

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Mecanismos de coordenação e aprendizagem organizacional
no processo de autoavaliação**

Elsa Paula da Encarnação Belo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialidade Administração Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora
Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa

2022

AGRADECIMENTOS

Foi num processo de “absorver” cada conversa, cada desabafo e cada sugestão, que contribuiu para a construção deste estudo, pelo que, sendo difícil atribuir uma ordem, opto por agradecer do geral para o particular. Estou grata a todos os que se cruzaram comigo nesta viagem e que, de algum modo, me apoiaram: no mestrado, aos professores e colegas; no trabalho, aos colegas com quem troquei reflexões, e à Cristina pelo apoio desde o início. Obrigada, Irene, pela revisão. Da escola, agradeço às duas colegas (diretora e coordenadora da equipa de autoavaliação) pela disponibilidade e apoio.

Num reconhecimento pelo papel que tiveram, numa lógica quase de mensagem telegráfica, mas pessoal, agradeço:

À Estela, mais do que uma orientadora, uma fonte de força e motivação, numa relação que nasceu da empatia e feliz coincidência da vida nos juntar noutros contextos.

À Raquel, pelas reflexões trocadas, pela generosidade e incentivo do exemplo.

À Isolina, pelo estímulo, olhar crítico e pelo tanto que me tem ensinado.

Ao Zé, por me apoiar nos últimos 30 anos num percurso a dois, nem sempre fácil, mas vivido e pautado por “estar lá”, por respeitar o que em nós é diferente e nos complementa. Para crescer a dois, tal como na aprendizagem organizacional, é importante a aprendizagem individual.

Aos meus filhos, Carlos, João e Ana, pela força que me dá poder mostrar a necessidade de foco nos nossos objetivos, numa aspiração a que, de algum modo, seja para eles um exemplo. Agradeço as palavras de apoio e gestos de amor que aligeiraram este processo.

De modo indireto, ao núcleo pequeno, mas coeso, onde cresci, aos meus pais e à minha irmã, Ana.

Dedico aos meus pais, José Manuel e Maria Eugénia, meus pilares e exemplos de vida.

RESUMO

O presente estudo aborda o processo de autoavaliação pelo prisma dos mecanismos de coordenação da ação, fazendo uma leitura cruzada destes com a autoavaliação e o desenvolvimento de aprendizagem organizacional. Com uma abordagem dupla e complementar, apresentam-se dois focos de análise: por um lado, com a lente dos mecanismos de coordenação da ação aborda-se o processo de autoavaliação e monitorização; por outro incide-se nas perceções sobre as repercussões do processo de autoavaliação e monitorização implementado, tendo em vista a aprendizagem organizacional, baseando-se nos mecanismos de coordenação da ação. Com o propósito de perceber, num agrupamento de escolas da Área Metropolitana de Lisboa, em que medida os mecanismos de coordenação da ação foram determinantes e induziram a aprendizagem organizacional, no quadro dos processos de autoavaliação, considerou-se, como quadro temporal, o contexto pandémico, uma vez que este foi um período que impôs uma atuação reativa à emergência e tomada de decisão rápida pelas escolas. O quadro conceptual tem como pilares os conceitos de autoavaliação e monitorização, mecanismos de coordenação da ação e aprendizagem organizacional. Seguiu-se a metodologia qualitativa, tratando-se de um estudo naturalista inscrito no paradigma interpretativo. Como técnicas de recolha de dados, para além do inquérito por entrevista semiestruturada a dois intervenientes-chave, a diretora do agrupamento de escolas e a coordenadora da equipa de autoavaliação, recorreu-se à pesquisa arquivística. Tratando-se de uma investigação qualitativa, a técnica de tratamento de dados incidiu na análise de conteúdo, realizada através de indução analítica, num método comparativo constante. Concluiu-se que, no quadro da autoavaliação, os mecanismos de coordenação constituíram-se como determinantes e indutores de aprendizagem organizacional. Não se verificaram evidências de que tenham ocorrido os três níveis aprendizagem organizacional. Identificou-se a oportunidade de aprendizagem, do já implementado no período em estudo, para a construção de respostas futuras, às necessidades identificadas pelo agrupamento de escolas, que conciliem as duas vertentes: comunicação e articulação em proximidade física e comunicação e articulação no digital, enquanto complementares, suportando-se nos mecanismos de coordenação da ação.

