



# XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

**3,4,5 SETEMBRO 2025**  
**CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA**  
**UNIVERSIDADE DO MINHO**



## **Livro de Atas do XVIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**

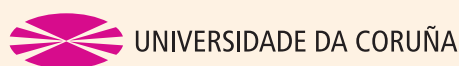
### **Organizadores**

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso;  
Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

Setembro 2025



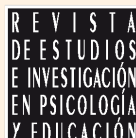
Universidade do Minho  
Instituto de Educação



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA  
INTERNACIONAL DE  
PSICOPEDAGOGÍA



REVISTA  
DE ESTUDIOS  
E INVESTIGACIÓN  
EN PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

Editor: Centro de Investigação em Educação, do  
Instituto de Educação, da Universidade do Minho



Centro de  
Investigação  
em Educação

## **Ficha técnica**

### **Título**

LIVRO DE ATAS DO XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

### **Organizadores**

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso; Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

### **Editor**

Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho



### **Suporte**

Eletrónico

### **Design da capa**

ANACMYK

anacmyk@gmail.com

### **ISBN**

978-989-8525-88-8

### **Data**

Novembro de 2025

# AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS – GUIÃO ORIENTADOR

João Rocha  
Instituto Politécnico de Viseu  
jorocho@esev.ipv.pt

Henrique Ramalho  
Instituto Politécnico de Viseu  
hpramalho@esev.ipv.pt

Carla Lacerda  
Instituto Politécnico de Viseu  
clacerda@esev.ipv.pt

## Resumo

Este trabalho resulta de uma investigação-ação participativa centrada na construção de um guião orientador para a implementação de processos de autoavaliação em escolas, concebido como instrumento de regulação e desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico. A proposta metodológica adota como referencial a Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPPO), embora vá além desta, ao privilegiar uma abordagem holística, circular e participativa, centrada na comunidade educativa. São destacados os princípios da participação, da autonomia, da descentralização, da meta-avaliação e da comunicação pública, reconhecendo o contexto educativo como um sistema social e culturalmente complexo. O guião propõe a estruturação da autoavaliação em dois subciclos interdependentes: o diagnóstico e o plano de ações de melhoria. O primeiro tem como foco a identificação de problemas estruturais através de análise SWOT, construção de árvores de problemas e definição de referentes (objetivos), permitindo uma leitura crítica da realidade e delineando prioridades de intervenção. O segundo subciclo incide na construção e implementação de medidas concretas para resolver os problemas identificados, estruturando essas ações através de fichas técnicas, cronogramas e mecanismos de monitorização. O método inclui uma ampla recolha e análise de dados com recurso a técnicas como entrevistas, questionários, *focus group*, observação direta e análise documental, assegurando a triangulação metodológica e a legitimidade dos resultados. A participação alargada da comunidade educativa é elemento-chave em todas as fases do processo, garantindo uma abordagem democrática, transparente e ancorada nos valores e na identidade do Agrupamento. Os resultados obtidos indicam que a autoavaliação, quando articulada com os instrumentos de gestão e com os projetos educativos em vigor, se transforma num potente motor de mudança e inovação, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do serviço educativo e para o desenvolvimento integral dos alunos. Conclui-se que a institucionalização de uma função de autoavaliação, devidamente reconhecida no organograma escolar e apoiada por recursos específicos, reforça o sentido de pertença, a responsabilidade coletiva e o compromisso com a construção de uma escola pública mais inclusiva, reflexiva e emancipada.

*Palavras-chave:* referencial de avaliação, autoavaliação institucional, desenvolvimento organizacional

## Introdução

A avaliação institucional em contexto escolar tem vindo a adquirir crescente relevância nas políticas públicas de educação, sendo progressivamente concebida como mecanismo estruturante da autonomia, da qualidade e da responsabilidade das escolas. Este enquadramento assume particular importância no espaço europeu, onde a cultura da avaliação tem sido impulsionada por orientações estratégicas como as da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da Comissão Europeia (CE), promovendo modelos de regulação centrados na melhoria contínua e na prestação de contas (Estrela, 2002; Bolívar, 2006). Em Portugal, a avaliação externa de escolas e a emergência de dispositivos de autoavaliação institucional refletem esta orientação, ainda que, na prática, persistam desafios associados à apropriação local dos processos e à sua eficácia como instrumentos de desenvolvimento organizacional.

