
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 29 Número 106

23 de agosto 2021

ISSN 1068-2341

A Supervisão Pedagógica na Política e na Prática Educativa: O Olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal

Filipa Seabra

LE@D, Universidade Aberta

Ana Mouraz

CIIE, Universidade do Porto, e LE@D, Universidade Aberta

Susana Henriques

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa/Centro de Investigação em Estudos de
Sociologia (CIES-Iscte), e Universidade Aberta

✉

Marta Abelha

CEIS20, Universidade de Coimbra, e INPP, Universidade Portucalense
Portugal

Citação: Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(106). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>

Resumo: A Avaliação Externa das Escolas (AEE) tem sido reconhecida, em Portugal, como um importante mecanismo de produção de mudanças nas escolas do ensino não superior, muito embora essas mudanças nem sempre pareçam atingir o cerne da ação educativa – a sala de aula. Atualmente no seu terceiro ciclo de implementação, a AEE privilegia o foco nos processos, concretamente nos processos de ensino. Tal justifica que prestemos um olhar atento à forma como processos orientados para a melhoria da prática letiva, como é o caso da supervisão pedagógica, são conceptualizados nos referenciais que orientam a AEE e nos relatórios que dela resultam. O estudo realizado baseou-se na análise documental dos referenciais dos 3 ciclos de AEE, dos relatórios do 3.º

ciclo de AEE e, quando possível, e de forma complementar, de relatórios das mesmas escolas avaliadas em ciclos anteriores, numa lógica diacrónica. O corpus documental foi sujeito a análise de conteúdo. Os resultados salientam a presença de referências à supervisão desde o 1º ciclo de AEE, e uma tendência, sobretudo nos relatórios do 3.º ciclo, para valorizar uma supervisão pedagógica de matriz colaborativa, bem como para considerar que essa prática ainda não está completamente implementada nas escolas.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Supervisão pedagógica; Avaliação Externa das Escolas; Colaboração entre professores; Melhoria educacional

Teacher supervision in educational policy and practice: Perspectives from the External Evaluation of Schools in Portugal

Abstract: The External Evaluation of Schools (EES) has been recognized in Portugal as an important mechanism for producing change in non-higher education schools, even though those changes appear not always to affect the core of educational action – the classroom. Currently in its 3rd cycle of implementation, EES privileges a focus on processes, specifically teaching processes. That justifies our intention to look intently into how processes oriented towards the improvement of teaching practices, such as teacher supervision, are conceptualized in the referentials that guide EES and on the evaluation reports it produces. The study was based on the documental analysis of the referentials of the 3 cycles of EES, of the school reports of the 3rd cycle of EES, and whenever possible, of the reports concerning the same schools in previous cycles of EES. The documental corpus was subjected to content analysis. The results highlight the presence of references to supervision since the 1st cycle of EES and a tendency, particularly in 3rd cycle reports, to value teacher supervision of a collaborative matrix, and to consider that practice is still not fully implemented at schools.

Keywords: Institutional evaluations; Teacher supervision; External Evaluation of Schools; Teacher collaboration; Educational improvement

Supervisión pedagógica en la política y en la práctica educativa: La mirada de la Evaluación Externa de Escuelas en Portugal

Resumen: La Evaluación Externa de Escuelas (EEE) ha sido reconocida, en Portugal, como un importante mecanismo para producir cambios en las escuelas de enseñanza no superior, aunque estos cambios no siempre parecen llegar al corazón de la acción educativa: el aula. Actualmente en su tercer ciclo de implementación, la EEE se enfoca en los procesos, específicamente en los procesos de enseñanza. Esto justifica que prestemos mucha atención a la forma en que los procesos orientados a la mejora de la práctica docente, como la supervisión pedagógica, se conceptualizan en los referenciales que orientan la EEE y en los informes que de ella resultan. El estudio realizado se basó en el análisis documental de los referenciales de los 3 ciclos de EEE, de los informes del tercer ciclo de la EEE y, en lo posible, y de forma complementaria, de los informes de las mismas escuelas evaluadas en ciclos anteriores, en una lógica diacrónica. El corpus documental fue sometido a análisis de contenido. Los resultados destacan la presencia de referencias a la supervisión desde el primer ciclo de la EEE, y una tendencia, especialmente en los informes del tercer ciclo, a valorar la supervisión pedagógica de matriz colaborativa, así como a considerar que esta práctica aún no está plenamente implementada en las escuelas.

Palabras-clave: Evaluación institucional; Supervisión pedagógica; Evaluación Externa de Escuelas; Colaboración entre profesores; Mejora educativa

A Supervisão Pedagógica na Política e na Prática Educativa: O Olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal¹

A avaliação não é um fenómeno neutro, inserindo-se sempre num determinado contexto político e social, sendo por isso uma temática complexa e sensível. Além disso, é omnipresente e assume um papel central nas políticas educativas (Morgado, 2020). Registamos, ainda, a propósito da conflitualidade que atravessa o fenómeno avaliativo, a possibilidade de esta servir duas lógicas polares, entre as quais se encontra tensionada: uma lógica de personalização e uma lógica de controlo social² (Pacheco, 2014) ou, uma lógica de controlo e uma lógica de melhoria (Campos, 2017).

Entendemos nesse contexto a Avaliação Externa de Escolas (AEE) como um processo que traduz opções políticas influenciadas por conceitos-chave definidos de forma cada vez mais supranacional, como é o caso do conceito de qualidade (Pacheco et al., 2020). Estes conceitos estão sujeitos a uma desterritorialização que os torna passíveis de ancorarem «reformas viajantes», permitindo que grupos de atores com intenções díspares possam assumir a implementação da mesma política (Steiner-Khamsi, 2012). Assim, defendemos que a influência de organismos externos é complexa, assumindo-se simultaneamente numa uma lógica de legitimação e de mandato (Teodoro, 2003), e reconhecemos o papel ativo que aqueles que tomam de empréstimo uma política desempenham na sua escolha, modificação, resistência e implementação (Steiner-Khamsi, 2006, 2009).

Concordamos com Rodrigues e Moreira (2015, p. 63), quando afirmam que a AEE é “uma política de avaliação e uma reforma educativa, bem como um processo de indução e regulação de políticas e reformas educativas”. Reconhecemos, no entanto, que os impactos produzidos são complexos, heterogéneos ao longo da organização escolar, e dependem da participação dos atores dos contextos (Idem). Além disso, é assumida a existência, não só de efeitos pretendidos, mas também de efeitos colaterais perversos (Ehren & Visscher, 2016), que incluem situações de simulação e outras estratégias direcionadas à obtenção de melhores resultados.

Apesar de alguns estudos salientarem que os efeitos das avaliações externas são mais sentidos no topo da organização escolar do que nas práticas de ensino (Barreira et al., 2020; Pacheco, 2015)³, a AEE parece ser capaz de produzir mudanças nas escolas através da “setting of expectations and the preparation and improvement in self-evaluations, openness to inspection feedback and sensitivity of stakeholders to inspection reports” (Ehren & Shackleton, 2016, p. 209).

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017, (MAEE) Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal.

² De acordo com o autor citado (Pacheco, 2014, p. 365) as lógicas de personalização e controlo social que tensionam o conceito de avaliação definem-se da seguinte forma: “Argumentando-se que as duas lógicas são antinómicas, defender-se-á que a lógica de personalização exprime não só a singularidade e a subjetividade do sujeito (...). Por outro lado, na lógica de controlo social, a avaliação consubstancia-se numa forma concreta de subjetivação, através de “um método universal de identidades necessárias à modernização” (Gil, 2009, p. 25), na medida em que os seus efeitos são diversos, especialmente quando, “o ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das performances a que incessantemente é submetido” (p. 52)”.

³ O projeto AEENS (por exemplo, Pacheco, 2015) permitiu identificar um reconhecimento moderadamente positivo de efeitos da AEE nas escolas, sobretudo nas dimensões avaliação interna, documentos orientadores e atuação da liderança. Parece, assim, haver impacto na melhoria curricular e organizacional, reconhecendo-se reduzido impacto ao nível pedagógico.

A AEE está associada a uma apropriação discursiva por parte das escolas dos referentes que fundamentam o processo de avaliação e relaciona-se com a assunção de uma gramática organizada em torno do referencial da AEE na organização interna das escolas, visando a obtenção de melhores resultados (Pacheco, 2015). Nesse sentido, Peralta (2015, p. 242) defende que a AEE “tende a levar a escola a apropriar-se da lógica normativa do referencial e da lógica da vivência de outras escolas e a utilizá-la na aprendizagem mútua sobre avaliação. Através da avaliação externa as escolas começam a “desenquistar-se” e a tomar consciência de si”, reconhecendo embora que tal não a isenta da responsabilidade pelos resultados não desejados e não previsíveis que pode acarretar.

Em Portugal, tem sido reconhecido à AEE um importante *efeito de espelho*, parecendo contribuir de forma decisiva para que as escolas e agrupamentos escolares reflitam sobre si mesmas, assumindo assim um papel indutor de mudanças quer do ponto de vista externo, quer interno (Fialho et al., 2020). No entanto, e como temos vindo a salientar, estes processos de mudança não são isentos de riscos, que podem ficar pelo nível discursivo ou até mesmo conduzir a uma *visão em túnel*⁴ que leve as escolas a valorizar apenas os elementos que são reconhecidos e validados pela AEE (Pacheco et al., 2020)⁵. Mouraz et al. (2019) constataram uma correlação entre os efeitos de mudança produzida pela AEE e as dinâmicas internas que caracterizam algumas escolas. Concretamente, aquelas escolas que mudam apenas o estritamente necessário para corresponder às sugestões da IGEC são também aquelas que obtiveram menos boas classificações nos processos de AEE.

