

Autoavaliação de escolas: um estudo de caso centrado numa parceria entre uma Universidade e um Agrupamento de Escolas

School self-evaluation: a case study focused on a partnership between a university and a school

Diana Oliveira

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF,
Laboratório de Supervisão e Avaliação – Lab_SuA,
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal
diana.oliveira@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-5434-1818>

Nilza Costa

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF;
Laboratório de Supervisão e Avaliação – Lab_SuA,
nilzacosta@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>

Luís Costa

Agrupamento de Escolas de Tondela Tomaz Ribeiro
luiscosta@aetomazribeiro.net

Resumo:

O presente artigo foca a assessoria que um Centro de Investigação do domínio da Educação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública prestou durante dois anos letivos a um Agrupamento de Escolas no âmbito da sua autoavaliação, em resultado da parceria estabelecida entre as duas instituições. As duas primeiras autoras são as investigadoras que integraram a parceria e o terceiro autor foi, durante a parceria, o Diretor do Agrupamento de Escolas. A abordagem metodológica é um estudo de caso, em que o caso é a parceria entre as duas instituições que ocorreu na forma de assessoria nos anos letivos 2010/11 e 2011/12. O objetivo do estudo é analisar as principais mais-valias, constrangimentos e impacte ocorridos no contexto da assessoria. O estudo incluiu duas fases: na fase 1, ocorrida durante a assessoria, os dados foram recolhidos através de análise documental, entrevistas e um questionário; na fase 2, cerca de 5 anos após a assessoria, realizaram-se entrevistas a membros do então Grupo de Avaliação Interna. O tratamento de dados foi feito principalmente por análise de conteúdo. Os principais resultados sugerem que a parceria permitiu (i) estreitar relações entre as duas instituições, constituindo-se como uma mais valia para o processo de autoavaliação institucional e de crescimento profissional dos intervenientes na mesma e (ii) se configurou como uma

prática de transferência de conhecimento e cooperação da IES com a sociedade. O principal contributo do estudo dirige-se à melhoria da qualidade do processo de autoavaliação de escolas, nomeadamente com recurso a parcerias interinstitucionais.

Palavras-chave: Autoavaliação de escolas; assessoria; parceria Universidade–Agrupamento de escolas; impacte da parceria.

Abstract:

This article focuses on the consultancy that a Research Center in the field of Education of a public Higher Education Institution (HEI) provided for two academic years to a School as part of its self-assessment, as a result of the partnership established between the two institutions. The first two authors are the researchers who were part of the partnership and the third author was, during the partnership, the Director of the School. The methodological approach is a case study, in which the case is the partnership between the two institutions that took place in the form of consultancy in the academic years 2010/11 and 2011/12. The aim of the study is to analyze the main gains, constraints and impacts that have occurred in the context of the consultancy. The study included two phases: in phase 1, which took place during the consultancy, the data were collected through document analysis, interviews and a questionnaire; in phase 2, about 5 years after the consultancy, interviews were conducted with members of the then Self-Evaluation Team. Data processing was done mainly by content analysis. The main results suggest that the partnership allowed (i) to strengthen relations between the two institutions, constituting an added value for the process of institutional self-assessment and professional growth of the partners in it and (ii) it was configured as a transfer practice knowledge and cooperation between HEI and society. The main contribution of the study is aimed at improving the quality of the school's self-evaluation process, namely through the use of interinstitutional partnerships.

Keywords: School self-evaluation; consultancy; University-School partnership; impact of the partnership.

Résumé:

Cet article se concentre sur les conseils fournis par un centre de recherche dans le domaine de l'éducation d'un établissement public d'enseignement supérieur (IES), pendant deux années scolaires, à un groupe d'écoles dans le cadre de son auto-évaluation, grâce au partenariat établi entre les deux établissements. Les deux premiers auteurs sont les chercheuses qui faisaient partie du partenariat et le troisième auteur était, pendant le partenariat, le directeur du groupe scolaire. L'approche méthodologique est une étude de cas, dans laquelle le cas est le partenariat entre les deux institutions qui a eu lieu sous forme de service de conseils au cours des années scolaires 2010/11 et 2011/12. L'objectif de l'étude est d'analyser les principales valeurs ajoutées, contraintes et impacts qui se sont produits dans le cadre des services de conseils. L'étude comprenait deux phases: dans la 1ère phase, qui a eu lieu pendant le service de conseils, les données ont été collectées par l'analyse de documents, des entretiens et un questionnaire; dans la 2^{ème} phase, environ 5 ans après le service de conseils, des entretiens ont été menés avec des membres du groupe d'auto-évaluation de l'époque. Le traitement des données s'est fait principalement par analyse de contenu. Les principaux résultats suggèrent que le partenariat a permis (i) de renforcer les relations entre les deux institutions, constituant une valeur ajoutée pour le processus d'auto-évaluation institutionnelle et de développement professionnel des parties prenantes et (ii) il a été configuré comme

une pratique de transfert de connaissances et de coopération entre l' IES et la société. La principale contribution de l'étude vise à améliorer la qualité du processus d'auto-évaluation de l'école, notamment par le recours à des partenaires interinstitutionnels.

Mots clés: Auto-évaluation des écoles; service de conseils; partenariat de groupe Université-École; impact du partenariat.

Introdução

O presente artigo apresenta um estudo sobre assessoria no âmbito de autoavaliação de escolas. Esta emergiu de um pedido de parceria de um Agrupamento de Escolas a um Centro de Investigação de uma Universidade Pública portuguesa. Do Centro de Investigação participaram duas investigadoras associadas a um Laboratório da área da Avaliação do mesmo centro, e do Agrupamento de Escolas o Grupo de Avaliação Interna (GAI) e o Diretor. O estudo tem como principais objetivos analisar as mais-valias e constrangimentos da parceria estabelecida, e propor recomendações que potenciem os processos de autoavaliação de escolas bem como as assessorias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas neste âmbito, uma forma de transferir conhecimentos entre a investigação e a sociedade.

A abordagem metodológica é a de um estudo de caso, em que o caso é a parceria entre as duas Instituições que ocorreu durante a assessoria (anos letivos 2010/11 e 2011/12) e cerca de 5 anos após o término da mesma. Pretende-se, assim, não só descrever e analisar o caso, mas também estudar o seu impacto a curto (após o final da assessoria; fase 1) e a médio prazo (cinco anos depois; fase 2). A recolha de dados incidiu, na fase 1, na realização de duas entrevistas (ao Diretor e a uma Professora, membro do GAI) e na aplicação de um questionário aos seis membros do GAI. Na fase 2 procedeu-se à realização de entrevistas a quatro membros do então GAI. A análise de conteúdo foi a técnica privilegiada de tratamentos dos dados recolhidos.