Num contexto marcado pela complexificação da ação educativa e pelas exigências de gestão participada, torna-se necessário reconfigurar os modelos de avaliação, superando perspectivas tecnocráticas, normativas e centradas exclusivamente em indicadores externos. Tal como defendem Cardoso e Esteves (2014), a avaliação institucional deve ser concebida como prática situada e deliberativa, orientada por princípios de justiça, inclusão e contextualização, e ancorada numa ética da corresponsabilidade. Neste sentido, a autoavaliação deve assumir uma função epistemológica, ética e política, favorecendo processos de metarreflexão que articulem diagnóstico crítico, ação transformadora e monitorização participada (Alarcão & Roldão, 2008).

O contributo de autores como Bolívar (2006) e Patton (2011) tem reforçado a compreensão da avaliação como prática cultural, situada e socialmente construída, na qual os sujeitos não são meros objetos de avaliação, mas coconstrutores de sentido e agentes de transformação institucional. Este entendimento convoca uma conceção dialógica de autoavaliação, centrada no reconhecimento da escola como sistema dinâmico e complexo (Schein, 2010), onde se cruzam saberes, culturas profissionais e poderes institucionais. Como refere Nóvoa (1992), urge recentrar a avaliação na deliberação coletiva, na construção partilhada de referentes e na consolidação de comunidades profissionais reflexivas.

É neste quadro conceptual que se inscreve o presente estudo, que teve como objetivo conceber, aplicar e validar um guião orientador para a autoavaliação de escolas públicas, sustentado numa lógica participativa, processual e integrada. O guião articula os princípios da Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO) com dispositivos formativos e colaborativos, assentando numa conceção de autoavaliação enquanto prática de desenvolvimento

organizacional e curricular. Assume-se, assim, que a avaliação só gera mudança quando se ancora na realidade concreta da escola, nas suas necessidades emergentes, nos seus projetos educativos e nas disposições culturais dos seus atores.

O presente artigo organiza-se em quatro secções. Após esta introdução, a segunda secção descreve o desenho metodológico da investigação, centrado na investigação-ação e na triangulação de dados. A terceira secção apresenta os principais resultados decorrentes do processo de construção, aplicação e análise do guião. A quarta secção discute criticamente os resultados, à luz do referencial teórico mobilizado, apontando implicações para as políticas e práticas de avaliação escolar. O artigo termina com uma reflexão sobre os contributos e limites do estudo, bem como sugestões para futuras investigações.

### **Método**

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, ancorada no paradigma interpretativo e desenvolvida segundo os princípios da investigação-ação participativa (Thiollent, 2008). Esta escolha metodológica decorre da intenção de articular conhecimento teórico e prática contextualizada, permitindo que os sujeitos envolvidos assumam um papel ativo na identificação de problemas, na construção de soluções e na reflexão crítica sobre os seus próprios contextos institucionais. A investigação-ação configura-se, assim, como uma estratégia de empoderamento e transformação coletiva, compatível com uma conceção formativa da avaliação.

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas da região centro de Portugal, envolvendo representantes dos diversos setores da comunidade educativa: docentes, técnicos, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação. A constituição da amostra seguiu critérios de intencionalidade e heterogeneidade, de modo a garantir a representatividade dos diferentes olhares sobre os processos organizacionais em análise.

A recolha de dados decorreu em diferentes momentos e recorreu a um conjunto diversificado de técnicas: entrevistas semiestruturadas a elementos da direção e da coordenação pedagógica, *focus group* com representantes da comunidade educativa, questionários de resposta aberta, grelhas de observação direta e análise documental de instrumentos de gestão (projetos educativos, relatórios de avaliação externa e planos de melhoria). Esta articulação metodológica permitiu assegurar a triangulação de dados (Patton, 1999; Stake, 1995), essencial para aumentar a robustez interpretativa e a legitimidade dos resultados.

A triangulação, entendida como cruzamento de fontes, métodos e perspetivas, foi um princípio orientador do desenho metodológico. Ao integrar dados provenientes de diferentes interlocutores e técnicas, foi possível captar a complexidade dos fenómenos organizacionais, validar padrões emergentes e prevenir distorções associadas a visões parciais. Como referem Cardoso e Esteves (2014), a triangulação constitui uma estratégia de aprofundamento da análise, contribuindo para a construção de interpretações dialogadas e eticamente sustentadas.

A análise dos dados seguiu uma lógica de análise de conteúdo categorial, de orientação indutiva (Bardin, 2011), permitindo a construção de eixos interpretativos a partir do material empírico recolhido. As categorias emergentes foram posteriormente cruzadas com o quadro teórico de referência, numa lógica abductiva, articulando empiria e teoria em permanente retroalimentação.