Apesar das limitações e riscos que admitimos ao processo, a Avaliação Externa das Escolas tem sido largamente reconhecida como uma alavanca essencial para a monitorização da qualidade da escola, para o desenvolvimento das suas práticas de autoavaliação (Mouraz, et al., 2014), para encorajar melhorias contínuas e criar mecanismos que promovam a assunção da responsabilidade e prestação de contas ao nível da escola (Li et al., 2019; OECD, 2013).

Em Portugal, a avaliação externa do sistema educativo está prevista desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, e na sua senda foram implementados vários projetos que podem ser entendidos como políticas iniciativas (Hassenteufel, 2008 in Tristão, 2016) que paulatinamente fomentaram uma cultura de avaliação nas escolas, antecedendo a dimensão regulamentar (Tristão, 2016)⁶. No entanto, a regulamentação e aplicação extensiva da Avaliação Externa das Escolas e Agrupamentos do ensino

⁴ O efeito de visão em túnel é um dos potenciais efeitos perversos da inspeção, conceituados por Ehren e Visscher (2006, p. 63) como uma “ênfase das organizações nos fenómenos que são quantificados no referencial da inspeção, em detrimento de aspetos de performance não quantificados”. (Tradução das autoras).

⁵ Diversos estudos empíricos têm sustentado a ideia de que a Avaliação Externa das Escolas induz mudanças nas escolas, nomeadamente: Campos (2017), Pinho (2011), Sousa (2019), Tristão (2016). Um estudo sumário dessas modificações pode ser encontrado no e-book organizado pelo Projeto AEEENS (2015/2018) (Mouraz et al., 2015),

Alguns trabalhos têm sido críticos da política de AEE, em diferentes aspetos. Por exemplo, Fonseca (2010) defende que o impacto da Avaliação Externa das Escolas é sobretudo burocrático. Ferreira (2014) considera que o seu impacto ao nível dos resultados dos alunos é residual. Machado (2015) considera que as alterações efetuadas não chegam ao nível da gestão curricular. Correia (2016) salienta o papel das soluções organizacionais que permitem às escolas gerir as tensões a que estão sujeitas. Sampaio (2018), problematiza os impactos da AEE sobre a justiça social, no contexto de escolas Território Educativo de Intervenção Prioritária. As autoras do presente artigo reconhecem as limitações do processo de AEE, os riscos que este acarreta, e a dificuldade de as mudanças que acarreta atingirem o «coração» da escola – a sala de aula, as práticas curriculares e pedagógicas dos professores, e, por essa via, os resultados dos alunos. Tal, não impede que reconheçamos também potenciais de impacto (positivos e negativos) e a pertinência de estudar este tema.

⁶ Integram essas políticas iniciativas o Observatório da Qualidade da Escola, Projeto Qualidade XXI, Projeto Melhorar a Qualidade, Programa AVES, e Avaliação Integrada das Escolas (Tristão, 2016).

não superior veio a acontecer com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002, que aprova o sistema de avaliação definindo orientações gerais para a autoavaliação e a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar ao secundário e estiveram desde a origem sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE, posteriormente Inspeção Geral de Educação e Ciência, IGEC).

Um dos aspetos fundamentais para compreender a forma como se faz sentir a influência da AEE nas escolas é a análise dos seus referenciais, na medida em que estes identificam o que é esperado das escolas (Pacheco et al., 2020), criando assim uma definição específica do que é almejado por uma definição de qualidade educacional, num dado contexto. No caso português, esses referenciais têm sido pautados por alguma continuidade entre si, embora, acompanhando as tendências mais amplas das políticas educativas dos governos vigentes em cada momento, tenham evoluído na amplitude dos seus objetivos (Fialho et al., 2020).

Em 2006, a publicação do primeiro referencial de Avaliação Externa de Escolas serviu de base ao primeiro ciclo de avaliação externa de escolas, compreendendo um período de quatro anos, entre 2007 e 2011 (IGE, 2006). Os objetivos deste primeiro referencial foram enraizar a cultura e a prática da avaliação do sistema educativo e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (Henriques, et al., 2020). À implementação deste primeiro modelo de avaliação externa de escolas seguiu-se um segundo ciclo – entre 2011 e 2017 – assente num novo referencial (IGEC, 2016a, 2016b).

O segundo ciclo de avaliação externa de escolas teve como objetivos, primeiramente,

Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos (...); Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas” (IGEC, 2016 b, p. 1), mas também fomentar a participação na escola da comunidade e contribuir para a regulação da educação – tratou-se assim de um ciclo avaliativo no qual os resultados assumiram primazia. (Fialho et al., 2020, p. 90)

Em 2018 é publicado um novo referencial de avaliação externa, no qual assenta o terceiro ciclo de avaliação⁷ também conduzido pela IGEC (IGEC 2018a; 2018b). Os objetivos são agora:

promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas; aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; promover uma cultura de participação da comunidade educativa; contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas. (IGEC, 2019, p. 1)

A panorâmica pelos referenciais que acabamos de percorrer, permite evidenciar transversalmente a atenção à melhoria contínua. A importância da avaliação e da prestação de contas revelam uma preocupação com os processos de medição, mas têm sido reconhecidos como mecanismos essenciais para validar a inovação tanto interna (centrada na autorregulação e autoavaliação) como externa (em relação ao contexto social da instituição escolar). Neste contexto, a avaliação externa visa melhorar os serviços prestados pelas escolas (Pacheco et al., 2014). O foco na ação educativa das escolas, concretamente nas práticas letivas parece estar no cerne das

⁷ Iniciado em 2018, e ainda em curso.

preocupações do 3.º ciclo de AEE, sobretudo quando o processo de avaliação passou a incluir, pela primeira vez, a observação de aulas pelos avaliadores, focando a atenção nos processos ao invés de nos resultados que assumiam especial destaque no 2.º ciclo (Fialho et al., 2020).

Acompanhando esta tendência, constatada na AEE, de dirigir o olhar para a prática letiva e o contexto da sala de aula, o presente artigo foca-se na relação entre a AEE e a mudança num aspeto particular da prática das escolas, com potenciais impactos na melhoria da qualidade do serviço educativo e no desenvolvimento profissional dos professores: a supervisão pedagógica. A AEE tem vindo a incluir nos seus referenciais elementos que valorizam a supervisão, e consequentemente poderão ser indutores nas escolas de práticas supervisivas. Esta valorização inclui, no terceiro ciclo de AEE (IGEC, 2018b), e como veremos em maior detalhe adiante, uma orientação para a promoção de “mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo” (IGEC, 2018b, p. 6), o que poderá influenciar a forma como a escola se posiciona face à supervisão pedagógica (Miranda & Seabra, 2019).

O conceito de supervisão pedagógica tem vindo a ganhar importância também nos discursos e nas práticas de promoção da melhoria educativa, pelo que não é estranho que os mecanismos de Avaliação Externa das Escolas o tenham incluído nos seus dispositivos como um elemento de garantia de qualidade daquelas. Importa, por isso, esclarecer o conceito de supervisão pedagógica e os seus polos tensionais – no caso, entre uma tendência formativa, horizontal, colaborativa e orientada para a melhoria da escola como uma organização, e uma perspetiva sobretudo avaliativa, inspetiva e orientada para a verificação da conformidade (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Gosling, 2002; Mouraz et al., 2019). Este *continuum* de posições pode ser aproximado à tendência antes constatada em relação à avaliação, também ela tensionada entre lógicas contraditórias.

A supervisão pedagógica emerge nos contextos que tornaram necessária a orientação de processos de profissionalidade, que fizeram útil a ideia da “visão sobre”, que a palavra supervisão encerra (Gaspar et al., 2019). No panorama educativo português, o conceito começou por estar associado à entrada orientada na profissão docente e à formação inicial de professores. Todavia, algumas das tendências que têm vindo a caracterizar o trabalho docente, como a maior pressão criada pela maior diversidade dos estudantes e a maior dependência do trabalho dos outros, têm vindo a deslocar a necessidade de supervisão para os contextos da prática pedagógica de todos os profissionais docentes e em todas as escolas. Com esse movimento de expansão dos contextos em que a supervisão se tornou necessária, alargaram-se também os seus eixos estruturantes, que passaram a incluir modos relacionais e processuais diversos, como o de acompanhamento, de orientação, de observação e de avaliação (Gaspar et al., 2019).

Um inventário das práticas de supervisão permite constatar a existência de dois polos tensionais entre os quais oscila o conceito (Tabela 1). Grosso modo, podemos considerar que esses dois polos equivalem a estruturas desenhadas num movimento hierárquico de tipo *top-down*, ou em movimentos horizontais que decorrem nas redes de trabalho docente das escolas. Nos extremos desse *continuum*, é possível encontrar dois conceitos e duas práticas muito distintas de supervisão pedagógica, uma de cariz externo aos atores, que corresponde a um modelo inspetivo, e outra desenhada e implementada por dentro dos processos educativos e com uma característica evidente de colaboração. Entre estes dois polos que se diferenciam nas finalidades, no foco, no estatuto dos supervisores e no sentido do processo, é possível desenhar vários modelos supervisivos.

É possível também associar as mesmas finalidades tensionais a processos de prestação de contas ou de promoção da melhoria do processo educativo, mimetizando a mesma tensão que se encontra nos processos avaliativos das escolas (Afonso, 2014; Mouraz et al., 2019).