O artigo estrutura-se em quatro secções, para além desta Introdução. A primeira secção contém uma síntese do referencial teórico e normativo sobre avaliação de escolas e assessoria. Na segunda secção, apresenta-se a metodologia usada no estudo, com uma caracterização do contexto do estudo de caso. De seguida são referidos e discutidos os principais resultados do estudo nas suas duas fases. Por fim, apresentam-se as principais conclusões do estudo em termos das mais-valias e constrangimentos da assessoria e, ainda, tecem-se recomendações tendo em conta a qualidade dos processos de autoavaliação de escolas e das assessorias prestadas nesse âmbito.

Contextualização teórica

Avaliação de escolas

A centralidade da avaliação de escolas nos sistemas educativos é consensual na literatura. A multiplicidade de estudos realizados sobre esta matéria é reflexo disso mesmo (ver por exemplo,

Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2018). Esta centralidade resulta do protagonismo que a avaliação das organizações tem assumido, em linha com políticas da *New Public Management* e do referencial de governança educacional (Carvalho & Folgado, 2018). Consequentemente, os dispositivos de avaliação têm vindo a evoluir e radicam cada vez mais na lógica de *accountability* (Kirst, 2000; Kogan, 1986; Madaus & Stufflebeam, 1984) e de responsabilização, também como resultado da influência e tendência supranacionais. Simultaneamente, a relação entre a melhoria da qualidade escolar e a avaliação cabal do sistema educativo tem sido realçada por diversos estudos, nacionais e internacionais (Abrantes, 2010; Petegem, 2009), que sublinham o papel dos sistemas de avaliação na melhoria da educação escolar, considerados “peças fundamentais no «xadrez educativo»” (Abrantes, 2010, p. 6).

A avaliação de escolas “é um conceito que comporta em si um conjunto de variáveis que, por um lado, a influencia e, por outro, a define” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2018, p. 18). A sua natureza política não deve ser ignorada (Abrantes, 2010; Sá, 2009), uma vez que avaliar inclui a produção fundamentadamente “de juízos de valor”. Trata-se de uma “prática mediadora dos processos e das finalidades educativas” e “surge com uma importância elevada, sustentando estratégias e equacionando ajustamentos necessários para a melhoria do desempenho das escolas e dos seus elementos constituintes” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 65). Contudo, falar de avaliação institucional implica reconhecer a coexistência de vários conceitos cujos sentidos e significados proliferam na literatura, dando espaço a diferentes entendimentos. Há autores, como por exemplo Nevo (2001), que utilizam indistintamente os termos *autoavaliação*, *avaliação interna* e *autoavaliação interna*. Diferentemente, como denotam Correia (2011) e Rocha (2013), há autores que distinguem os conceitos, fazendo-o com base em diferentes critérios, por exemplo, em função (a) da posição que o avaliador ocupa em relação à escola (*avaliação externa* ou *avaliação interna*), (b) da origem da iniciativa (*avaliação externa de iniciativa externa*, *avaliação externa de iniciativa interna* ou *avaliação interna de iniciativa interna ou externa*), ou (c) apenas do tipo de iniciativa (*iniciativa externa com carácter de imposição*, *iniciativa externa com carácter de proposta*, *iniciativa interna sem facilitadores externos* e *iniciativa interna com facilitadores externos*). Relativamente ao entendimento dos conceitos de autoavaliação e avaliação interna, optamos pela posição de Simões (2010), que distingue os conceitos com base no respeito do valor semântico da palavra: *avaliação interna* envolve todas as iniciativas da escola para recolher, analisar e interpretar dados do seu desempenho, independentemente da função (prestar contas, ajudar na gestão ou despoletar e apoiar reflexões e melhorias); e *autoavaliação* quando os dados são alvo de análise e reflexão pelos próprios atores a que dizem respeito, num plano preferencialmente coletivo, podendo eles intervir no plano de melhoria. É por este último entendimento que os autores do artigo optam pelo conceito e termo de autoavaliação, como o título do artigo evidencia. Porém por vezes é utilizada a designação de avaliação interna, mas apenas quanto esta é a nomenclatura usada institucionalmente, como é o caso da designação de “Grupo de Avaliação Interna” adotada no Agrupamento de Escolas.

Tanto a avaliação externa como a autoavaliação são mecanismos de regulação das escolas, mas só a sua articulação permitirá uma avaliação mais completa com vista à melhoria da qualidade educativa (Ferreira, 2016).

A autoavaliação das escolas destina-se, sobretudo, a que as escolas se apropriarem do seu próprio desenvolvimento e melhoria (The Inspectorate, 2016), configurando um processo “cíclico,

criativo e renovador de análise e de síntese” (Reis, 2010, pp. 64-65), desenvolvido pela comunidade educativa com o intuito de se consciencializar das suas dinâmicas (Correia, 2006). Essa consciencialização deverá materializar-se em ações de promoção da melhoria da escola (Carvalho & Almeida, 2017). Trata-se, por isso, de um processo regulador de implementação de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das escolas “quer a nível de processos de suporte, quer a nível de processos pedagógicos” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 35). Contudo, a autoavaliação “não está isenta de «toxinas»” (Sá, 2009, pp. 96-97). Por exemplo, o facto de a comunidade, e seus membros, estarem inevitavelmente condicionados pelas suas próprias perspetivas, cultura e práticas (Lyytinen, 1998).

Em Portugal, a autoavaliação das escolas só se tornou num requisito legal com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior. Dez anos mais tarde, a OCDE notava que a implementação da autoavaliação em Portugal permanecia incipiente, apesar de reconhecer que a sua combinação com a avaliação externa poderia maximizar os benefícios de ambas (Santiago et al., 2012). Autoavaliação e avaliação externa devem ser vistas como abordagens complementares (Lyytinen, 1998), na medida em que a sua relação sinérgica serve de suporte e interpelação a ambas (Sá, 2009). A avaliação das escolas é a área mais frequentemente relatada como sendo influenciada pela inspeção escolar (OECD, 2015), ressaltando a sua influência enquanto ator regulador que monitoriza o cumprimento da autoavaliação (Carvalho & Costa, 2017).

Neste sentido, importa notar que o quadro de referência do 1.º ciclo (2006 a 2011) do Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE) caracterizou-se pela valorização dos resultados académicos, sendo o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria* (onde se inseria o fator *autoavaliação*) o que apresentou as classificações mais baixas (Inspeção-Geral da Educação, 2011). O 2.º ciclo (2011 a 2017) foi marcado pela redução dos domínios de avaliação, continuando a manter-se a pouca valorização da autoavaliação, um dos campos de análise que apresentou um menor número de pontos fortes e uma maior expressão de áreas a melhorar (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2018). Contudo, no 3.º ciclo, divulgado em 2018 e iniciado em 2019, a autoavaliação ganha o estatuto de domínio próprio¹, reconhecida como princípio estratégico.