Palavras-chave: gestão escolar, aprendizagem organizacional, autoavaliação, monitorização, mecanismos de coordenação.

ABSTRACT

This study approaches the self-assessment process through the prism of coordination mechanisms, making a cross reading of these mechanisms with self-assessment and the development of organizational learning. With a dual and complementary approach, two focuses of analysis are presented: on the one hand, the process of self-assessment and monitoring is addressed through the coordination mechanisms; on the other hand, the focus is on the perceptions about the repercussions of the self-assessment and monitoring process implemented with a view to organizational learning, based on the coordination mechanisms. To have a perception, to what extent in a school cluster of the Lisbon Metropolitan Area, the coordination mechanisms were determinant and induced organizational learning in the context of the self-assessment processes, the pandemic context was considered as a time frame, since this was a period that imposed a reactive action to the emergency and quick decision-making by schools. The theoretical framework is based on the concepts of self-evaluation and monitoring, coordination mechanisms and organizational learning. A qualitative approach was used. The study is naturalistic, within an interpretive paradigm. To collect data, semi-structured interviews were made with two key-players, the principal of the school cluster and the coordinator of the self-evaluation team, we also chose to collect data using archival research. As a qualitative research, data treatment was content analysis, conducted through analytical induction, in a constant comparative method.

We concluded that in the context of self-evaluation, the coordination mechanisms were key factors and inducers of organizational learning. No evidence was found that would allow us to perceive that, in the school, the three levels of organizational learning had occurred in this context. We identified the opportunity to learn from what was already implemented during the period under study, to build future responses to the needs identified by the school, which merge the two aspects: communication and articulation in physical proximity, communication, and articulation in digital proximity, as complementary, based on the mechanisms for action coordination.

Keywords: school management, organizational learning, self-evaluation, monitoring, coordination mechanisms.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	i
ABSTRACT	iii
ÍNDICE	iv
Índice de Anexos	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	viii
Lista de Siglas e Acrónimos	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – RESPOSTA(S) À CRISE PANDÉMICA DA COVID-19	4
1.1. A eclosão da pandemia e a transição para modelos alternativos de escola	4
1.2. A(s) resposta(s) do Estado e da ação pública	6
1.3. A existência de planos de ação dentro das escolas	15
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
2.1. Autoavaliação/Monitorização	18
2.2. Mecanismos de coordenação da ação	20
2.3. Aprendizagem organizacional	27
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E DESIGN DO ESTUDO	31
3.1. Problematizando os mecanismos de coordenação da ação no quadro dos processos de autoavaliação	32
3.2. Questão de Investigação	33
3.3. Objetivos do estudo	33
3.4. Eixos de análise	33
3.5. Design do Estudo	35
3.6. Técnicas de recolha e análise dos dados	36
3.6.1. Pesquisa arquivística	36
3.6.2. Inquérito por entrevista	38

3.6.2.1. Entrevista semiestruturada	39
3.6.3. Análise de conteúdo.....	42
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E CONCLUSÕES .	44
4.1. Caracterização do objeto de estudo e enquadramento do período em estudo	44
4.2. Apresentação e análise de dados por eixo de análise	46
4.2.1. Perceções sobre autoavaliação e monitorização	46
4.2.2. Mecanismos de coordenação da ação	53
4.2.3. Aprendizagem organizacional	65
4.3. Síntese da análise de dados.....	71
4.4. Conclusões.....	77
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
REFERÊNCIAS A LEGISLAÇÃO	86
REFERÊNCIAS A OUTRAS FONTES	90
ANEXOS	91