Tabela 1*Polos do Conceito de Supervisão*

Inspetiva	Eixos	Colaborativa
Garantir a qualidade do trabalho educativo	Finalidade	Suportar a inovação e a capacidade de mudança dos professores
Respeito pelos objetivos do ensino/ aprendizagem	Foco	Reflexão sobre as práticas letivas
Perito	Supervisor	Par
Assegura que a ação do professor se adequa aos objetivos do Departamento e da Escola/ Agrupamento	Orientação do processo	Promove o desenvolvimento profissional dos professores

Nota. Tabela construída a partir das especificações de Alarcão & Roldão, 2008

A supervisão pedagógica colaborativa emerge, então, como uma possibilidade de melhoria que assenta na reflexão que promove sobre as práticas letivas desenvolvidas na sala de aula (Mouraz et al., 2016; Leite, Fernandes & Mouraz, 2016). Esse é o seu foco. Por isso, pode suportar a inovação, entendida como a possibilidade de pensar diferenciadamente de onde decorre a capacidade para mudar e ousar experimentar estratégias diferentes das habituais (Henriques et al., 2020; Seabra et al., 2020). A supervisão pedagógica colaborativa assenta no reconhecimento e respeito mútuo dos professores acerca dos seus saberes e competências pedagógicas e relacionais, constituindo-se, em virtude dessa característica, um veículo do desenvolvimento profissional dos professores (MacMahon et al. 2007).

É possível ligar esta forma de supervisão de tipo colaborativo à ideia da formação contínua de professores, especificamente a que ocorre em contexto de trabalho e num clima de formação expansivo (Hodkinson & Hodkinson, 2005). Esse contexto, naturalmente interdisciplinar, torna-se assim o espaço por excelência da colaboração transformadora que a supervisão colaborativa almeja, e pode ser exemplificado pela abertura da porta da sala de aula aos pares, e pelos 4 «R» que tal abertura implica: o risco de sair da zona de conforto, o respeito pela circunstância do outro, o reconhecimento da profissionalidade e o re-encantamento profissional que tal viagem pela sala alheia permite aos professores que colaboram (Taylor et al., 2011).

A implementação da supervisão pedagógica nas escolas em Portugal tem sido, na última década, tributária de dois movimentos importantes das políticas educativas: o da avaliação do desempenho dos professores e o da avaliação externa das escolas, nomeadamente desde o 2º ciclo desse exercício inspetivo (IGEC, 2016b). Se o primeiro desses movimentos trouxe a debate a observação de aulas e a questão da legitimidade do supervisor, num processo que foi lesivo da possibilidade da prática da supervisão colaborativa, o segundo colocou na agenda da qualidade das escolas a ideia de supervisão pedagógica. Com efeito, paulatinamente, ao longo dos 6 anos que durou o 2º ciclo da Avaliação externa das Escolas, os relatórios resultantes desse exercício foram enfatizando a necessidade de processos de supervisão pedagógica mais próximos do que acontecia dentro da sala de aula (IGEC, 2016b), culminando na observação de aulas que o modelo de avaliação adotado no 3º ciclo inclui (IGEC, 2018a).

Naturalizada a importância da supervisão pedagógica, as escolas começaram a ensaiar práticas de supervisão que lhes servissem propósitos de melhoria da qualidade do serviço educativo prestado. Aspeto importante desses ensaios diz respeito às estruturas que operacionalizam a relação

e os papéis dos quatro elementos essenciais da supervisão pedagógica, a saber: o contexto, o supervisor, o supervisionado e os destinatários finais da ação supervisiva. Um périplo sobre alguns desses ensaios (Gaspar et al., 2019; Machado & Formosinho, 2016), permite constatar variações da supervisão colaborativa que decorrem das culturas de escola em que se inserem. O exemplo de quem são os supervisores e de qual é a relação com os supervisionados é bem um reflexo dessa ligação: em dueto; entre pares das mesmas áreas científicas; entre pares de ciclos de escolaridade diferentes; entre pares multidisciplinares. Como referem Machado e Formosinho (2016) é o sentido da colaboração profissional que está em causa e, por arrasto, a visibilidade social do trabalho docente, e a melhoria dos resultados escolares.

Apesar destes ensaios verificados em diversos contextos, está ainda bem patente nas escolas portuguesas uma desconfiança em relação ao conceito e à prática de supervisão, que se mantém associada aos conceitos de inspeção, controle e avaliação (Miranda & Seabra, 2019), resultante da tensão entre dois polos do conceito à qual aludimos inicialmente e que nunca foi totalmente resolvida nos contextos de prática, pese embora a tendência recente venha no sentido de salientar a dimensão colaborativa da supervisão. Esta relação difícil entre as escolas e o conceito de supervisão tem inclusivamente levado alguns autores a propor o uso de terminologias alternativas, como *intervisão* ou *superVisão* (Alarcão & Canha, 2013; Martins, 2017, cited in Miranda & Seabra, 2019).

Mesmo considerando práticas colaborativas, e ao nível europeu, constata-se que existe ainda um caminho a percorrer. Os resultados *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013* (OECD, 2016) onde se investigaram, entre outros, as perceções de professores sobre as suas práticas e condições de trabalho, demonstram que as práticas “colaborativas” mais frequentemente relatadas pelos professores participantes no estudo foram a discussão de casos individuais de alunos e partilha de recursos. Com uma frequência menor foram relatadas as práticas de *team teaching* e desenvolvimento profissional colaborativo. As práticas colaborativas descritas como menos frequentes de todas as assinaladas foram o desenvolvimento de atividades conjuntas e observação em sala de aula – constatamos assim que as práticas colaborativas mais associadas ao conceito de supervisão e orientadas para a reflexão e melhoria do trabalho docente não são muito frequentes, podendo a colaboração limitar-se a uma partilha mais pontual. Reconhecemos que nem todas as formas de colaboração são “igualmente fortes, desejáveis ou impactantes” (Hargreaves & O’Conner, 2017, p. 77) no sentido da melhoria das práticas – que é o objetivo e pano de fundo partilhado entre a AEE e a supervisão pedagógica. Os dados mais recentes do TALIS, referentes a 2018 (OECD, 2019), continuam a salientar a importância da colaboração e a adoção de perspetivas colaborativas sobre instrução para a eficácia da formação docente.

No tocante à confluência entre supervisão e avaliação externa das escolas, identificámos, através de uma pesquisa nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal⁸, três trabalhos com esse foco. Dois destes são dissertações de mestrado anteriores ao modelo de AEE atualmente em vigência (Santos, 2015; Pereira, 2015). O estudo de Santos (2015), baseado na análise de relatórios do 1.º e 2.º ciclos de AEE identifica o carácter burocrático e formal das práticas de supervisão descritas naqueles relatórios e salienta a fragilidade com que são avaliadas as práticas de articulação e sequencialidade. Destaca ainda a importância da observação da prática letiva em sala de aula, reconhecida como “praticamente ausente das práticas observadas nas escolas” (p. 127) e, perspetivando o facto de o 3.º ciclo que então se desenhava vir a adentrar a sala de aula, aponta como oportunidade para estudos futuros a análise dessa dimensão. De modo coerente, Pereira (2015), com base na análise de relatórios do 2.º ciclo de AEE salienta a incipiência das práticas de supervisão que aqueles relatórios espelham.

⁸ www.rcaap.pt; pesquisa por «supervisão» e «avaliação externa» no título. Seleção limitada a documentos que retratam o contexto português.

Mais recentemente, mas também reportando-se ainda ao 2.º ciclo de AEE, Fernandes, Escola e Gonçalves (2019) defendem que o tema da supervisão pedagógica emergiu nas escolas portuguesas “muito por causa dos resultados da avaliação externa, com maior incidência no segundo ciclo de avaliação que se iniciou em 2011/2012” (p. 104). Concluem, à semelhança dos estudos anteriores, que a prática da supervisão entre pares não é ainda assumida. Por outro lado, perspetivam a própria AEE como um ato marcadamente político, mas que, por ser orientado para a melhoria da organização escolar, deve ser ele próprio de natureza supervisiva.

Estamos assim, em Portugal, perante um cenário político em que, quer a AEE, quer a supervisão, têm sido crescentemente reconhecidas como meios que concorrem para o desenvolvimento da qualidade educativa – conceito de sentido problemático e tensional, por vezes naturalizado ao nível dos discursos. A própria AEE, reconhecida enquanto processo complexo, pautado pela intervenção de diversos atores⁹, tem incluído nos três referenciais que ao longo da sua existência orientaram a avaliação dos estabelecimentos escolares, elementos relacionados com a supervisão. Quer a avaliação, quer a supervisão, são conceitos que permitem diversas interpretações, cuja diversidade se encontra num *continuum* entre dois polos – no caso da avaliação, entre a personalização e o controlo; no caso da supervisão entre o desenvolvimento profissional assente em processos horizontais, e a verificação da conformidade, sustentada em processos verticais. Nesse sentido, considerámos importante, no arranque do terceiro ciclo de AEE, analisar a forma como o conceito de supervisão tem sido incluído e conceptualizado nesses referenciais e, com particular incidência no ciclo de AEE em curso, analisar de que modo os relatórios de AEE valorizam e reconhecem as práticas das escolas, e de que modo contribuem para a modelação e indução de práticas.

Metodologia

O estudo realizado é de natureza descritiva e compreensiva ou interpretativa, inserindo-se numa matriz qualitativa e assume a análise documental como técnica de recolha de dados e a análise de conteúdo como técnica de análise de dados (Guerra, 2006; Tuckman, 2012).

Com estas análises, procurámos responder às seguintes questões orientadoras: Que conceções de supervisão têm estado presentes nos referenciais da AEE em Portugal? Que referências a supervisão constam dos relatórios de AEE? Que influência poderão ter as conceções de supervisão espelhadas nos relatórios, ao nível da indução de práticas nas escolas?