A decisão política nacional de não se promover nenhum modelo específico de autoavaliação, em parte justificada para se incentivar a criatividade e apropriação local, pode também ter tido outros efeitos (Santiago et al., 2012). A pressão para a autoavaliação conduz algumas escolas a operacionalizar “modelos prontos a usar (e a comprar)” (Simões, 2007, p. 40), sem que nem sempre se tenha “em consideração sua própria cultura organizacional e o seu *ethos* escolar”, conduta decorrente, em parte, da escassa formação dos professores, nomeadamente no domínio da avaliação (Carvalho & Almeida, 2017, p. 1). Uma das formas de ultrapassar este problema pode residir numa assessoria, pois a “visão de quem vem de fora pode capitalizar a vantagem da distância necessária ao afastamento de paixões, de vícios, ou até de medos que encontram, na escola, terreno propício ao seu desenvolvimento”, ou seja, na visão mais distanciada dos contextos dos assessores (Reis, 2010, p. 52).

¹ Fonte: Quadro de referência do 3.º ciclo do PAEE, disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf.

Assessoria

De origem no campo militar, as primeiras práticas de assessoria remontam a 1500 a.C., no Egito, considerando-se que “assessoria remete, por um lado, para uma certa subalternidade de funções (de apoio, auxílio ou assistência a alguém) e, por outro lado, para o poder do conhecimento, para a competência assessorial legitimada em termos periciais” (Lima, 2007, p. 16). Se atrás mencionámos a natureza política da avaliação (Abrantes, 2010; Sá, 2009), também no que toca à assessoria devemos considerá-la. Lima (2007, p. 13) entende que “por mais técnica e especializada que a ação assessorial seja, não se pode ignorar a sua politicidade”, pois “toda a ação assessorial é, por definição, uma ação com caráter e com implicações ético-políticas” (2007, p. 28).

O recurso das escolas a assessorias com universidades para apoiar os seus processos de autoavaliação pode contribuir para diminuir o desequilíbrio entre a avaliação externa e a autoavaliação (Sousa & Pacheco, 2018b). Contudo, em 2012 a OCDE referia que esta prática era uma exceção (Santiago et al., 2012). Com efeito, na altura da parceria de assessoria que se foca neste artigo, a Inspeção indicava que num total de 33 estabelecimentos de ensino que integraram a atividade *Autoavaliação das Escolas 2010*, “o recurso a um amigo crítico ou a outras contribuições externas para a implementação do dispositivo de autoavaliação ocorreu em 7 escolas” (Inspeção-Geral da Educação, 2010, p. 23). Esta realidade poderá ser compreendida pelo facto de muitas iniciativas deste tipo se situarem de certo modo ocultas, pois concordamos que “a assessoria representa já um recurso utilizado num elevado número de escolas, na maioria dos casos informalmente” (Lima, 2007, p. 28). No entanto, estudos mais recentes referem que o “desenvolvimento da cultura de avaliação nas escolas tem sido favorecido através do recurso a agentes externos” (Alves, Machado, Veiga & Cabral, 2014, p. 42) e que as parcerias entre o ensino superior e as escolas têm potenciado mecanismos de autoavaliação significativos para as organizações educativas (Sousa 2018). Esta assessoria ao processo é entendida como uma possibilidade para a escola aceder a conhecimento específico (científico e técnico) e como uma fonte de legitimidade do trabalho que se faz na escola (Sousa, 2014). Note-se que a participação de consultores/assessores externos ou amigos críticos “não tem como função disponibilizar aos participantes uma avaliação do que eles fazem de bem ou de mal, mas antes oferecer-lhes dados e critérios, a fim de que possam emitir um juízo mais fundamentado e adequado, uma vez que o seu comprometimento e os seus interesses em jogo podem criar dificuldades a uma análise desapaixonada” (Alves, et al., 2014, p. 47).

No sentido de clarificar o conceito de assessoria, Azevedo (2007, p. 52) utiliza a metáfora da “companhia de viagem” para se reportar às assessorias, por considerar que não representam a substituição do trabalho da escola nem a implementação ou aplicação técnica de modelos, mas sim, um trabalho com as escolas e professores. Rodrigues, Leite & Fernandes (2011, s/p) consideram igualmente que o papel do assessor suplanta o de mero técnico e caracterizam-no como “agente facilitador da mudança que, ultrapassando o papel de especialista (...), participa na identificação e solução desses problemas numa atitude colaborativa, facilitando a mediação entre os saberes teóricos e as necessidades da escola”. Também Bolívar (2012, p. 168) se refere ao assessor como “facilitador”, neste caso, “de processos de melhoria”. Assim, o assessor assume um papel de mediador (Bolívar, 2012; Ventura, 2007), “um recurso de auxílio e robustecimento dos

saberes e das competências dos profissionais da escola com quem trabalha em parceria” (Ventura, 2007, p. 58). Existem, no entender de Bolívar (2012), cinco funções a ser desempenhadas pelos assessores nos estabelecimentos de ensino: 1. Promover a colaboração; 2. Criar uma visão global do estabelecimento de ensino; 3. Proporcionar apoio, recursos e incentivos; 4. Monitorizar o desenvolvimento; e 5. Estabelecer um clima propício à partilha, clarificação, negociação e confronto de ideias e experiências.

A assessoria desenvolve-se num ambiente de negociação. Tal como refere Domingo Segovia (2007, p. 34), “o apoio e a assessoria, portanto, podem e devem ser negociados. Eles devem estar sujeitos a um processo de aproximação, debate e consenso até encontrarem a sua justa medida”. Por seu turno, Azevedo (2007) elenca ainda as capacidades de reflexão e de cooperação, como inerentes ao processo de assessoria. Todavia, como alerta Domingo Segovia (2007), muitas críticas se fizeram ouvir face à necessidade de se saber adequar o apoio solicitado. A assessoria não deverá, assim, ter “características de imposição ou um receituário que rápida e eficazmente dê resposta a todas as necessidades da escola” (Ventura, 2007, p. 58), até porque, como nos diz Bolívar (2012, p. 182) “cada escola, cada mundo”. Também nas palavras de Reis (2010, p. 49) encontramos observações para a necessidade de ajustar a assessoria prestada ao contexto de cada estabelecimento de ensino, “o trabalho de consultor como um processo que se quer reflexivo, realimentado pela experiência retida e em que o contexto conduz quase sempre à especificidade da intervenção”.

Domingo Segovia (2010) classifica o tipo de papel assumido pelo assessor, identificando três modelos: intervenção, facilitação e colaboração. No modelo de intervenção, a assessoria é utilizada para solucionar problemas e realizar ações de forma externa, pontual, totalmente sistemática e programada, com base em diagnósticos clínicos. No modelo de colaboração a assessoria assume duas modalidades: colaboração técnica (quando o assessor participa, delimitando claramente que é o especialista em determinadas questões, mas que trabalha com modelos profissionais de colaboração); e colaboração crítica (quando o assessor participa como um amigo crítico que atribui o papel principal à escola para que seja ela a tomar as suas próprias decisões, reservando para o assessor o papel de garante, consciência e espelho crítico). Considerando que os modelos não se excluem, permitindo a pluralidade de papéis assumidos pelo assessor, no caso da assessoria em estudo assumimos um papel que se aproxima da colaboração crítica, acrescentando-se a defesa do princípio de que a parceria não deve apenas ser vista como um ganho para a instituição assessorada, mas para ambas as partes.