Índice de Anexos

Anexo 1	Consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudo de investigação (diretora/coordenadora da equipa de autoavaliação)	92
Anexo 2	Guião da Entrevista	93
Anexo 3	Análise de conteúdo – Entrevistas - Levantamento inicial das Unidades de Registo por Categorias e subcategorias	97
Anexo 4	Análise de conteúdo – Entrevistas – Entrada pelo Eixos (com ideias-chave)	108
Anexo 5	Pesquisa Arquivística (Unidades de Registo)	118
Anexo 6	Transcrição da Entrevista - Diretora do Agrupamento de Escolas....	123
Anexo 7	Transcrição da Entrevista - Coordenadora da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas	135
Anexo 8	Revisão da literatura	149

Índice de Figuras

Figura 1 – Mecanismos de Coordenação da ação, segundo Okhuysen & Bechky (2009), interpretação nossa	26
Figura 2 – “Os três estádios da aprendizagem organizacional” (Clímaco, 2005, p. 164).....	30
Figura 3 – Recorte exemplificativo da estruturação em Excel.....	43
Figura 4 – “Pilares da ação no AE”	67
Figura 5 – Relações no quadro teórico	71

Índice de Quadros

Quadro 1 – Orientações em contexto pandémico entre 13/03/2020 e 16/04/2021	11
Quadro 2 – Eixos e respetivos objetivos específicos	34

Lista de Siglas e Acrónimos

AA - Autoavaliação

AE - Agrupamento de Escolas

CEAA - Coordenadora da Equipa de Autoavaliação

CH - crédito horário

CNE - Conselho Nacional de Educação

DAE – Diretora do Agrupamento de Escolas

DGE – Direção-Geral da Educação

E1 – Entrevista 1 – à Diretora do Agrupamento de Escolas

E2 – Entrevista 2 – à Coordenadora da Equipa de Autoavaliação

E@D - Ensino a distância/ensino remoto de emergência/ensino não presencial

EAA - Equipa Autoavaliação

EFA - Educação e Formação de Adultos

EMAEI - Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

IE-ULisboa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

MCA – Mecanismo(s) de coordenação da ação

ME – Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PE19-23 – Projeto Educativo 2019/2023

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

RCM - Resolução do Conselho de Ministros

INTRODUÇÃO

Esta dissertação inscreve-se no Mestrado em Educação, na especialidade de Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa).

Por via da situação pandémica por COVID-19, em Portugal, em março de 2020, as escolas confrontaram-se com uma situação emergencial sem precedentes, reconfigurando a sua ação de um ensino presencial para um ensino remoto, a que se sucedeu um sistema com alguma hibridez, presencial/a distância, decorrente das medidas de proteção e simultaneamente de distanciamento determinadas pelas autoridades públicas.

Tornou-se imperativo reagir e definir estratégias de atuação imediatas, numa situação que sendo inédita, criou muitas incertezas e ansiedade. Várias orientações foram produzidas, com teores diferentes, algumas enquanto normativas - como sucedeu por via das orientações e diplomas produzidos pelo Ministério da Educação (ME); outras configuraram-se como recomendações, por exemplo de Organizações Internacionais (e.g., OCDE, UNESCO) e de outras entidades com intervenção na ação pública, onde se inclui o Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo o qual: “Para o primeiro encerramento de escolas não houve preparação possível. O sistema educativo português teve de reagir, com as forças e os meios de que dispunha e que pôde inventar, para assegurar a continuidade educativa, numa experiência ‘ao vivo’.” (CNE, 2021, p.13).

Consideramos o contexto pandémico, pois este foi um período que impôs uma atuação e tomada de decisão rápida pelas escolas. A literatura consultada e também a vivência profissional (de desempenho de funções na administração central) de apoio às escolas, possibilitou vislumbrar, ainda que de forma genérica, a diversidade de ações envidadas pelas escolas, dissemelhantes, mas decorrentes de orientações comuns, numa atuação reativa à emergência, que colocam em evidência o *ethos* de cada escola, como ecossistema com características próprias, numa dicotomia reação/reflexão, e conseqüentemente nas dinâmicas de autoavaliação.