No sentido de procurar respostas para estas questões foram considerados os relatórios de Avaliação Externa das Escolas. Estes documentos constituem-se como fontes de informação que, em articulação com o modelo de análise proposto e contextualmente enquadrados, permitem uma atribuição crítica de sentido (Dermazière & Dubar, 1997; Guerra, 2006). O *corpus* documental de análise do estudo principal inclui, então, todos os relatórios de Avaliação Externa das Escolas referentes ao seu 3º ciclo de implementação que estavam disponíveis no momento da recolha de dados, entre março e abril de 2020, e cuja análise decorreu até julho de 2020. Os relatórios, de natureza pública, foram obtidos através do *site*¹⁰ da Inspeção Geral de Educação e Ciência e incluem 9 relatórios da fase piloto do terceiro ciclo da AEE (identificados pelos códigos P1 a P9), e 6 relatórios relativos a escolas avaliadas no ano 2018/2019 (identificados pelos códigos S1 a S6). Foram documentos complementares de análise os referenciais dos três ciclos de AEE, também eles

⁹ Desde a conceção dos referenciais à sua implementação nas avaliações do terreno a AEE inclui a participação de atores diversos que incluem e são coordenados pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, mas também atores dos contextos escolares, da academia e até da sociedade mais ampla.

¹⁰ <https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>

públicos e disponíveis no mesmo *site*, e sempre que tal foi possível, os relatórios do 1.º e 2.º ciclos de AEE das mesmas escolas avaliadas no 3.º ciclo. Tal nem sempre foi exequível, uma vez que o 3.º ciclo da AEE incluiu tipologias de escolas não abrangidas nos ciclos anteriores, bem como devido a processos de reorganização da rede escolar. Deste modo, oito das escolas avaliadas no 3.º ciclo não tinham sido alvo de avaliação em ciclos anteriores, e das restantes sete, uma apenas tinha disponível o relatório de um dos ciclos de AEE, pelo que foi excluída desta análise. Foram assim incluídos como dados complementares 12 relatórios de AEE do 1.º e 2.º ciclos, referentes a 6 escolas ou agrupamentos de escolas (concretamente, P1, P3, P5, P8, S3 e S6).

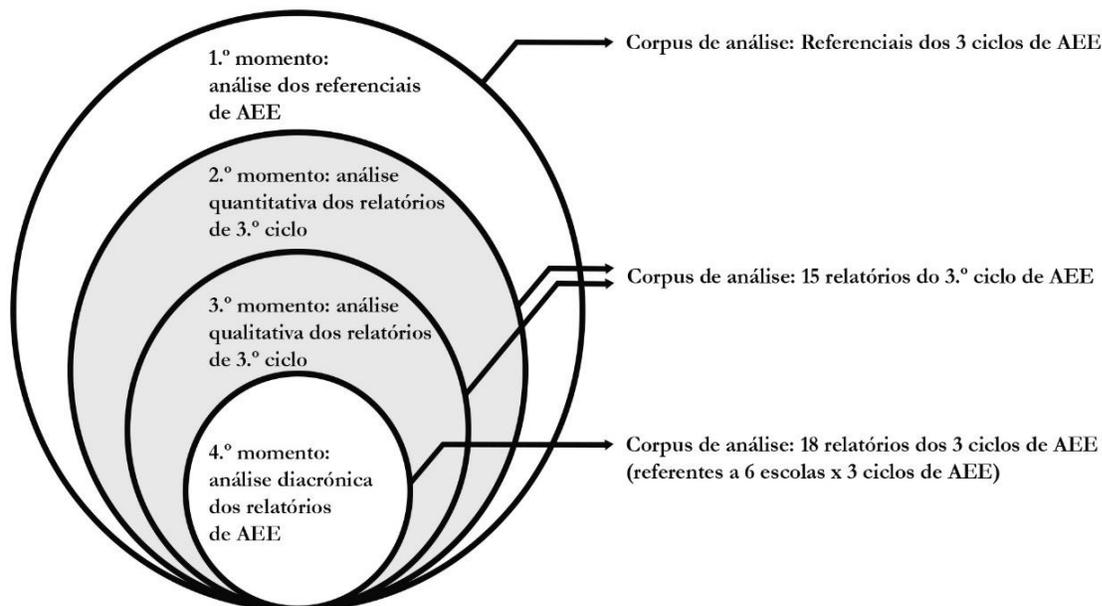
Sobre o *corpus* documental identificado foi realizada uma análise de asserção avaliativa (Bardin, 1995) visando identificar as qualificações, descrições e designações associadas à supervisão pedagógica. Esta análise organizou-se em quatro momentos essenciais. O primeiro momento de análise partiu dos referenciais dos 3 ciclos de AEE, analisados quanto à forma como estava representado o conceito de supervisão. Assim, procurámos compreender como era valorizado o conceito de supervisão nestes referenciais, pela importância que eles têm para a forma como a escola será avaliada e conseqüentemente os tipos de práticas que poderão ser tornados visíveis nos relatórios. Neste nível de análise, não realizámos uma categorização, mas sim a identificação e análise das referências ao conceito de supervisão – quer fosse ou não utilizado esse termo – constantes dos referenciais ao longo do tempo. A análise procurou sinalizar as continuidades e descontinuidades na forma como este conceito complexo e plurissemântico foi sendo representado e as ênfases a ele inerentes.

O segundo e terceiro momentos de análise, que consideramos o fulcro do trabalho aqui apresentado, incidiram sobre os relatórios de AEE do 3.º ciclo. No segundo momento, foi feita uma análise à frequência das referências ao conceito de supervisão nos relatórios, analisando quais as secções do relatório em que se inseriam e a sua natureza indicando uma direcção positiva (supervisão considerada uma prática bem conseguida) ou negativa (crítica ou menção de ausência/insuficiência). As categorias de organização nesta fase do estudo foram definidas *a priori*, identificando-se com os domínios da AEE, juntamente com as secções Pontos fortes e Áreas de melhoria dos relatórios e a unidade de análise foi o parágrafo, permitindo uma visão global de natureza descritiva¹¹. Já no terceiro momento, apresentamos uma análise mais compreensiva dos conteúdos dessas apreciações sobre as práticas de supervisão das escolas avaliadas no 3.º ciclo de AEE, recorrendo às mesmas categorias que foram empregues no momento anterior.

Por fim, no quarto momento de análise, considerado complementar, foram analisados os relatórios de ciclos anteriores das mesmas escolas, sempre que possível. Neste caso, foi levada a cabo uma análise mais sintética da frequência de referências a um conjunto de palavras-chave relacionadas com o conceito de supervisão – supervisão, observação, monitorização, regulação, acompanhamento e coordenação – procurando-se uma análise diacrónica. Trata-se assim, neste ponto, de uma pesquisa de frequência de palavras específicas nos documentos, e não de uma análise de conteúdo categorial, visando proporcionar uma panorâmica da evolução do uso de conceitos nos relatórios ao longo do tempo.

Em síntese, a figura 1 esquematiza o desenho metodológico descrito.

¹¹ Assumimos assim como categorias *a priori*, nesta fase: Liderança e gestão, Prestação do serviço educativo, Autoavaliação, Resultados, Pontos fortes e Áreas de melhoria, que correspondem às secções do relatório onde se registavam as referências a supervisão. Cada uma destas categorias foi ainda dividida nas subcategorias referência positiva e referência negativa, consoante o pendor da apreciação expressa no excerto.

Figura 1*Esquematisação do Desenho Metodológico Utilizado*

De acordo com o Centre for Innovation in Research and Teaching (CIRT) as considerações éticas na investigação em educação (como em geral) são críticas na medida em que afetam a integridade do trabalho (CIRT, 2019). A adoção de princípios éticos deve ser assegurada em todas as fases da investigação em educação, garantindo: a correta referência de ideias mobilizadas de outros autores; a transparência e sustentação do desenho metodológico; a garantia de uma participação voluntária e informada dos sujeitos, bem como a proteção da sua identidade; o rigor na análise dos dados e na apresentação de resultados e conclusões (Bassey & Owan, 2019).

No caso do presente artigo, assume particular relevância a garantia do anonimato, mesmo sendo a análise baseada em informação que se encontra disponível ao público (no *site* da IGEC, como referimos). Tendo em vista assegurar tais garantias os relatórios analisados neste artigo encontram-se codificados (como já referido) e são estes códigos que os identificam. Tal permite fazer referências diretas sem revelar a identidade da organização educativa (agrupamento de escolas ou escola não agrupada) a que se refere o relatório (ASHA, 2018; Dooly et al., 2017).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Num primeiro momento, a análise documental recaiu sobre os referenciais que orientaram as práticas de AEE, ao longo dos 3 ciclos que esta já teve, em Portugal.

O referencial do 1.º ciclo de AEE, que decorreu entre 2006 e 2011 (Inspeção Geral da Educação [IGE], 2006) estava organizado em 5 domínios, cada um dos quais estruturado em fatores (clarificados por «perguntas de entendimento»), referentes a ter em conta na avaliação do fator, e indicadores de análise do fator. Neste referencial, os conteúdos próximos do conceito de supervisão estão situados no domínio Prestação do Serviço Educativo, concretamente nos fatores «Acompanhamento da prática letiva em sala de aula», onde assume maior relevo, e «Articulação e sequencialidade». Abaixo, apresentam-se os elementos do referencial selecionados por terem uma

relação mais direta com a supervisão (Tabela 2). Como podemos constatar, dentro do fator «Acompanhamento da prática letiva em sala de aula» são salientadas práticas «sistemáticas» que são designadas como de «acompanhamento e supervisão da prática letiva» e que dizem respeito à monitorização das planificações, mas também à observação de aulas pelo coordenador de departamento, e a ações de acompanhamento para superação de dificuldades, aludindo assim a práticas associadas à monitorização, controle e apoio numa lógica hierárquica. Por outro lado, e em relação à alteração das práticas com base na avaliação, é também preconizada uma «reflexão sobre as práticas de ensino», ainda que associada sobretudo à estrutura hierárquica. No mesmo campo de análise, eram também considerados aspetos relacionados com a planificação individual, em articulação com planificações mais amplas, a articulação entre docentes e a confiança na avaliação interna (ex.: realização conjunta de matrizes de provas de avaliação), aludindo assim a práticas mais colaborativas, horizontais, embora sem uma ligação direta, no referencial, ao conceito de supervisão.