Metodologia

Caracterização do caso: o desenvolvimento da assessoria

A parceria entre um Centro de Investigação de uma (IES) pública e um Agrupamento de Escolas (distanciados mais de 70Km) resultou do pedido de colaboração por parte desse Agrupamento no sentido de lhe ser prestada assessoria no âmbito do seu processo de autoavaliação

institucional. A parceria decorreu durante dois anos letivos (2010/11 e 2011/12) e os objetivos definidos para o seu desenvolvimento foram:

- Promover a melhoria da qualidade de desempenho do Agrupamento, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia;
- Apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas educativas e disponibilizar informação de gestão ao Agrupamento;
- Favorecer a administração do Agrupamento e a comunidade educativa, de um quadro de informações, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da autoavaliação;
- Identificar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados do Agrupamento;
- Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo de avaliação interna;
- Conduzir ao sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade e exigência no Agrupamento;
- Promover uma cultura de melhoria continuada de organização, do funcionamento e dos resultados do Agrupamento e do seu projeto educativo;
- Desenvolver conhecimento sobre o processo de autoavaliação das escolas em geral e, em particular, sobre o impacto nesse processo de uma colaboração entre professores e investigadores.

Para a prossecução destes objetivos a parceria foi desenvolvida em diferentes etapas, que se aproximam da sequência de atuação de uma assessoria (Figura 1) proposta por Reis (2010), sendo que no caso em estudo não se aplicou nenhum modelo de autoavaliação específico, tendo-se optado por uma abordagem naturalista.

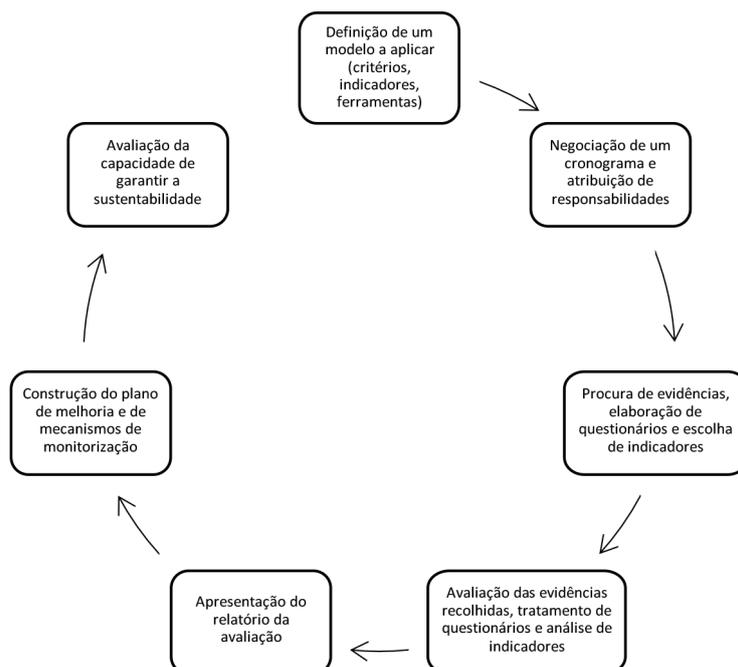


Figura 1 – Sequência para a atuação de uma assessoria na autoavaliação de escolas (Fonte: Reis, 2010, p. 54).

Em setembro de 2010 começaram a discutir-se estratégias para a implementação da parceria e foi celebrado um Protocolo de colaboração entre as duas instituições.

A primeira reunião presencial conjunta, das sete que ocorreram ao longo da parceria, aconteceu em novembro de 2010 na Universidade. O local das reuniões foi alternando entre o Agrupamento e a Universidade, procurando que as deslocações fossem repartidas. Na mesma medida, acordou-se que a redação da ata de cada reunião deveria igualmente ser uma responsabilidade partilhada, pelo que coube alternadamente a cada um dos parceiros a realização dessa tarefa.

O Agrupamento tinha já criado um GAI responsável pelo desenvolvimento do processo de autoavaliação. À semelhança do que ocorre em muitos estabelecimentos de ensino, o grupo existia como consequência da avaliação externa e da obrigatoriedade prevista na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Conjuntamente, definiu-se que a composição do GAI deveria ser reformulada dada a ausência de representantes dos alunos, da comunidade e de empresas locais. Pese embora o conhecimento da realidade organizacional e a capacidade de potenciar a participação de todos serem fatores importantes para a composição da equipa, as investigadoras sublinharam que o processo de autoavaliação não deveria ser da exclusiva responsabilidade de uma equipa ou dos órgãos de gestão do Agrupamento (Carvalho & Folgado, 2018). As práticas de autoavaliação têm de interetar a representatividade de todos os setores da comunidade (Maia, 2019). No que aos professores diz respeito, estes comprometem-se profissionalmente quando estão diretamente

envolvidos nos processos e práticas relacionados com a avaliação (Sousa, & Pacheco, 2018a). Dado o carácter incipiente do processo de autoavaliação, considerou-se que a reformulação da constituição do GAI deveria ocorrer numa fase posterior e mais robustecida.

Simultaneamente, foi atribuído crédito horário de uma hora semanal em comum para os docentes constituintes do GAI. Destas reuniões internas resultaram memorandos que foram partilhados com as investigadoras para que estas pudessem, continuamente, acompanhar o trabalho.

Definiu-se ainda que deveriam ser elaborados vários documentos organizacionais: o Regimento Interno do GAI; a sua Missão e Objetivos; e o Plano de Ação. Estes documentos foram redigidos pelo GAI e discutidos com as investigadoras, tendo sido posteriormente aprovados em Conselho Pedagógico do Agrupamento. Concluídos estes documentos elaborou-se o cronograma do Plano de Ação do GAI para o ano letivo 2010/2011.

Posteriormente, iniciou-se a fase de sensibilização da comunidade educativa e divulgação das atividades do GAI e da parceria com a Universidade (elaborado um folheto informativo que foi divulgado no blog da biblioteca da escola sede, no Moodle, no jornal trimestral e no website do Agrupamento, na Assembleia de Pais e junto dos encarregados de educação através dos diretores de turma). A divulgação sistemática do processo de autoavaliação foi uma preocupação sempre presente e, para além dos canais de comunicação referidos, foi também promovido o papel relevante dos órgãos e estruturas pedagógicas e de gestão na disseminação dos progressos e resultados da autoavaliação (por exemplo, no segundo ano da parceria, o Relatório de Autoavaliação 2011/12, o Relatório da Avaliação Externa 2012 e outras informações fornecidas pela Inspeção foram divulgados no Moodle do Agrupamento).