A literatura existente sobre o período pandémico é abrangente no domínio da educação, focando questões como a equidade (Costa, Baptista & Carvalho, 2022; Baptista, Costa & Martins, 2022), estratégias didáticas e pedagógicas dos docentes (Baptista, Costa &

Martins, 2020; Costa, Baptista & Dorotea, 2022), liderança (Ahlström et al., 2020; Harris & Jones, 2020), entre outros. Porém, ainda não existem estudos desenvolvidos, no domínio da administração educacional e da gestão escolar, que permitam conhecer e analisar como se coordena os atores nos processos de autoavaliação e de monitorização. Acresce a perspetiva desses processos de monitorização da consecução dos objetivos e das respostas dadas pelas escolas e de autoavaliação da situação, remeterem para a possibilidade de controlo imediato e contínuo da gestão da crise, sendo indutores de aprendizagem organizacional. Daqui resulta a pertinência académica do estudo.

Assim, considera-se que, numa perspetiva de pertinência social, este estudo pretende concorrer para uma melhor compreensão dos processos organizacionais de coordenação da ação dos atores escolares. Trata-se de proceder a uma análise das formas de relação e interação que subjazem, no quadro da regulação da educação, a nível institucional e situacional, tomando os processos de monitorização e autoavaliação, como foco de observação, num contexto particular. Mais especificamente, a inscrição do tema na área de especialidade da administração educacional prende-se com o papel do diretor escolar na coordenação da ação da organização que dirige, particularmente, no que se refere ao planeamento e tomada de decisão face à monitorização dos processos e à avaliação da própria organização e do contexto.

O estudo intenta abordar a autoavaliação pelo prisma dos mecanismos de coordenação da ação, focando-se no processo de autoavaliação implementado e fazendo uma leitura sobre a autoavaliação enquanto processo indutor de aprendizagem organizacional. Para o efeito, adota-se uma abordagem dupla e complementar, assente em dois focos de análise. O primeiro tem como lente os mecanismos de coordenação da ação, visando abordar o processo de autoavaliação e monitorização desenvolvido na escola, no período compreendido entre março e junho de 2020 (1.º confinamento), estabelecendo-se como comparativo ao período entre janeiro e abril de 2021 (2.º confinamento); o segundo, parte do processo decorrido e, tendo por base os mecanismos de coordenação da ação, analisa as perceções sobre as repercussões do processo de autoavaliação e monitorização implementado, tendo em vista a aprendizagem organizacional.

Assim, este estudo tem como objetivos:

- Identificar e analisar como ocorrem os mecanismos de coordenação da ação no quadro dos processos de autoavaliação.
- Analisar como ocorre a aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação, num contexto de emergência.

A partir dos objetivos gizados, construiu-se a seguinte questão de investigação:

Em que medida os mecanismos de coordenação da ação são determinantes e induzem aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação?

Para além desta Introdução, a dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo procede-se a um enquadramento contextual da situação pandémica vivenciada em Portugal. No segundo capítulo, são explicitados os principais conceitos teóricos mobilizados no estudo: autoavaliação/monitorização, mecanismos de coordenação da ação e aprendizagem organizacional. No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia da investigação utilizada, a pesquisa qualitativa e os procedimentos efetuados, os eixos de análise e a apresentação das técnicas de recolha e análise de dados. No capítulo quarto, apresentam-se os dados, discutidos à luz do enquadramento teórico adotado, e as conclusões. Por último, identificam-se as limitações do estudo, recomendações e as referências (bibliográficas, a legislação e a outras fontes).