O processo de investigação foi desenvolvido em três fases principais: diagnóstico participativo, conceção e construção do guião orientador, e experimentação/validação em contexto. Na fase de diagnóstico, foi realizada uma análise SWOT colaborativa, complementada pela construção de árvores de problemas e pela definição de referentes estratégicos, com vista à identificação de necessidades estruturais e à explicitação de prioridades de intervenção. Na fase seguinte, foram delineadas propostas de ação em formato de fichas técnicas, incluindo objetivos operacionais, recursos necessários, responsáveis, cronograma e indicadores de acompanhamento. Por fim, procedeu-se à validação do guião junto dos participantes, através de sessões de devolução e de análise crítica coletiva, culminando numa versão consolidada do instrumento.

A ética da investigação foi assegurada por via do consentimento informado, da confidencialidade dos dados e da implicação ativa dos participantes em todas as fases do processo. O respeito pela autonomia das escolas e pela identidade dos sujeitos constituiu um princípio orientador permanente, em consonância com os pressupostos de uma avaliação emancipatória e contextualizada (Alarcão, 2001; Patton, 2011).

## **Resultados**

A análise dos dados permitiu a emergência de três eixos estruturantes que sustentaram o processo de construção do guião orientador: (i) a cultura organizacional e os seus efeitos sobre os processos de autoavaliação; (ii) o papel da liderança e da participação na mobilização da comunidade educativa; e (iii) os modos de articulação entre avaliação, gestão e desenvolvimento

organizacional. Estes eixos não foram definidos a priori, mas resultaram da codificação indutiva dos dados, refletindo padrões de sentido consensualmente reconhecidos pelos participantes.

No domínio da cultura organizacional, identificaram-se evidências de uma tradição fortemente marcada pela centralidade da direção e pela delegação vertical de responsabilidades, o que, em alguns contextos, gerava dependência decisional e fraca apropriação coletiva dos processos avaliativos. Contudo, foram igualmente observados sinais de mudança, com crescente valorização da deliberação partilhada, da escuta ativa e da construção de diagnósticos colaborativos. Esta tensão entre culturas hierárquicas e práticas participativas foi consistentemente referida como um dos principais desafios à institucionalização da autoavaliação, em consonância com os contributos de Schein (2010) e Bolívar (2006).

A liderança emergiu como categoria transversal, mobilizada não apenas na figura da direção, mas também em coordenadores, técnicos especializados e docentes com funções de mediação institucional. A eficácia do processo esteve fortemente associada à existência de lideranças distribuídas, capazes de mobilizar confiança, promover o envolvimento dos atores e legitimar a função avaliativa enquanto prática organizacional. Estes resultados corroboram o entendimento de Fullan (2001), segundo o qual a liderança transformacional opera através da construção de capacidades coletivas e da geração de culturas profissionais colaborativas.

Quanto à articulação entre avaliação e gestão, os dados evidenciaram que a ausência de dispositivos estruturados e a desarticulação entre instrumentos de planeamento (projeto educativo, plano de melhoria, regulamento interno) constituíam obstáculos à integração da avaliação no ciclo de planeamento estratégico. Neste quadro, o guião foi percebido como um instrumento facilitador, ao permitir o alinhamento entre diagnóstico, ação e monitorização, e ao traduzir os objetivos institucionais em ações concretas e monitoráveis.

Os participantes atribuíram particular valor ao uso de ferramentas gráficas (análise SWOT, árvores de problemas, mapas de referentes), destacando a sua utilidade para explicitar relações causais, facilitar a comunicação e tornar visíveis dimensões muitas vezes implícitas nas práticas escolares. Estas ferramentas foram referidas como potenciadoras de tomada de consciência crítica e de reformulação coletiva dos problemas e das soluções.

O processo de construção e experimentação do guião revelou ainda uma crescente apropriação da função avaliativa por parte dos atores, expressa na utilização autónoma de linguagem técnica, na formulação de objetivos claros e na definição de critérios de sucesso. Esta apropriação favoreceu a emergência de uma cultura avaliativa contextualizada, em que a avaliação

é reconhecida como prática formativa e instrumento de desenvolvimento organizacional (Alarcão & Roldão, 2008).