Na etapa seguinte, as investigadoras procederam à análise de vários documentos do Agrupamento (Relatório da Avaliação Externa 2008, Contraditório do Agrupamento, Projeto de Intervenção do Diretor, Relatório Anual de Atividades – balanço do ano letivo 2009/10, Projeto Educativo e Plano Anual e Plurianual de Atividades), procurando aprofundar o seu conhecimento sobre o contexto. Constatou-se, em particular, que a tradição de autoavaliação era recente, o que certamente potenciou as reduzidas dinâmicas criadas, cuja análise dos documentos atrás referidos evidenciou.

O Relatório da Avaliação Externa 2008 (o último naquela data) tornou-se o principal objeto de trabalho e análise, tendo servido de ponto de partida para a preparação dos trabalhos. Daqui resultou a definição das áreas de principal incidência do processo de autoavaliação e das dimensões que careciam de melhoria. A análise exaustiva desse Relatório pelas investigadoras culminou na elaboração de um documento com carácter simplificado e esquematizado que, depois, permitiu que todos – Diretor², GAI e investigadoras – discutissem a identificação e priorização das dimensões mais frágeis. Elencadas as principais áreas de melhoria, foram definidas estratégias de melhoria e projetadas metas a atingir durante o ano letivo 2010/2011. Visto que alguns dos pontos fracos elencados no relatório já não correspondiam à realidade do Agrupamento, definiu-se que o GAI deveria demonstrar, com base em evidências, que alguns dos pontos fracos apontados já

² Denotando a preocupação e interesse em promover articulação entre a direção do Agrupamento e o GAI, o Diretor (que não era membro do GAI) colaborou sempre e interagiu com as investigadoras e com o Grupo estando presente em todas as reuniões conjuntas – em situações pontuais de incompatibilidade de agenda foi sempre representado pela subdiretora.

não espelhavam a realidade dessa altura. Nesta etapa, o Grupo trabalhou na recolha de dados, análise dos resultados da avaliação externa das aprendizagens (Exames, Provas de Aferição, Médias Nacionais) de vários anos letivos e na compilação de planos e relatórios de atividades, no sentido de justificar, fator a fator, a nova realidade.

Posteriormente, foi lançado um instrumento de implementação do dispositivo de autoavaliação, questionários aos pais/encarregados de educação para avaliação das atividades desenvolvidas pelo Agrupamento ao longo do ano. O questionário foi aplicado durante a entrega das avaliações finais do ano letivo 2010/2011. Os resultados obtidos constituíram fontes de evidência fundamentais para o processo de autoavaliação e para a elaboração do Relatório de Autoavaliação durante o segundo ano da parceria, 2011/2012.

O segundo ano da parceria iniciou-se com a análise do Relatório de Progresso da Assessoria, elaborado pelas investigadoras, acerca do desenvolvimento do seu primeiro ano, com vista à definição das ações do segundo ano. Posteriormente, recebeu-se a notícia de que o Agrupamento seria objeto de avaliação externa pela IGEC durante o ano letivo 2011/2012. O conjunto de documentos enviados pela IGEC (quadro de referência, documento de apresentação da escola, escala de avaliação, metodologia, agendas de trabalho e plano de melhoria da escola) foi analisado por todos. O cerne da atuação das investigadoras e do GAI durante esse ano letivo centrou-se essencialmente na elaboração do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento, documento de envio obrigatório à Inspeção antes da avaliação externa. Foram concertados esforços na definição de uma estrutura para esse relatório. As investigadoras procederam à pesquisa e análise de relatórios de autoavaliação de outros estabelecimentos de ensino que obtiveram bons resultados ao nível da avaliação externa e preparou uma apresentação com vista à divulgação de uma proposta de estrutura do relatório, fundamentada na justificação das opções tomadas. A proposta foi discutida entre todos e deu-se início à divisão de tarefas pelos diversos membros do GAI. O Relatório foi concluído com grande contributo da direção do Agrupamento.

Durante a visita da equipa de avaliação externa, entre 7 e 9 de março de 2012, as investigadoras tiveram a oportunidade de participar na entrevista que a IGEC realizou ao GAI – uma experiência enriquecedora para ambos os parceiros,

A reflexão sobre os resultados da autoavaliação e da avaliação externa foi uma preocupação de ambos os parceiros e, após a visita da equipa de avaliação externa, por sugestão das investigadoras, os membros do GAI elaboraram individualmente uma reflexão crítica. Este exercício permitiu debater os pontos fortes e os principais constrangimentos sentidos pelos membros do Grupo. Um dos principais aspetos destacados pelos membros do GAI prendia-se com a ausência de capacidade de liderança e do papel de um líder do seu Coordenador do GAI. Posteriormente, foi também alvo de reflexão conjunta o Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento, onde foi obtida a classificação de *Muito bom* em todos os domínios. Estes resultados refletem uma evolução francamente positiva face à avaliação externa anterior, 2008, onde o Agrupamento tinha obtido a classificação de *Bom* em dois domínios e de *Suficiente* nos restantes três.

Chegado ao final do ano letivo, e à semelhança do ano anterior, as investigadoras elaboraram um relatório que foi enviado ao GAI como forma de fechar um ciclo e de promover a reflexão sobre os sucessos alcançados e as dificuldades sentidas – aspetos tratados nas considerações finais.

O final da parceria foi ditado, em parte, pela agregação do Agrupamento a uma escola secundária do seu concelho. Pese embora o novo Agrupamento ter manifestado vontade de prolongar a parceria para o ano letivo seguinte (2012/13), tal não veio a acontecer pelo facto de (i) a situação profissional das investigadoras não ter permitido continuar a assegurar condições satisfatórias para a manutenção da qualidade do processo de assessoria; e de (ii) o próprio Agrupamento ter acabado por considerar que a reconfiguração da rede escolar implicaria a necessidade de se estabelecerem e implementarem novas dinâmicas de trabalho, pelo que poderia não ser o mais adequado ao estabelecimento de uma parceria deste tipo.

Resultados

Nesta secção descrevem-se os principais resultados obtidos em cada uma das fases do estudo, ilustrando-se os mesmos com dados e evidências recolhidas, sendo que a sua discussão será feita na secção seguinte.

Fase 1. No final da parceria: o impacte a curto prazo da assessoria

Foi aplicado um inquérito por questionário, enviado por e-mail, aos seis membros que constituíram o GAI no seu último ano, 2011-2012, com o objetivo de caracterizar o papel da assessoria no desenvolvimento do processo de autoavaliação do Agrupamento. Foram apresentadas sete afirmações, tendo sido solicitado que os respondentes registassem o seu grau de concordância com as mesmas, com base numa escala de cinco níveis (em que 5 correspondia a “Concordo totalmente” e 1 a “Discordo totalmente”). Tratando-se de respostas fechadas, foi realizada uma análise quantitativa das mesmas.

