atribuídas conforme ciclos e competências.	“Reuniões de departamento (...) registos de atas (...) eventualmente comunicações orais quando alguma coisa corre mal. O AMA fazemos no final”. (Coord. 1); “Mas sim, Inquéritos <i>Google Forms</i> ” (Coord. 3)

		Entrevista à diretor	Entrevista ao coordenador e ex-coordenador da equipa de AA	Focus groups – coordenadores de departamento
--	--	----------------------	--	--

Categoria	Subcategoria	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa
	c.6 Tratamento de dados.	Feito pela equipa, com divisão por ciclos e colaboração setorial. Os resultados da AE também são considerados.	“O pessoal do pré analisa o pré [...] para não ser uma pessoa só.”	Feito internamente pela equipa; coordenador centraliza e distribui.	“Somos nós, a equipa.” (Coord. AIA)	Equipa AIA trata e apresenta resultados; ajusta questionários com base no feedback docente.	“Relatório apresentado em CP... depois levamo-lo ao departamento.” (Coord. 1)
d) Envolvimento dos atores	d.1 Elementos envolvidos.	Equipa recorre a dados de outras estruturas como conselhos e departamentos.	“Vão buscar muita informação a relatórios já existentes.”	Docentes e coordenadores participam na construção dos instrumentos.	“Vamos fazendo essa monitorização e acompanhamento.” (ExCoord.	Envolvimento de coordenadores, departamentos e de outros técnicos; há feedback do envolvimento.	“Sim, nós fomos comprometidos com os objetivos.” (Coord. 3) “Apresentamos a proposta, foi alterado.” (Coord. 1)
	d.2 Destinatários.	Inquéritos envolvem todos os grupos escolares conforme função e cargo; o objetivo é ter uma visão realista e abrangente..	“A ideia é ter uma radiografia mais realista.”	Professores, não docentes, pais, alunos; todos participam nos inquéritos.	“Todos, todos.” (ExCoord. AIA)	Alunos, pais, professores e pessoal não docente participam nos inquéritos. O maior envolvimento dos alunos é um ponto crítico - sugestão de estimular a sua participação utilizando as aulas.	“Participação tem vindo a aumentar... sobretudo dos pais.” (Coord. 3). “Selfie era feito em aula... e participavam todos.” (Coord. 4).

Categoria	Subcategoria	Entrevista à diretor		Entrevista ao coordenador e ex-coordenador da equipa de AA		Focus groups – coordenadores de departamento	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa

	d.3 Grau de envolvimento.	O envolvimento está rotinizado; docentes e não docentes reconhecem o valor do processo, mesmo sem plena consciência da sua participação ativa.	“Já está tão inerente [...] acho que eles já nem têm noção que estão a contribuir.”	Compromisso crescente e progressiva cultura de participação. A AA está centrada na AIA.	“Eu acho que se reveem no relatório de AA.” (Coord. AIA).	Cultura de AA consolidada; há reconhecimento da importância do processo e os docentes sentem-se envolvidos; resistência pontual e necessidade de melhoria na comunicação.	“As pessoas percebem que o agrupamento já não pode funcionar sem aquele processo.” (Coord. 5).
e) Fins e uso da AA	e.1 Divulgação.	Apresentado no CP e no CG e através do site escolar para toda a comunidade. A liderança do processo é feita pela AIA.	“Quem vai é sempre o coordenador da AIA [...] onde o assunto é discutido.”	Resultados apresentados em PowerPoint nos conselhos pedagógico e geral e, posteriormente levada aos departamentos.	“Apresentei de uma forma [...] PowerPoint de apresentação.” (Coord. AIA)	Resultados divulgados no CP e nos departamentos; é estimulada a discussão e análise crítica.	“É apresentado em CP... depois levamo-lo ao departamento.” (Coord. 1).
	e.2 Tomada de decisões.	Resultados orientam decisões e estratégias desde a direção às estruturas intermédias.	“Essas decisões vão sempre às estruturas intermédias, departamentos.”	Resultados sustentam decisões organizacionais e pedagógicas.	“Sustentava sempre, portanto, tem efeito.” (Coord. AIA)	Resultados influenciam decisões pedagógicas e estratégias organizacionais.	“A AA alimenta as decisões internas.” (Coord. 5) “Foi a primeira vez ... em que me dizem assim, nós estamos a fazer isto porque o nosso resultado da AA deu, na altura, o nosso problema de envolvimento com a família, e eram problemas disciplinares”. (Coord. 2).

Categoria	Subcategoria	Entrevista à diretor		Entrevista ao coordenador e ex-coordenador da equipa de AA		Focus groups – coordenadores de departamento	
		Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa	Síntese da evidência	Citação representativa

e.3 Nas aprendizagens.	Processo contribui para reflexão docente e práticas colaborativas.	“Já há mais trabalho colaborativo entre os próprios docentes.”	Impacto claro na melhoria das aprendizagens e resultados.	“Tem um grande impacto.” (Coord. AIA)	AA orienta a prática pedagógica e responde a mudanças demográficas e desafios inclusivos.	“Temos que ir atrás dos alunos... é um desafio muito grande.” (Coord. 4).
e.4 Nas práticas organizacionais.	AA influencia a distribuição de serviço e organização geral; há limitações por falta de recursos humanos e físicos.	“Tentamos implementar na distribuição de serviço do ano letivo seguinte.”	Influência na organização interna e articulação com estruturas externas.	“Tudo isto teve que se relacionar também com o contrato de autonomia.” (ExCoord. AIA)	Melhoria na articulação entre documentos, metas e decisões organizacionais.	“Mudamos o objetivo da indisciplina... porque já não era problema.” (Coord. 2).
e.5 Retroação.	A avaliação orienta as ações futuras do processo de AIA. Avaliação orienta a construção de novos documentos e medidas.	“Vamos construir um novo PE [...] a partir dessas análises SWOT.”	Processo sistemático, com planeamento, execução e avaliação.	“Há sempre retroação [...] sempre tentar melhorar.” (ExCoord. AIA)	Processo de revisão e ajustamento constante; propostas geram mudança.	“Todos os anos há sempre algum tipo de alteração.” (Coord. 1).