CAPÍTULO 1 – RESPOSTA(S) À CRISE PANDÉMICA DA COVID-19

1.1. A eclosão da pandemia e a transição para modelos alternativos de escola

Em finais de 2019, início de 2020, a população mundial viu-se confrontada com uma situação inesperada que afetou a vida de todos: a pandemia por COVID-19. A recomendação de distanciamento social pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a necessidade de uma atuação célere determinaram uma reação do sistema com ações emergenciais, de modo transversal na sociedade, no desiderato de conter a propagação da doença.

Em Portugal, um período intercalado de estados de calamidade e de estados de emergência levou ao encerramento dos estabelecimentos escolares, com posterior suspensão das aulas presenciais, com recurso a um ensino a distância de emergência em dois momentos: entre março e junho de 2020 e entre janeiro e fevereiro de 2021. Nos restantes momentos do ano letivo 2020/2021, vivenciou-se uma modalidade que, apesar de presencial, foi muito volátil, com transições pontuais para a distância, por força dos isolamentos profiláticos impostos, por doença ou por condições de vulnerabilidade em matéria de saúde.

Emergiu, com esta transição “forçada” para o meio digital, um modelo educacional sustentado pelas tecnologias digitais, quer nos processos pedagógicos, quer relativamente a comunicação, acelerando o já iniciado processo de transição digital. Verificou-se, ainda, a necessidade de adoção contínua de estratégias de reforço e mitigação das perdas identificadas nos alunos, reconhecidas pela impossibilidade do ensino presencial, em termos de aprendizagem e bem-estar socioemocional, visando recuperar, reforçar ou assegurar as aprendizagens e harmonioso desenvolvimento dos alunos.

As escolas, numa perspetiva de atuação estratégica pautada pela incerteza, no ano letivo 2020/2021, delinearam os seus Planos de Ensino a Distância (Planos E@D¹), sendo forçadas a equacionar os modos de ensinar e de aprender neste contexto, com o objetivo de assegurar que todos os alunos continuassem a aprender.

Deste modo, para além da necessária formação de professores no âmbito das tecnologias, para a sua utilização com intencionalidade pedagógica e sustentada, as escolas também viram o crédito horário reforçado, orientado para a recuperação das aprendizagens dos alunos:

O reforço do CH [crédito horário] em resultado da aplicação das fórmulas previstas nas alíneas anteriores é exclusivamente utilizado para a recuperação e consolidação de aprendizagens, nomeadamente através de horas de apoio educativo e coadjuvação de aulas, em resultado da suspensão das atividades letivas decorrente da pandemia, sendo o mesmo financiado exclusivamente por verbas provenientes de fundos comunitários.

(Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, alínea c), número 20)

Para o ano letivo 2021/2022, com o propósito de uma atuação focada após diagnóstico, a Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 90/2021, de 7 de julho, aprova o Plano Integrado para a Recuperação das Aprendizagens, Plano 21|23 Escola+, com áreas de incidência prioritárias e respetivos domínios de atuação, estabelecendo três eixos de atuação estruturantes: “ensinar e aprender”, “apoiar as comunidades educativas” e “conhecer e avaliar”. O conjunto de medidas apresentado no referido Plano alicerçam-se “nas políticas educativas com eficácia demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar e, sobretudo, ao combate às desigualdades através da educação.”²

Para melhor enquadrar este contexto de incerteza vivido entre 19 de março 2020 e 30 de abril de 2021, refira-se que, em Portugal, na sequência da pandemia por COVID-19, às zero horas do dia 19 de março de 2020, decorrente do Decreto do Presidente da República

¹ Doravante recorre-se à sigla E@D como referência a: ensino a distância/ensino remoto de emergência/ensino não presencial

² Mensagem inicial, <https://escolamais.dge.mec.pt/mensagem>

n.º 14-A/2020, de 18 de março, teve início o estado de emergência, que foi promulgado por duas vezes (Decretos n.º 17-A/2020, de 2 de abril e 20-A/2020, de 17 de abril). Vigorou novo estado de emergência entre 9 de novembro de 2020 e 30 de abril de 2021, declarado pelo Decreto do Presidente da República n.º 51-U/2020, de 6 de novembro, e sucessivamente renovado até 30 de abril de 2021.