Os resultados obtidos revelaram altos níveis de concordância dos membros do GAI com as afirmações apresentadas, não se tendo registado respostas nos níveis mais baixos (3 – “Sem opinião”; 2 – “Discordo”; e 1 – “Discordo totalmente”). Concretamente, 100% afirmou concordar totalmente (nível 5) com as afirmações de que a assessoria “permitiu uma autoavaliação mais eficiente”, “beneficiou a reflexão sobre o agrupamento”, “facilitou a reflexão sobre as boas práticas do agrupamento” e “facilitou a identificação de melhorias a implementar no agrupamento”. Relativamente às restantes afirmações, as respostas distribuíram-se pelos níveis 4 (“Concordo”) e 5 (“Concordo totalmente”), revelando que os membros do GAI consideraram que a assessoria “aumentou a objetividade da autoavaliação”, “facilitou a reflexão sobre os resultados do agrupamento” e “contribuiu para a objetividade do relatório de autoavaliação”.

Foram também realizadas presencialmente entrevistas semiestruturadas ao Diretor (E4) e a uma Professora membro do GAI (E3). Da análise de conteúdo da transcrição das entrevistas foi possível apurar o destaque dado por ambos os entrevistados ao apoio das investigadoras na elaboração de documentos, na definição de estratégias a implementar e na

perspetiva crítica, aspetos considerados como benefícios da assessoria, conforme se ilustra com os extratos seguintes:

“(...) análise crítica que sempre foi feita pelo Laboratório e que permitiu realmente a melhoria quer dos documentos que foram sendo elaborados quer na definição do próprio caminho a seguir (...)” (E4)

“(...) várias estratégias que foram sendo seguidas uma opinião crítica e fundamentada de alguém que tem formação nessa área para nos ajudar no caminho a seguir (...)” (E3)

Outro aspeto que ressaltou das entrevistas foi a perceção de que assessoria incrementou o sentido de responsabilidade dos membros do GAI e conduziu à priorização do desenvolvimento do processo de autoavaliação:

“Esta parceria (...) obriga-nos também ao próprio grupo de trabalho a ter alguma responsabilidade no que está a fazer porque é uma parceria, porque somos parceiros também a produzir algo que tenha qualidade e que para podermos apresentar e podermos partilhar com quem está a trabalhar connosco, de certa maneira responsabiliza e ajuda avançar mais ainda o trabalho” (E3)

Como se verá de seguida estes resultados recolhidos no final da assessoria foram reforçados com a recolha de dados realizada mais tarde.

Fase 2. Cinco anos depois: o impacte a médio prazo da assessoria

Passados cinco anos da assessoria foram realizadas entrevistas por telefone a três elementos do então GAI (E1, E2 e E3; todas professoras, uma delas antiga Subdiretora) e via Skype ao então Diretor do Agrupamento (E4). Os entrevistados foram selecionados tendo por base o critério da pertença ao GAI. A acessibilidade aos seus membros resultou da disponibilidade de apenas quatro membros, pelo facto de os outros não se terem conseguido contactar.

As entrevistas foram transcritas e a sua análise foi feita através de várias leituras das transcrições das mesmas em função das três questões colocadas: 1. O que recorda da experiência de assessoria?; 2. Que contributos deu para o Agrupamento?; e 3. Que contributos dá para o Agrupamento em que se encontra atualmente?. Dessas leituras extraíram-se os aspetos centrais dos discursos dos entrevistados, que geralmente aparecem como comuns aos discursos. Os resultados foram organizados em torno de quatro dimensões: três delas em função das questões colocadas e a quarta que emergiu da análise realizada. Para cada uma dessas dimensões apresenta-se, de seguida, os principais resultados ilustrados por excertos das transcrições³ com a indicação do código do entrevistado a que se referem (E1 a E4).

³ Com vista à garantia do anonimato dos parceiros, substituíram-se as referências explícitas às instituições por “xxx”.

Relativamente à **memória da assessoria** (dimensão 1), conforme se pode inferir dos extratos abaixo, todos os entrevistados afirmaram recordar a assessoria como importante, justificando essa importância na orientação e segurança que a mesma deu à equipa.

“Eu naquela altura acho que foi ótimo, uma vez que estávamos um bocado perdidos (...) nos deu uma certa segurança, que nos ajudou a desenvolver o trabalho” (E1)

“Recordo que foi uma ajuda importante. Nós estávamos um bocadinho perdidos” (E2)

“A vossa presença, na altura, era uma segurança e foi importante por isso.” (E3)

“Foi uma oportunidade para começarmos do zero e logo com acompanhamento especializado da vossa parte para que as coisas, logo de início, ficassem devidamente estruturadas. (...) Mas realmente, a experiência e o contributo (...) está presente ainda na memória de todos.” (E4)

Quanto ao **contributo da assessoria** (dimensão 2), conforme se pode inferir dos extratos abaixo, os entrevistados voltam a afirmar a importância da assessoria, nomeadamente no seu contributo para a avaliação externa, justificando-a pelas classificações atribuídas pela Inspeção, superiores às dos outros Agrupamentos do concelho.

“Foi um contributo muito importante porque nós depois na avaliação externa tivemos muito boa avaliação (...)” (E1)

“(...) deram algumas diretrizes importantes que depois se vieram a confirmar na avaliação externa que tivemos (...)” (E2)

“Foi ótimo, até pela avaliação: a nota da Inspeção foi muito boa (...)” (E3)

“Isto na altura foi muito importante e isso foi reconhecido mesmo pela Inspeção (...). Portanto, depois vendo os relatórios das três unidades orgânicas, nós conseguimos melhor classificação do que eles, nomeadamente na parte da liderança e da avaliação.” (E4)

Ainda das respostas dadas pelos entrevistados 2, 3 e 4, pode-se inferir que a importância da assessoria se traduziu nas orientações dadas que permitiram estruturar melhor a autoavaliação, por exemplo na focagem dos pontos mais importantes, na elaboração do relatório (ver excertos abaixo)

“(…), orientar-nos para os pontos a avaliar ajudaram a estruturar a avaliação interna, os pontos a focar. O vosso papel foi de orientação e de crítica (...)” (E2)

“(…) a vossa presença também nos ajudou a sistematizar, a organizar melhor as ideias, a elaborar melhor o relatório” (E3)

“desde a elaboração de documentos, a parte da monitorização, depois da avaliação. Vocês foram fundamentais para realizar esse trabalho” (E4)

Atendendo a que a realização da 2ª fase do estudo (dimensão 3) ocorreu aproximadamente cinco anos após o término da assessoria, considera-se que esta dimensão dá conta do seu **impacte a médio prazo**. De notar que dos quatro entrevistados, dois afirmaram continuar envolvidos no processo de autoavaliação do Agrupamento que atualmente integram (E3 e E4). Este facto pode justificar as respostas dadas por E1 e E2 que se ficam, principalmente, na memória das mais-valias tidas durante a assessoria, conforme se ilustra se seguida:

“Como não integro nenhuma estrutura da autoavaliação, não tenho percepção do contributo concreto que a experiência no anterior Agrupamento deu para o atual, mas penso que sim.” (E1)
“Ficou a memória positiva do trabalho colaborativo entre nós e xxx” (E2)

Quanto a E3 esta afirma que a assessoria teve de facto impacte no seu desempenho, por exemplo pelo continuado contributo dos documentos produzidos e das reflexões ocorridas. Chega mesmo a afirmar que a assessoria é muitas vezes mencionada como um bom exemplo (“modelo”) nas novas equipas de avaliação que têm integrado. Na mesma linha, o entrevistado E4 refere que a experiência adquirida foi transportada para o novo Agrupamento, nomeadamente através da reutilização de documentos construídos e na adoção da estratégia adotada durante a parceria.