Já o fator «Articulação e sequencialidade» contempla nos seus referentes a existência de práticas de supervisão pelos coordenadores de departamento, relacionadas com a organização da articulação entre docentes; inclui também elementos relacionados com a articulação entre docentes do mesmo e de diferentes grupos e níveis. Uma vez mais, parte de uma dimensão vertical/hierárquica, mas contempla mais indiretamente as práticas de colaboração entre docentes.

Tabela 2

Referências Diretamente Relacionados com a Supervisão no Referencial do 1.º Ciclo de AEE

Campo de análise: Fator	Prestação do serviço Educativo		
	Perguntas ilustrativas	Referentes	Indicadores
Acompanhamento da prática letiva em sala de aula (IGE, 2006, p. 9)	Como se realiza o acompanhamento e a supervisão interna da prática lectiva dos professores?	Mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva	Monitorização e avaliação do planeamento individual; Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas; Acções de acompanhamento para superação de eventuais dificuldades
	Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos?	Reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da avaliação contínua dos alunos	Análise comparada dos resultados dos alunos na mesma disciplina/ano de escolaridade pelas diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica ; Redefinição de estratégias em função dos resultados obtidos.

Tabela 2 cont.

Referências Diretamente Relacionados com a Supervisão no Referencial do 1.º Ciclo de AEE

Campo de análise:		Prestação do serviço Educativo	
Fator	Perguntas ilustrativas	Fator	Perguntas ilustrativas
Articulação e sequencialidade (IGE, 2006, p. 8)	Que responsabilidades assumem as coordenações de grupo e departamento?	Orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos curriculares	Modo de organização e de operacionalização da articulação entre docentes (com estabelecimento da periodicidade das reuniões, das agendas, formas de registo...).

Nota. Organização própria, citando IGE (2006).

Analisando, em seguida, o referencial do 2.º ciclo de AEE, há a notar, primeiramente, a redução do quadro de referência de 5 para 3 domínios, e a centralidade que o domínio Resultados, particularmente os resultados académicos analisados em função de um «valor esperado», vieram a assumir na própria escala de avaliação (Inspeção Geral da Educação e Ciência, IGEC, 2016a), sinalizando uma mudança de enfoque, no mesmo sentido que foi reconhecido por Fialho e colaboradores (2020).

No novo quadro avaliativo (IGEC, 2016b), as referências a conceitos próximos de supervisão continuam a figurar no domínio «Prestação do Serviço Educativo». Neste quadro, muito simplificado e «emagrecido» em comparação com o anterior, a referência direta a supervisão diz respeito ao «acompanhamento e supervisão da prática letiva» (p. 2), embora haja referências menos diretas associadas ao trabalho cooperativo/colaborativo entre docentes e à monitorização e avaliação do ensino. As referências são inerentemente mais vagas, mas parecem implicar quer práticas mais associadas à avaliação e monitorização numa lógica vertical, quer práticas mais horizontais (Tabela 3).

Tabela 3

Referências Diretamente Relacionados com a Supervisão no Referencial do 2.º Ciclo de AEE

Domínio	Campo de Análise	Referentes
Prestação do serviço educativo (IGEC, 2016 b: 2).	Planeamento e articulação	Trabalho cooperativo entre docentes
	Práticas de ensino	Acompanhamento e supervisão da prática letiva
	Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	Monitorização interna do desenvolvimento do currículo

Nota. Organização própria, citando IGEC (2016b, p. 2).

Por fim, chegados ao 3.º ciclo de AEE (IGEC, 2018a), voltamos a um referencial um pouco mais descritivo, e que inclui um campo de análise, novamente inserido no domínio «prestação do serviço educativo», dedicado à planificação e acompanhamento da prática educativa e letiva. Esse campo de análise organiza-se em três referentes que consideramos que consideram a três níveis de supervisão – a autossupervisão, a supervisão entre pares, associada ao trabalho colaborativo, e a supervisão vertical – embora o termo supervisão nunca figure no documento. Em vez dele, o

documento alude à autorregulação, regulação por pares e regulação pelas lideranças. Em cada um destes referentes, é tida em conta a sistematicidade e consistência das práticas (focada desde o referencial do 1.º ciclo) e a sua contribuição para a melhoria (Tabela 4).

Tabela 4

Referências Diretamente Relacionados com a Supervisão no Referencial do 2.º Ciclo de AEE

Domínio	Prestação do Serviço Educativo (IGEC, 2018a, p.6)	
Campo de análise	Referentes	Indicadores
Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	Mecanismos de autorregulação	Consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo; Contribuição da autorregulação para a melhoria da prática letiva;
	Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo	Consistência das práticas de regulação por pares; Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva; Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes; Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas; Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva
	Mecanismos de regulação pelas lideranças	Consistência das práticas de regulação pelas lideranças; Contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva

Nota. Organização própria, citando IGEC (2018a, p. 6).

Como referimos na introdução, pela primeira vez, neste ciclo de AEE, a metodologia de avaliação pressupõe a observação da prática educativa e letiva pelos próprios avaliadores externos, o que demonstra, indiretamente, um reforço da atenção às questões pedagógicas (suportando uma vez mais o constatado por Fialho et al., 2020) e relacionadas com a ideia de supervisão (IGEC, 2018b).

Olhando apenas numa dimensão quantitativa para o número de vezes que palavras relacionadas com a noção de supervisão constam dos referenciais, nota-se que o referencial do 1.º ciclo (IGE, 2006) coloca muita ênfase nas ideias de acompanhamento e monitorização, e em menor medida de supervisão e coordenação; o referencial do 2.º ciclo (IGEC, 2016b), pela sua brevidade, tem menor número total de referências, privilegiando a referência a monitorização, e o referencial do 3.º ciclo (IGEC, 2018a) salienta os conceitos de acompanhamento e regulação (Tabela 5). Salientamos, no entanto, que as referências frequentes a acompanhamento se referem, não apenas ao acompanhamento de professores, mas em larga medida ao apoio dirigido aos alunos, o que leva a uma hipervalorização desse número.

Tabela 5*Número de Referências a Palavras Relacionadas com Supervisão nos Referenciais dos 3 Ciclos de AEE*

Palavras	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Supervisão	5	1	0
Observação	1	0	0
Acompanhamento	10	1	10
Coordenação	5	0	0
Monitorização	10	2	2
Regulação	1	1	6

Nota. Fontes: IGE, 2006; IGEC, 2016b; IGEC, 2018a).

Esta primeira análise dos referenciais permite vislumbrar as prioridades e perspetivas que estiveram subjacentes à avaliação em cada um desses períodos – não perdendo de vista que a avaliação não é neutra – e consequentemente uma perspetiva sobre as conceções de supervisão veiculadas por meio da AEE (Fialho et al., 2020; Morgado, 2020; Pacheco et al., 2020) e que poderão ter sido interpretadas e traduzidas em práticas por atores em contexto escolar.

Destaca-se, desde logo, a presença da supervisão nos referenciais desde o arranque da AEE em Portugal, mantida ao longo dos três ciclos de implementação que tem até ao momento. A AEE tem feito referências à supervisão no contexto do domínio prestação do serviço educativo, sinalizando a conceção da supervisão como ferramenta da melhoria da prestação desse serviço. A supervisão poderá inclusivamente ser entendida como um mecanismo através do qual a AEE, até recentemente mais afastada do contexto de sala de aula, poderá ter vindo a procurar influenciar o coração da prática letiva. A forma como a supervisão tem vindo a ser representada nos referenciais não resolve a tensão em torno do conceito – coexistem, no referencial do 1.º e do 3.º ciclo, referências que apontam no sentido da supervisão colaborativa e referências mais orientadas para uma supervisão inspetiva (Alarcão & Roldão, 2008). Já o referencial do 2.º ciclo, mais orientado para a valorização dos resultados do que dos processos (Fialho et al., 2020), parece destacar a dimensão da monitorização. Ainda assim, e de uma forma geral, a perspetiva de supervisão veiculada pela AEE, ainda que não descarte a dimensão inspetiva, tem reconhecido e valorizado a dimensão colaborativa, a melhoria das práticas e o acompanhamento.

É também de salientar a omissão da palavra supervisão no referencial do 3.º ciclo, que não obsta à importância substancial que lhe é conferida nesse documento (IGEC, 2018) – a substituição do termo supervisão pelo termo regulação poderá constituir uma forma de contornar a conotação negativa que o termo supervisão tem junto de alguns professores (Miranda & Seabra, 2019). Questionamos, no entanto, se a palavra escolhida como substituta terá sido a mais eficaz nesse sentido, uma vez que a «regulação» apela mais diretamente à ideia de controlo do que à de colaboração, embora esteja situada claramente em três planos – pessoal, entre pares e vertical – e sempre relacionada com uma orientação para a melhoria das práticas.

Entrando agora no segundo momento de análise, analisámos de um ponto de vista quantitativo as referências a supervisão ou observação constantes dos 15 relatórios de AEE do 3.º ciclo disponíveis até ao momento de recolha de dados. Na tabela 2 apresentamos a «classificação média» que a escola/agrupamento obteve na AEE. Esta média foi conseguida fazendo corresponder uma classificação numérica entre 1 e 5 às apreciações qualitativas de cada um dos quatro domínios avaliados, que variam entre insuficiente e excelente. Uma apresentação mais detalhada da forma como este resultado foi obtido encontra-se publicada (Seabra et al., 2020). Incluímos depois o número de vezes que os conceitos de supervisão ou observação foram mencionados nos relatórios

analisados, indicando, por meio de um sinal negativo, quando essa apreciação era de cariz crítico ou indicador de ausência. Essas menções foram organizadas em categorias definidas *a priori*, que correspondem às secções do relatório: as 4 secções referentes aos domínios de avaliação (apenas duas das quais foram contempladas com referências aos conceitos em apreço: Autoavaliação e Prestação do Serviço Educativo), e as secções pontos fortes e áreas de melhoria (Tabela 6).