Posteriormente, a partir das 00h00 do dia 02 de maio de 2021, passou a vigorar o estado de calamidade, declarado através da RCM n.º 45-C/2021, de 30 de abril, alterada pelas RCM n.ºs 46-C/2021, de 6 de maio e 52-A/2021, de 11 de maio, que seria prolongado até 30 de maio 2021, através da RCM n.º 59-B/2021, de 14 de maio.

No ponto 1.2. são elencadas as diferentes orientações emanadas pelo Ministério da Educação, no período de 13 de março de 2020 a abril de 2021.

1.2. A(s) resposta(s) do Estado e da ação pública

(...) the policy adopted to face COVID-19. In legislation, political documents, and in policymakers' discourse, the substance of the policy was the right to education for all associated with the autonomy of school actors to take decisions locally with a diverse set of stakeholders. The norms to rule the action of schools has consisted of implementing remote learning and a need to support students, especially, the more vulnerable. (Costa, Baptista & Carvalho, 2022, p.215)

Em Portugal, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano de escolaridade ocorreu em 2009 (Lei n.º 85/2009, 27 de agosto) e as elevadas taxas de abandono e insucesso escolar impulsionaram, segundo Costa e colegas (2022), a adoção de políticas focadas na melhoria da qualidade educativa, tendo a avaliação como “objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). Através da implementação de programas e/ou projetos-piloto, os autores atestaram a existência de um contínuo nas políticas públicas em educação, direcionadas para a melhoria dos resultados académicos dos

estudantes e diminuição das taxas de retenção e abandono escolar, tais como são exemplo o Programa Mais Sucesso (2009-2012); o Projeto de Educação Bilingue Inicial (2010-2015); o Projeto-piloto de Inovação Pedagógica (2016-2019) e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017-2018).

Outras iniciativas e medidas foram desenvolvidas com foco na qualidade e autonomia dada às escolas para desenharem os caminhos que melhor servem os seus objetivos, como por exemplo: a *Voz dos Alunos* (em 2016), o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar* (iniciado em 2016), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (publicado em 2017), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (publicada em 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* para as diferentes disciplinas (desde 2018, após consulta pública).

Deste modo, as atuais políticas educativas em Portugal colocam a tónica no direito ao sucesso, deixando de ser suficiente o direito de acesso à escola, e reforçam a autonomia das escolas, com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, permitindo uma maior flexibilidade na gestão curricular, alargada por via de planos de inovação (Portaria n.º 181/2019, de 11 de Junho), tendo por base uma Educação Inclusiva que abranja todos os alunos (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho), procurando incrementar práticas de articulação interdisciplinar e metodologias centradas nos alunos, promotoras de diferenciação pedagógica.

A estas medidas acresce o programa integrado de política pública Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 – Portugal InCoDe.2030, constituído em 2017 (aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 26/2018, de 15 de fevereiro), para a promoção das competências digitais.

(...) a iniciativa Portugal INCoDe.2030 perspectiva-se num âmbito alargado para a promoção integrada do desenvolvimento digital, começando pela inclusão e a literacia digitais, passando pela educação das novas gerações, desde a infância, pela qualificação da população ativa até à especialização de pessoas licenciadas para ocuparem empregos digitais avançados e à investigação, de forma a converter o país num impulsionador efetivo dos novos desenvolvimentos digitais,

procurando, em todas as dimensões, criar oportunidades para uma mais elevada participação de raparigas e mulheres.

(<https://www.incode2030.gov.pt/incode2030>)

A situação pandémica condicionou, desde março de 2020, o normal decorrer dos anos escolares, contribuindo para uma crescente incerteza de âmbito pedagógico, organizativo e administrativo. As orientações emanadas pelo Ministério da Educação, para dar resposta a este contexto, inscrevem-se numa política concertada entre as várias entidades e ministérios.