“(…) por vezes, trazia para as reuniões os documentos que usávamos, as reflexões que fazíamos no xxx e serviam para orientar um bocadinho o trabalho. Quando agregamos, a avaliação do xxx [antigo Agrupamento] foi apresentada quase como um modelo (…) essa experiência convosco foi sendo sempre, de alguma forma, falada (…)” (E3).
“(…) foi usado esse conhecimento e essa experiência e até alguns documentos para implementar e continuar com a avaliação do novo Agrupamento.” (E4)

Por fim, na dimensão 4, mais-valias trazidas pela IES, extraem-se os resultados sobre as mais-valias da assessoria, que se traduzem no conhecimento teórico acrescido, na assunção da figura de “amigo crítico” com uma atitude reflexiva e crítica, no suporte técnico, na validação do caminho percorrido e nos documentos trazidos pelas investigadoras, conforme ilustram os excertos seguintes:

“Recordo o acompanhamento, um percurso acompanhado de forma mais consistente e com mais saber.” (E1)
“(…) O vosso papel foi de orientação e de crítica de quem detinha um conhecimento teórico mais aprofundado que o nosso.” (E2)
“(…) trazia para as reuniões os documentos que usávamos, as reflexões que fazíamos no xxx (…)” (E3):
“A literatura fala do “amigo crítico”, vocês funcionaram como “amigo crítico”, mas davam suporte técnico, mesmo na análise de documentos, na produção de documentos (...). Depois ainda tentámos continuar com vocês, continuar com a parceria para o novo Agrupamento, mas depois não deu...” (E4)

Em síntese, todos os entrevistados recordam as mais-valias da assessoria, chegando até a afirmar que ela deveria ter continuado (E4) por representar um “modelo positivo de acompanhamento” (E1) e “orientação” (E2). A importância do conhecimento teórico, da atitude reflexiva e crítica e dos documentos produzidos justificam a mais-valia trazida pela instituição de ES.

Avaliação da parceria de assessoria externa

Nesta seção sintetiza-se a avaliação feita pelas investigadoras, em particular através dos registos que elaboravam durante a parceria e dos relatórios de progresso e final, centrada nos

dois anos da mesma, em função dos aspetos mais positivos e os menos positivos, elencando algumas razões explicativas.

Relativamente aos aspetos considerados como fortes e exemplos de boas práticas referem-se os seguintes:

1. Melhoria da qualidade de desempenho do Agrupamento – refletida nos resultados obtidos na avaliação externa de 2012 por comparação à de 2008. Tal confirma que “a assessoria externa, como instrumento a que uma organização aprendente pode recorrer, é uma vantagem na sua avaliação final” (Reis, 2010, p. 254);
2. Sensibilização da comunidade educativa para a participação ativa na autoavaliação e robustecimento da cultura de melhoria continuada no Agrupamento – nomeadamente através da partilha de informações (em reuniões e em diversas plataformas comunicativas de que o Agrupamento dispunha) e envolvimento dos membros na tomada de decisões;
3. Criação de ambientes de trabalho colaborativo conducente à construção partilhada de sentidos e conhecimentos, por exemplo através de elementos de apoio, como foi o caso da apresentação de um PowerPoint, preparado pelas investigadoras, com vista à planificação da estrutura do relatório de autoavaliação, tendo este potenciado a discussão entre os diversos membros;
4. Participação das investigadoras na entrevista em painel que a IGEC realizou ao GAI – experiência que permitiu transparecer para a equipa de avaliação externa o trabalho que ambos os parceiros desenvolveram em conjunto ao longo de dois anos letivos, assim como se constituiu como um momento de desenvolvimento profissional para as investigadoras;
5. Realização de reflexões críticas e individuais pelos membros do GAI – prática que levou os membros a (re)pensarem o seu papel e o desempenho do próprio Grupo. Simultaneamente, foi também uma fonte privilegiada de informação que permitiu a identificação de constrangimentos.

Relativamente aos aspetos menos fortes e/ou constrangimentos identificam-se os seguintes:

1. Perda gradual da cultura de partilha dos memorandos internos do GAI – durante o primeiro ano esta prática permitiu às investigadoras irem acompanhando, mesmo à distância, o trabalho do GAI, o que não aconteceu de forma tão intensa no 2.º ano. A sobrecarga de trabalho referida pelos professores na escola, eventualmente algum défice na cultura de elaboração de documentos descritivos e reflexivos, e ainda o envolvimento das investigadoras em múltiplas atividades, podem constituir-se como interpretações desse facto. Porém, atendendo à relevância que esses documentos representam em processo de parcerias, em que em particular o trabalho não ocorre sempre presencialmente, uma especial atenção à importância da sua manutenção deve ser assegurada em assessorias futuras;
2. Redução do número de reuniões presenciais entre os parceiros – tal derivou, por um lado, da falta de agenda das investigadoras e, por outro lado, da considerável distância geográfica entre os parceiros. Vê-se aqui reconhecida a necessidade de se atentar nos vários aspetos logísticos (disponibilidade, distância, etc.) inerentes a parcerias deste tipo;

3. Ausência de capacidade de liderança e do papel de um líder no seio do GAI – tal como foi evidenciado nas reflexões dos membros do GAI, o Grupo careceu de uma liderança capaz de galvanizar os seus membros, em parte motivada pela expectativa do Coordenador do GAI face às funções que esperava ver desempenhadas pelas investigadoras. Como afirma Bolívar (2012, p. 176), o “trabalho de colaboração não é tarefa fácil nem de um dia”, pressupõe uma relação de comprometimento mútuo e deliberação partilhada. Assim, ressalta-se a importância de se garantir, desde o início, que ambas as partes compreendem o seu papel e funções;

Principais conclusões e sugestões para futuras parcerias de assessoria

Pelos resultados apresentados, considera-se que a parceria de assessoria (i) permitiu estreitar relações entre dois polos muitas vezes longínquos (as IES, e em particular investigadores, e as escolas) e (ii) configurou-se como uma prática de transferência de conhecimento e de cooperação das IES com a sociedade.