Tabela 6

Referências Negativas e Positivas a Supervisão ou Observação, por Secção de Relatório, e «Classificação» Média Obtida pelo Agrupamento de Escolas

Escolas	Classificação média	Autoavaliação	Prestação do Serviço Educativo	Pontos Fortes	Áreas de melhoria	Total
P1	3,5				-	-1
					1	
P2	3,5		-1		-	-2
					1	
P3	3,5		1/-		-	1/-
			1		1	2
P4	3,5		2/-		-	2/-
			1		1	2
P5	3,75		-1		-	-2
					1	
P6	4,75		1	1		2
P7	3,5		1		-	1/-
					1	1
P8	2,25		-1			-1
P9	2,5		-1			-1
S1	3					0
S2	3		-1		-	-2
					1	
S3	3,75		-1		-	-2
					1	
S4	2,75		-1		-	-2
					1	
S5	2,5		1			1
S6	2,75	1	1			2
TOTAL		1	7/-	1	-	9/-
			9		9	18

Os resultados evidenciam um claro predomínio de referências negativas ao conceito de supervisão (o dobro do número de referências positivas). As referências concentraram-se no domínio Prestação do Serviço Educativo, como seria expectável atendendo ao referencial de avaliação, e no campo áreas de melhoria, consolidando a perspetiva crítica traçada nos relatórios.

Apenas um relatório apresentou a supervisão como ponto forte – referente à escola com média de avaliação mais elevada (P6). Além deste, outros dois relatórios apresentavam apenas referências positivas à supervisão (S5 e S6), embora correspondessem a escolas situadas entre aquelas que tiveram resultados mais modestos. Não parece assim haver uma relação direta entre a avaliação global das escolas e a forma como as práticas de supervisão são apreciadas. Este dado, a confirmar-se quando for possível alargar o número de relatórios de AEE avaliados¹², poderá limitar o impacto indutor de mudanças em outras escolas, que poderão não sentir que a implementação de práticas de supervisão seja um fator decisivo para a obtenção de um bom resultado na AEE.

Por outro lado, também apenas um relatório não fez qualquer menção aos conceitos em análise, tratando-se de uma escola avaliada de forma mediana (S1). Temos assim uma presença quase ubíqua de referências a supervisão, que, seguindo o que está plasmado no referencial, parece ter sido de forma muito constante alvo da atenção e análise das equipas de AEE. Este outro dado, pelo contrário, salienta a pressão bastante homogénea sobre quase todas as escolas avaliadas, no sentido de melhorarem ou terem em consideração este aspeto.

No terceiro momento de análise, olhamos de forma mais próxima para os conteúdos das referências relacionadas com supervisão presentes nos relatórios. Questionamos, agora, não apenas se a supervisão é mencionada como algo conseguido ou não nas escolas, mas que práticas concretas de supervisão são assinaladas e que aspetos são considerados dever melhorar, atendendo ao panorama bastante crítico que a análise quantitativa permitiu traçar.

Olhando primeiramente para as referências a supervisão que são apresentadas como áreas de melhoria das escolas ou agrupamentos de escolas, presentes em 9 dos 15 relatórios analisados, elas salientam a necessidade de promover mecanismos de supervisão que sejam consistentes e intencionais e direcionados à melhoria das práticas. Com frequência, é salientada a importância de tais práticas assentarem numa perspetiva colaborativa. Abaixo, apresentam-se alguns exemplos ilustrativos:

- Observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa consistentes com a necessidade de promover a regulação dos processos e metodologias de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes. (P1)
- A (re)introdução da observação da atividade letiva enquanto dimensão do trabalho colaborativo e reflexivo entre docentes, destinada à melhoria das práticas, das aprendizagens e dos resultados. (P7)
- Reforçar o trabalho colaborativo entre docentes na análise das grandes questões educativas da atualidade e na reflexão sobre a forma de as operacionalizar, instituindo, ainda, momentos de observação da prática letiva que complementem e enriqueçam este trabalho. (S2)

De facto, e reconhecendo que nem todas as práticas de partilha entre docentes são efetivas na produção de melhorias (Hargreaves & O'Conner, 2017), a importância do caráter sistemático e intencional dessas práticas tem vindo a ser destacado nos referenciais desde 2006 (IGE, 2006), algo que se mantém espelhado nos relatórios do 3.º ciclo. No entanto, e se a análise dos referenciais, pela qual iniciámos a componente empírica deste artigo demonstrava uma certa indefinição entre os polos do conceito de supervisão (Alarcão & Roldão, 2008; Gaspar et al., 2019), a análise dos relatórios concretos que traduzem a aplicação no terreno do referencial do 3.º ciclo (IGEC, 2018),

¹² O processo de AEE em Portugal não prosseguiu como esperado, devido à pandemia de Covid 19 que ditou o encerramento das escolas a 16 de março de 2020. No momento da revisão do texto, maio de 2021, a AEE ainda não foi retomada. Esta situação justifica que apesar de o 3.º ciclo ter arrancado em 2018, ser ainda reduzido o número de relatórios disponível à data da recolha de dados (março/abril de 2020).

interpretado por equipas de AEE que incluem elementos da inspeção e avaliadores externos oriundos habitualmente do contexto académico, mostra uma tendência evidente para valorizar e realçar o polo colaborativo, tendente à melhoria das práticas de ensino.

De modo consistente com estas observações, as referências negativas a práticas de supervisão pedagógica apresentadas noutras partes do relatório, salientam a inexistência de práticas de supervisão, ou a sua insuficiência, circunscrição a determinados grupos, ou ainda a sua falta de sistematicidade. Apresentam-se alguns exemplos que sustentam essa apreciação:

Nessa linha, a supervisão da prática letiva em sala de aula/oficina não se encontra instituída como uma prática formal e sistemática, pese embora se identifiquem exemplos válidos ligados, em especial à coadjuvação de novos professores mais inexperientes e entre pares, ou ao trabalho em espaço comum, como sucede na disciplina de educação física. (P9)

Todavia, não estão ainda instituídos mecanismos de supervisão em contexto de sala de aula como forma de desenvolvimento pessoal e profissional. (S3)

Até mesmo as referências de natureza positiva a práticas de supervisão, que como constatámos anteriormente são em menor número, apresentam exemplos de iniciativas valorizadas, mas às quais, ainda assim, são reconhecidas limitações:

O processo de autoavaliação permitiu a criação de condições organizacionais para a iniciação da observação da prática letiva entre docentes da mesma disciplina, numa primeira fase, e de forma livre e posteriormente de práticas de coadjuvação entre docentes do mesmo conselho de turma, fomentando um conjunto de mecanismos facilitadores de colaboração e cooperação entre docentes, com vista ao aprofundamento da articulação curricular. A não universalidade do projeto coloca em causa os objetivos do processo e das estratégias para a conceção de práticas de autorregulação e de regulação por pares como forma de melhoria das práticas letivas. (P4)

O Colégio inscreveu nos seus objetivos a observação de aulas entre pares, medida que ainda não se iniciou. A planificação, o acompanhamento e a avaliação das atividades letivas ocorrem entre os docentes que lecionam o mesmo ano/disciplina, concretizam-se nas reuniões dos conselhos de turma e do conselho pedagógico e projetam-se também, embora pontualmente, na partilha de práticas científico-pedagógicas e na reflexão sobre a eficácia das metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas. Os procedimentos existentes mostram-se, contudo, insuficientes na efetiva regulação das práticas letivas e articulação entre docentes. Não existem práticas de regulação pelas lideranças em contexto de sala de aula. (S4)

O único relatório que apenas apresenta referências positivas à supervisão diz respeito a uma escola com características particulares – uma escola de música:

A direção pedagógica mantém um contacto direto e próximo com os professores, auscultando-os, visitando as salas de aula e assistindo às audições, o que constitui uma forma de indução de boas práticas. Recentemente, tem reforçado a ação das lideranças intermédias, clarificando as suas competências específicas e tendo-as em consideração na avaliação de desempenho. (P6)

A análise qualitativa do conteúdo das referências a supervisão constantes nos relatórios da AEE reforça, assim, a perspetiva de uma supervisão ainda em devir, considerada pelas equipas de avaliação externa como estando ausente, ou assente essencialmente em projetos específicos e não generalizados, que serão exemplo dos «ensaios» de implementação efetiva da supervisão que têm

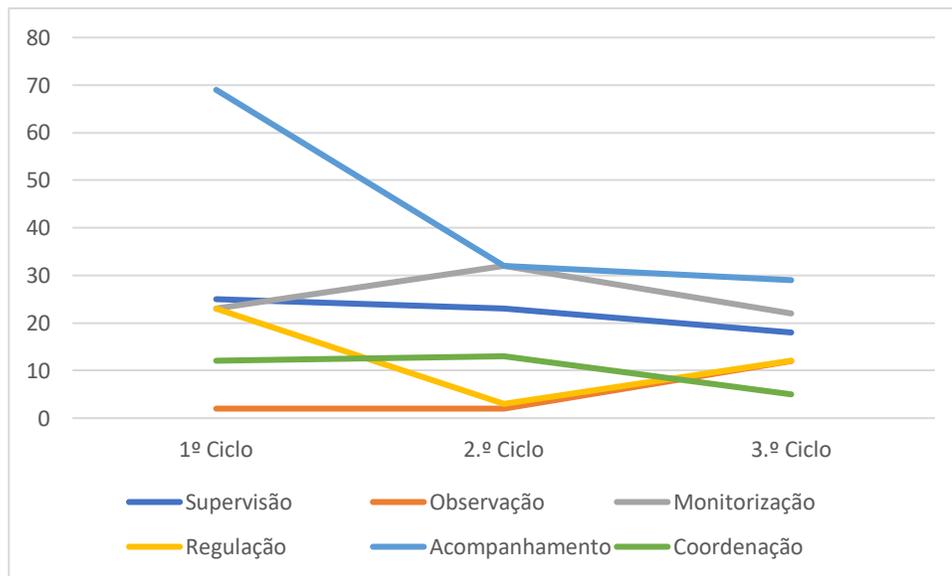
vindo a ser caracterizados (Gaspar, et al., 2019; Machado & Formosinho, 2016). O carácter sistemático e intencional da supervisão, que vem sendo sublinhado como desejável desde o primeiro referencial de AEE (IGE, 2006), parece continuar a ser uma utopia em direção à qual se caminha, mas ainda por cumprir. Os casos positivos enaltecidos nos relatórios dizem respeito a escolas que encetaram práticas de supervisão, mas parecem, pelo menos nos agrupamentos que já foram avaliados no 3.º ciclo, carecer ainda de maior abrangência. São, ainda assim, exemplos positivos que poderão ser indutores de práticas de outras escolas.