Globalmente, os dados sugerem que a combinação entre dispositivos estruturados, liderança partilhada e envolvimento deliberativo constitui uma condição essencial para a institucionalização da avaliação como prática cultural. A adaptação do guião aos diferentes contextos escolares, aliada à sua flexibilidade metodológica, foi identificada como um dos fatores críticos para o seu sucesso, permitindo responder às especificidades locais sem comprometer a coerência do modelo proposto.

### **Discussão**

Os resultados obtidos nesta investigação reforçam o entendimento da autoavaliação como prática organizacional complexa, situada e estruturalmente condicionada por dinâmicas culturais, relacionais e político-institucionais. Ao evidenciar a emergência de práticas colaborativas e deliberativas em contextos escolares marcados por tradições hierárquicas, o estudo corrobora a literatura que conceptualiza a avaliação como prática reflexiva e culturalmente mediada (Bolívar, 2006; Estrela, 2002).

A consolidação de uma cultura de autoavaliação depende, em larga medida, da capacidade das escolas para transitar de modelos centrados na prestação de contas para modelos formativos e dialógicos. Esta transição exige não apenas dispositivos técnicos, mas sobretudo condições organizacionais e epistemológicas que favoreçam a deliberação coletiva, a problematização crítica e o reconhecimento dos saberes locais (Alarcão, 2001; Cardoso & Esteves, 2014). Os dados analisados demonstram que a apropriação da função avaliativa só se concretiza quando os sujeitos deixam de ser meros informadores para se tornarem coconstrutores dos processos e dos significados da avaliação.

A liderança surge como vetor de mediação decisivo nesse processo. A existência de lideranças distribuídas e culturalmente comprometidas com o desenvolvimento institucional revelou-se uma condição facilitadora da participação e da legitimidade das práticas avaliativas. Este resultado converge com as propostas de Fullan (2001), ao sublinhar que a liderança transformacional não se reduz a funções diretivas, mas envolve a construção de capacidades coletivas para pensar e agir em direção à mudança.

A experiência aqui relatada também mostra que os instrumentos visuais (SWOT, árvores de problemas, mapas de referentes) funcionam como mediadores cognitivos e comunicacionais,

facilitando a construção de significados partilhados e promovendo a compreensão das lógicas organizacionais que sustentam os problemas educativos. Estes instrumentos não são neutros: ao explicitar relações causais e induzir a construção de soluções, atuam como tecnologias de transformação institucional.

É ainda relevante destacar que a articulação entre avaliação e planeamento estratégico emerge como um dos ganhos mais significativos da implementação do guião. Ao estruturar o ciclo avaliativo em torno de dois subciclos (diagnóstico e plano de ação), o modelo proposto permite clarificar os elos entre análise, decisão e monitorização. Esta articulação responde à exigência, frequentemente sublinhada na literatura, de alinhar os processos avaliativos com os dispositivos de governação e os objetivos do projeto educativo (Stufflebeam, 2001; Patton, 2011).

Apesar dos resultados positivos, subsistem tensões inerentes à coexistência de culturas organizacionais divergentes, à resistência à mudança e à fragilidade de algumas lideranças no apoio ao processo. Tais limitações são coerentes com os desafios identificados por Schein (2010) e Nóvoa (1992), que alertam para a necessidade de transformar não apenas os instrumentos, mas sobretudo as disposições culturais e as práticas instituídas que moldam a ação educativa.

A investigação confirma que a autoavaliação pode constituir um dispositivo de regulação formativa e de desenvolvimento organizacional, desde que concebida como processo contínuo, participado e institucionalmente reconhecido. O guião orientador, ao integrar diagnóstico crítico, planificação estratégica e monitorização participada, materializa um modelo operativo com potencial para promover culturas avaliativas emancipatórias, ancoradas na deliberação coletiva e na construção de sentido.

### Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2006). A avaliação como prática reflexiva e participativa nas instituições escolares. In M. T. Estrela (Org.), *Perspectivas sobre avaliação* (pp. 35–60). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A., & Esteves, J. (2014). Avaliação institucional: Para quê, para quem e como? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 45–67. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_2)

- Estrela, M. T. (2002). Avaliação educacional: Uma questão em debate. In M. T. Estrela (Org.), *Avaliação de desempenho de professores* (pp. 11–34). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: Guilford Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7–98.  
<https://doi.org/10.1002/ev.3>
- Thiollent, M. (2008). *Metodologia da pesquisa-ação* (18.ª ed.). São Paulo: Cortez.

*Agradecimentos:* Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Refª UIDB/05507/2020 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.