A assessoria move-se numa “constante busca de identidade” (Domingo Segovia, 2007, p. 35) na medida em que procura o equilíbrio entre teoria-prática, desejo-realidade, administração-escola, fomento da autonomia e orientação crítica, o assessor que é técnico, especialista, mas também um colega e amigo crítico. Os múltiplos papéis que as investigadoras assumiram certamente influenciaram a avaliação realizada pelas mesmas, contudo a triangulação de resultados entre os seus registos e a outra informação recolhida lhe dão credibilidade. Acresce-se que “a melhor evidência da qualidade da ação desempenhada pelo assessor é a capacidade de a escola singrar, pelos seus próprios meios, no domínio específico em que obteve o contributo daquele agente externo” (Ventura, 2007, p. 59). E, de acordo com esta ideia, acreditamos poder dizer que as investigadoras desempenharam um trabalho útil, que se traduziu na etapa final no progresso alcançado na avaliação externa, na medida em que a “qualidade não é avaliada em função dos documentos que fornece, mas em função da pertinência e da utilidade das suas análises, das suas propostas e da sua ajuda pela ação” (Reis, 2010, p. 45).

Consideramos, ainda, que no que diz respeito aos assessorados, o grande indicador da qualidade da assessoria prestada estará na capacidade que estes terão de capitalizar os conhecimentos adquiridos e a experiência vivida nos próximos processos avaliativos em que estarão envolvidos. “A assessoria e a melhoria tornam-se cómodos panos quentes se não se repercutirem numa nova cultura da escola” (Domingo Segovia, 2007, p. 33), pelo que se salienta que as escolas assessoradas devem ter a “metacapacidade [...] para resolver por si mesmos os problemas” (Bolívar, 2012, p. 175). Com efeito, as “assessorias externas podem representar um estímulo muito importante” (Azevedo, 2007, p. 52), mas também é verdade que “é fácil lançar projetos, difícil é construir dinâmicas de melhoria que impliquem a escola e assegurar a sua continuidade no tempo” (2007, p. 53).

Caberá também às entidades assessoras a reflexão crítica sobre o que foi feito, pois “as assessorias também aprendem e o seu trabalho reflexivo permite fazer evoluir o tipo de apoio que prestam às escolas” (Azevedo, 2007, p. 53). Neste sentido, considera-se que os relatórios que as investigadoras produziram, bem como a escrita deste artigo configuram momentos para essa reflexão.

Referências

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*(53), 25-42.
- Alves, J. M., Machado, J., Veiga, J., & Cabral, I. (2014). A promoção da autoavaliação nas escolas – a experiência do SAME. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 41-66.
- Azevedo, J. (2007). Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. In J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *A assessoria em educação em debate. IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 49-55). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação*, 33(3), 685–705.
- Carvalho, M. J. de, & Almeida, S. (2017). Os modelos de autoavaliação da escola pública portuguesa. In M. Dias, S. Viseu, M. J. Carvalho, J. H. Lopes, & J. Martins (Orgs.), *Política e Gestão da Educação: Discursos globais e práticas locais. Livro de Atas do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 25–32). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, M. J. de, & Folgado, C. (2018). As equipas de autoavaliação e o seu desempenho. In V. Monteiro, L. Mata, M. A. Martins, J. Morgado, J. C. Silva, A. C. Silva, & Marta Gomes (Orgs.), *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 59–73). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Coelho, I., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 2(7), 56-67.
- Correia, S. M. T. (2006). *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção - Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Couvaneiro, C. S., & Reis, M. A. d. D. (2007). *Avaliar, refletir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Domingo Segovia, J. (2007). Asesoría educativa: modelos y procesos. In J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *A assessoria em educação em debate. IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 32-47). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Ferreira, C. A. (2016). A Avaliação Externa de Escolas em Portugal: Reflexões sobre potencialidades e constrangimentos. *Meta: Avaliação*, 8(23), 359–379.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2018). Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–25.
- Kirst, M. W. (2000). Accountability: Implications for State and Local Policymakers. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models* (pp. 319-339). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Kogan, M. (1986). *Education Accountability: An Analytic Overview*. London: Hutchinson.
- Lima, L. C. (2007). Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *A assessoria em educação em debate. IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Lyttinen, H. K. (1998). The value of external evaluations to school's self-assessment. In H. Jokinen, & J. Rushton (Eds.), *Changing Contexts of School Development - The Challenges to Evaluation and Assessment* (pp. s/p.). Jyväskylä: Finland: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (1984). Educational Evaluation and Accountability: A Review of Quality Assurance Efforts. *American Behavioral Scientist*, 27(5), 649-672.
- Maia, I. B. da S. (2019). *Globalização e políticas de accountability: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95–106.
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Petegem, P. V. (2009). Internal and External Evaluation of Schools: Two sides of the same coin called 'Quality Assurance of Education'? *E-Journal of all India Association for Educational Research*, 21(2), 1-14.
- Reis, M. A. d. D. (2010). *Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rocha, A. P. L. (2013). A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. *Cadernos da Pedagogia*, 6(12), 116-128.
- Rodrigues, M. d. L., Leite, C., & Fernandes, P. (2011). Práticas de Assessoria em Educação - Uma análise a partir do caso dos consultores externos dos TEIP. In A. Barca Lozano, M. Peralbo Uzquiano, A. Porto Rioboo, J. C. Brenlla Blanco, B. D. da Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2883-2994). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17(62), 87-108.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Simões, G. M. J. (2007). A Autoavaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 3948.
- Simões, G. M. J. (2010). *Auto-avaliação da escola: regulação de conformidade e regulação de emancipação* (Tese de Doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sousa, A. B. P. (2015). *Construções de autoavaliação de escolas: discursos e sentidos* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Sousa, J. (2018). Práticas significativas de autoavaliação: ensaio sobre um caso em um agrupamento de escolas TEIP. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 62-84.
- Sousa, J. R. F., & Pacheco, J. A. (2018a). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833–848.
- Sousa, J. R. F., & Pacheco, J. A. (2018b). Perceções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Roteiro*, 43(1), 237-258.
- The Inspectorate. (2016). *School self-evaluation guidelines 2016-2020 - Primary*. Dublin: The Inspectorate.
- Ventura, A. (2007). Assessoria e inspeção da educação. In J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *A assessoria em educação em debate. IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 57-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Referências Documentais

- Inspecção-Geral da Educação. (2010). *Programa Acompanhamento Auto-Avaliação das Escolas 2010 - Relatório*. Lisboa: Inspecção-Geral de Educação.
- Inspecção-Geral da Educação. (2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança - 2006-2011*. Lisboa: Inspecção-Geral de Educação.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 — Relatório*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação e Ciência.
- Lei n.º 31/2002. Diário da República - I Série - A N.º 294 de 20 de dezembro (Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).