Os relatórios deste terceiro ciclo de AEE parecem também privilegiar e destacar uma conceção da supervisão que esteja orientada para a melhoria das práticas, o desenvolvimento profissional dos docentes, e a colaboração entre docentes, mais do que práticas meramente orientadas para a avaliação e monitorização, perfilhando e disseminando assim uma perspetiva de supervisão que se aproxima do polo que caracterizámos como colaborativo.

Por fim, e trazendo uma lógica diacrónica à análise dos relatórios das mesmas escolas, ao longo de três ciclos de AEE – que como referimos na secção dedicada à metodologia, só pudemos aplicar a 6 escolas, num total de 18 relatórios, atendendo ao facto de nem todas as escolas avaliadas no 3.º ciclo terem sido previamente avaliadas nos ciclos anteriores – analisámos a frequência com que as palavras supervisão, observação, monitorização e regulação, constam dos relatórios analisados (Figura 2).

Figura 2

Frequência das Palavras-chave Relacionadas com a Supervisão nos Relatórios do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos de AEE



Este olhar diacrónico, muito amplo, mostra algumas tendências interessantes, nomeadamente: i) o número de referências à palavra supervisão, de forma direta, tem vindo a diminuir ligeiramente; mas o desaparecimento deste termo no referencial do 3.º ciclo não implicou um movimento equivalente nos relatórios; ii) as referências a regulação não são novas; de facto, e apesar do recurso a uma linguagem baseada na regulação para referir as práticas relacionadas com a supervisão ter sido observado no referencial do 3.º ciclo, no 1.º ciclo de AEE o uso desta palavra já existia e era ainda mais frequente; iii) o aumento expressivo do número de referências a observação

nos relatórios do 3.º ciclo, que acompanha a importância conferida à observação da prática letiva neste ciclo; iv) as referências a acompanhamento, pela sua natureza, incluem muitos tipos de práticas, nem todas relacionadas com a supervisão pedagógica; ainda assim, o número de referências a esta palavra mostra uma tendência de diminuição; v) a monitorização parece ter sido um pouco mais valorizada no 2.º ciclo de AEE do que nos restantes, acompanhando o que se verificava no referencial; vi) a coordenação é apenas residualmente referida nos relatórios do 3.º ciclo de AEE.

Estas análises carecem, no entanto, de confirmação à medida que mais relatórios do 3.º ciclo de AEE venham a ser publicados. Ao basearem-se na análise de um número muito reduzido de relatórios, podem ser evidência de práticas de diferentes equipas ou espelhar realidades de escolas concretas, sem transposição para a globalidade dos relatórios. Não seriam, nesse caso, expressão de uma tendência quer dos avaliadores, quer das práticas supervisivas das escolas.

Conclusões

Iniciámos o artigo reconhecendo uma semelhança estrutural entre dois conceitos – avaliação e supervisão – considerando que ambos são passíveis de ser entendidos num *continuum* entre conceções diametralmente opostas e salientando a complexidade destes conceitos e da forma como podem ser traduzidos na ação concreta das escolas. De facto, o momento político que vivemos tem vindo a direcionar o olhar para questões de política educativa relacionadas com a inclusão, o currículo, a ação docente, privilegiando o processo (Fialho et al., 2020) o que encontra reflexos também ao nível da Avaliação Externa das Escolas.

Considerando que a AEE tem a potencialidade de produzir efeitos nas escolas e agrupamentos escolares (Barreira et al., 2020; Morgado, 2020; Pacheco et al., 2020) e que a intencionalidade desse processo se volta, cada vez mais, para a entrada na prática concreta da sala de aula, entendemos pertinente interrogar a relação entre a AEE e os processos de supervisão pedagógica. Em concreto, pretendemos saber: Que conceções de supervisão têm estado presentes nos referenciais da AEE em Portugal? Que referências a supervisão constam dos relatórios de AEE? Que influência poderão as conceções de supervisão espelhadas nos relatórios ter, ao nível da indução de práticas nas escolas? Procuraremos agora, após a análise e discussão de dados, apresentar as respostas possíveis a essas questões.

Focando a análise nos referenciais da AEE em Portugal evidencia-se uma preocupação com práticas de supervisão, inserida desde a sua origem no domínio da prestação do serviço educativo e por isso entendida como um meio para promover a qualidade desse serviço. Já no referencial de 1.º ciclo de AEE (IGE, 2006) existem ideias que vão no sentido da monitorização da prática letiva em sala de aula, e a supervisão é perspectivada como devendo ser sistemática e intencional. A tensão entre os dois polos da supervisão nunca apareceu claramente resolvida nos referenciais, na medida em que estão presentes quer referências que vão no sentido de valorizar a verificação da conformidade de forma hierárquica, a par de menções a práticas horizontais, colaborativas e orientadas para a melhoria. Se no 2.º ciclo de AEE esse pêndulo parece ter oscilado no sentido da monitorização (acompanhando o foco no resultado constatado por Fialho et al., 2020), no 3.º ciclo estrutura-se em três níveis, reconhecendo a possibilidade de autossupervisão, a supervisão entre pares e a supervisão vertical. Verifica-se uma alteração de linguagem, eventualmente paradoxal, que faz coincidir a importância realçada da supervisão com o eclipsar do uso desse termo no referencial (IGEC, 2018) que substituiu pelo termo regulação, eventualmente procurando contornar conotações negativas que o termo supervisão ainda suscita (Miranda & Seabra, 2019).

Olhando concretamente para os relatórios e os conceitos neles veiculados e valorizados, salientamos que estes documentos são uma construção colaborativa e polifónica, que intercala vozes

da inspeção, mas também de avaliadores externos oriundos essencialmente do meio académico, refletindo ainda, desejavelmente, as vozes dos atores escolares e da comunidade auscultados ao longo do processo de avaliação. Não corresponderão assim, a uma aplicação «neutra» de um referencial, mas são, eles mesmos, produtos negociais e reflexos de diferentes perspetivas e valorizações o que, no nosso entender, contribui para o seu valor. Nestes relatórios, o branqueamento da palavra supervisão não ocorreu. Embora a palavra monitorização esteja presente (e de forma mais frequente que em ciclos anteriores), a palavra supervisão e outras palavras que lhe estão conexas, persistem nos relatórios.

O olhar quantitativo destaca desde logo uma perspetiva relativamente sombria sobre a implementação de práticas de supervisão nas escolas avaliadas – são maioritárias as referências negativas à supervisão que destacam a sua inexistência ou identificam fragilidades nas iniciativas identificadas. As escolas retratadas nos relatórios estudados confirmam a perspetiva de «ensaios» de práticas de supervisão (Gaspar et al., 2019; Machado & Formosinho, 2016) em alguns contextos, muitas vezes considerados pelos avaliadores ainda a necessitar de generalização e sistematização. No entanto, e se os referenciais não são claros quanto à posição, face à dicotomia que caracteriza o conceito de supervisão, os relatórios analisados pendem claramente no sentido da valorização e potencialmente, da promoção de práticas de supervisão colaborativa e orientadas para a melhoria.

A questão relativa ao impacto que tais perspetivas podem ter na indução de práticas de supervisão nas escolas permanece, pelo menos parcialmente, em aberto. Se nos parece evidente que os «ensaios» que se constatarem são já reflexo da indução que tem vindo a ser promovida pelos referenciais da AEE desde 2006, a apreciação bastante negativa dos relatórios parece também retratar uma apropriação e tradução do conceito de supervisão na prática das escolas que não é simples nem linear. As conceções negativas associadas ao conceito de supervisão, muito marcadamente relacionado com a avaliação de desempenho docente, poderão ajudar a compreender esse facto. O caminho a percorrer em termos de práticas mais colaborativas nas escolas, também poderá concorrer para tal, bem como fatores inibidores e limitadores como o excesso de trabalho dos docentes. Esta permanece uma questão a desbravar com base em estudos que recolham as perspetivas dos atores escolares.

O presente artigo apresenta-se como um contributo para desocultar estas tensões e procurar pontes para o diálogo entre os campos da supervisão pedagógica e da avaliação externa das escolas assentes no propósito comum da melhoria da qualidade do desempenho e dos resultados, de agentes (professores e alunos) e organizacionais. Uma escola de qualidade será uma escola colaborativa e formativa, em que a liderança e a reflexividade contribuem para o desenvolvimento e a inovação contínuos (Oliveira e Sá & Castro, 2020). Nesse sentido, e reconhecendo que, como revelam os nossos resultados, a supervisão ainda é perspetivada em grande medida como um desiderato a cumprir, entender a forma como o referencial da AEE e os relatórios referentes ao seu 3.º ciclo de implementação têm focado este conceito ajuda-nos a refletir sobre os caminhos de mudança que poderão traçar-se, neste domínio.

Referências:

- Afonso, A. (2014). The emergence of accountability in the Portuguese education system. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 125-132.
- Afonso, E. (2014). *Avaliação externa, autoavaliação e planos de melhoria*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Bragança.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Pedago.

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- ASHA - American Speech-Language-Hearing Association. (2018). *Ethics in research and scholarly activity, including protection of research participants*. <https://www.asha.org/practice/ethics/ethics-in-research-and-scholarly-activity/>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M. G., Rebelo, M. P. V., & Alferes, V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. C. Morgado, J. A. Pacheco & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceituais* (pp. 101-119). Porto Editora.
- Bassey, B. A., & Owan, V. J. (2019). Ethical issues in educational research management and practice. In P. N. Ololube & G. U. Nwiyi (Eds.), *Encyclopedia of institutional leadership, policy, and management: A handbook of research in honour of Professor Ozo-Mekuri Ndimele* (pp. 1287 – 1301). Pearl Publishers International Ltd. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11785.88161>
- Campos, M. L. R. (2017). *Avaliação externa das escolas: O plano de melhoria*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- CIRT – Centre for Innovation in Research and Teaching. (2019). *Ethical considerations*. <https://cirt.gcu.edu/research/developmentresources/tutorials/ethics>
- Correia, A. P. S. O. (2016). *A avaliação das escolas: Efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. [Tese de doutoramento Universidade de Évora]. Repositório Científico da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/18552>.
- Dermazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Dooly, M., Moore, E. & Vallejo, C. (2017). Research ethics. In M. Dooly, & E. Moore (Eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 351–362). Voillans. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.634>
- Ehren, M. C. M., & Shackleton, N. (2016). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: Comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64 (2), 185-213. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>
- Fernandes, A., Escola, J., & Gonçalves, D. (2019). Supervisão da prática letiva e cultura organizacional: um olhar a partir de relatórios de avaliação externa. In F. Paixão, F. Jorge & P. Silveira (Coords.), *A escola de aprender: Contributos para a sua construção* (pp. 104-115). Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2863>.
- Ferreira, F. M. P. C. (2014). *A perceção das escolas sobre a avaliação externa e o seu impacto nos resultados escolares dos alunos*. [Tese de Doutoramento, Universidade Portucalense] Repositório Científico da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1571>.
- Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. C. Morgado, J. A. Pacheco & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceituais* (pp. 63-100). Porto Editora.
- Fonseca, A. M. A. (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Auto-avaliação e Resultados dos Alunos*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Gaspar, M. I. (Coord) (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação. Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.

- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching. Learning and teaching support network.* https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo.* Principia.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>
- Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F. & Mouraz, A. (2020). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: Perspetivas teórico-conceituais* (pp. 141-164). Porto Editora.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131. <https://doi.org/10.1080/02671520500077921>
- IGE. (2006). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas.* https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf
- IGEC. (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Âmbito, Princípios e Objetivos.* https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf
- IGEC. (2016 a). *Escala de Avaliação. Avaliação Externa das Escolas 2016-2017.* [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(3\)_Escala_de_Avaliacao.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(3)_Escala_de_Avaliacao.pdf)
- IGEC. (2016 b). *Quadro de referência para a Avaliação Externa das Escolas. Avaliação Externa das Escolas 2016-2017.* [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)
- IGEC. (2018 a). *Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Quadro de referência.* https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- IGEC. (2018 b). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Metodologia.* https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf
- Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República, 1.ª série A — N.º 294.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz (2016). O lugar da reflexão na formação e no desenvolvimento profissional de professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Tópicos Educativos*, 22(1), 45-66.
- Li, R. R., Kitchen, H., George, B., Richardson, M., & Fordham, E. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94dc370e-en>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 16, 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Machado, M. G. M. D. (2015). *Lideranças curriculares intermédias no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal.* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho <http://hdl.handle.net/1822/38937>
- McMahon, T., Barret, T., & O'Neil, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511. <https://doi.org/10.1080/13562510701415607>
- Miranda, H., & Seabra, F. (2019). Centros Escolares e Supervisão Colaborativa: Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas—um estudo em curso. *Dialogia*, 33, 143-159. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N33.15411>
- Morgado, J. C. (2020). Introdução. In J. C. Morgado, J. A. Pacheco & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 7-12). Porto Editora.

- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Mouraz, A., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 67-97.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). Between external influence and autonomy of schools: Effects of external evaluation of schools. *Paidéia*, 29, e2922. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2922>
- Mouraz, A., Rodrigues, S., Guedes, M., & Carvalho, F. (2016). Contributos da observação de pares Multidisciplinar nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 33-54.
- Mouraz, A., Valadas, S., & Pacheco, J. (Orgs.) (2015). *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oliveira e Sá, S., & Castro, P. A. (2020). Characteristics of the pedagogical supervisor in context of a constructive and reflective supervision. In A. Costa, L. Reis, & A. Moreira (Eds.) *Computer supported qualitative research. WCQR 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 274-287). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31787-4_23
- Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da Avaliação Externa de Escolas, em Portugal. *Avaliação*, 19(2), 363-371. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200005>
- Pacheco, J. A. (2015). Relatório do projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa. In D. Justino (Dir.), *Avaliação Externa das Escolas [Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015]* (pp. 33-60). Conselho Nacional de Educação.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J. & Maia, I. B. (2020). Avaliação externa de escolas: Quadro teórico-conceptual no contexto metodológico de um estudo nacional. In J. C. Morgado, J. A. Pacheco & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 13-62). Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Seabra, & Morgado, J. C. (2014). Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e os efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro teórico/conceptual* (15-55). Porto Editora.
- Peralta, H. (2015). Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas. In D. Justino (Dir.), *Avaliação Externa das Escolas [Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015]* (pp. 239-251). Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, M. F. G. (2015). *O acompanhamento e supervisão da prática letiva visto pela avaliação externa das escolas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Científico da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/17082>.
- Pinho, P. D. B. (2011). *Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar: Um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Aberta.
- Rodrigues, P., & Moreira, J. (2015). Processos e impactos da avaliação externa de escolas do ensino não superior: o que dizem os diretores. In D. Justino (Dir.), *Avaliação Externa das Escolas [Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015]* (pp.61-109). Conselho Nacional de Educação.

- Sampaio, M. I. P. C. C. (2018). *Avaliação externa de escolas e programa TEIP: Que lugar(es) para a justiça social?*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Científico da Universidade do Porto: <https://hdl.handle.net/10216/111853>.
- Santos, P. C. S.-S. (2015). *Supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa das escolas*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa] <http://hdl.handle.net/10451/22480>.
- Seabra, F., Henriques, S., Abelha, M., & Mouraz, A. (2020, July 6 - July 7). Innovation and external evaluation of non-higher education schools in Portugal: A study based on external evaluation reports. *Proceedings of EDULEARN20 Conference*, 451-460. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0196>
- Sousa, J. R. F. (2019). *Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório científico da Universidade do Minho <http://hdl.handle.net/1822/60319>.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: A study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665-678. <https://doi.org/10.1080/03054980600976353>
- Steiner-Khamsi, G. (2009). Knowledge-based regulation and the politics of international comparison. *Nordisk Pedagogik*, 29, 61-71.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Measuring and reinterpreting re-contextualization. In. A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development* (pp. 269-278). Continuum.
- Taylor, P., Fifield, S., & Young C. (2011). Cultivating collaborators: Concepts and questions emerging interactively from an evolving, interdisciplinary workshop. *Science as Culture*, 20(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/09505431.2010.512046>
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modelos de governação*. Afrontamento.
- Tristão, E. F. F. R. (2016). *A autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa das escolas*. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório científico da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25073>
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sobre as Autoras

Filipa Seabra

LE@D, Universidade Aberta, Portugal, e CIEd-UMinho, e CIPEM/INET-Md

Filipa.seabra@uab.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1690-9502>

Filipa Seabra é doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. É Professora Auxiliar da Universidade Aberta, Portugal, investigadora integrada do LE@D, Universidade Aberta, e investigadora colaboradora do CIEd, Universidade do Minho e do CIPEM/INET-Md, da ESE-IPP. Os seus interesses de investigação relacionam-se com os estudos curriculares, a supervisão, e avaliação externa das escolas.

Ana Mouraz

Universidade Aberta, Portugal, e CIIE, U. Porto

Ana.lopes@uab.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7960-5923>

Ana Mouraz é doutorada em Ciências da Educação. Leciona na Universidade Aberta (Portugal) e é membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção em Educação (CIIE) da Universidade do Porto e membro colaborador do Laboratório de Ensino e Educação a Distância (LE@D). Os seus interesses de investigação têm estado associados à formação de professores, aos estudos curriculares, à avaliação, nomeadamente à avaliação das escolas, e à pedagogia do ensino superior.

Susana Henriques

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), e Universidade Aberta (UAb), Portugal

Susana.Henriques@uab.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7506-1401>

Susana Henriques é doutorada em Sociologia pelo ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. É Professora Auxiliar da Universidade Aberta, Portugal, investigadora integrada do Cies-Iscte e colaboradora do LE@D, UAb. Os interesses de investigação estão relacionados com a Sociologia da educação e da comunicação (designadamente, e-learning; literacia mediática; inclusão digital), Sociologia dos consumos e das dependências (designadamente, educação para a saúde / literacia em saúde, prevenção de comportamentos aditivos e dependências), Liderança educacional e avaliação externa de escolas, e Metodologias de Investigação.

Marta Abelha

INPP, Universidade Portucalense, Portugal, e CEIS20, Universidade de Coimbra e LE@D, Universidade Aberta

mabelha@upt.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7105-3722>

Marta Abelha é doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro (Portugal). É Professora Auxiliar da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e Professora Auxiliar Convidada da Universidade Aberta. É investigadora integrada do CEIS20, Universidade de Coimbra e colaboradora do INPP, Universidade Portucalense, e do LE@D, Universidade Aberta. Os seus interesses de investigação têm estado associados à formação de professores, avaliação externa de escolas, dinâmicas de trabalho docente, aprendizagem baseada em projetos, e estudos curriculares.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 106

23 de agosto 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.