As alterações nas organizações educativas foram sendo apoiadas por equipas técnicas especializadas, criadas pelo Ministério da Educação para o efeito, que ajudaram as escolas a ultrapassar alguns constrangimentos e as acompanharam em esferas diversas como o currículo, a literacia e a tecnologia.

Foi também estabelecida uma comunicação contínua com as áreas e entidades alocadas à rede de apoio e mitigação dos efeitos da pandemia: Saúde, Educação, Proteção Civil, Autarquias, Segurança Social, entre outras, de modo a identificar eventuais constrangimentos e encontrar soluções para os alunos e respetivas famílias, dado que, em alguns casos, se agravaram situações de fragilidade já existentes ou ficaram a descoberto outras.

As tarefas associadas à temporalidade da urgência, segundo Barrère (2005), assumiram maior preponderância pela multiplicidade de respostas face à incerteza e à gestão dos problemas que diariamente assomavam cada escola. As ações de resposta à situação foram suportadas por um vasto leque de documentos orientadores emanados dos Ministérios da Educação e da Saúde, que se revelaram imprescindíveis à regulação da ação local.

No domínio pedagógico, designadamente no E@D, foi suportado, nas sessões síncronas, assíncronas e no trabalho autónomo, complementado pelas sessões televisivas *#Estudo-EmCasa* e por atividades de natureza formativa.

A dimensão social de intervenção das escolas tornou-se mais visível com a criação de estruturas de apoio às famílias em diferentes vertentes, tais como: na provisão de recursos

essenciais, como alimentação e material de apoio, numa perspetiva de bem-estar socioemocional, com a mobilização dos psicólogos da escola ou, ainda, no âmbito da capacitação para o uso de ferramentas digitais. Para garantir que nenhum aluno ficasse fora do “radar” da escola, foram definidas estratégias para manter “o contacto e o apoio aos alunos que se encontram com maior potencial de risco de exclusão social” (Comunicado - Intervenção educativa para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade - 20/03/2020).

A dimensão relacional, à semelhança do regime presencial, evidenciada pela interação dos diversos atores educativos dentro das organizações, foi “transposta” para o domínio digital. As reuniões *online*, elementares à continuidade do funcionamento das diferentes estruturas na escola, foram agendadas em função da urgência das matérias a decidir ou respeitando a calendarização das reuniões previstas na legislação de organização do ano letivo e específica.

As reuniões realizadas, neste contexto, revelaram-se imprescindíveis e práticas para a construção de respostas, em função da prioridade e da urgência, para a tomada de decisões, não sendo supérfluas, como, segundo Barrère (2005), muitas daquelas que se realizam frequentemente, na sua referência a “phobie de la ‘réunionnité”, mas sim essenciais à função que desempenham, enquanto “réunions où se prennent réellement des décisions” (Barrère, 2005, p. 49).

Perante a necessidade de suspensão das atividades em regime presencial, o Ministério da Educação, nas diretrizes emanadas, rapidamente identificou a necessidade de acautelar instrumentos de mitigação das desigualdades, assim como, entre outros, mecanismos de apoio às escolas para a operacionalização das orientações e/ou diretrizes. Destaca-se:

- a. Estabelecer uma rede de escolas de acolhimento para filhos ou outros dependentes a cargo de trabalhadores de serviços essenciais.
- b. Fornecimento gratuito de refeições para os alunos beneficiários de ação social escolar dos escalões A e B.
- c. Produção de orientações de apoio às escolas no âmbito do planeamento do ensino remoto, dos procedimentos de cibersegurança, das parcerias para garantir o apoio terapêutico, psicológico e social dos alunos mais vulneráveis.

- d. Disponibilização de recursos educativos digitais, de tutoriais para a utilização de diferentes plataformas de ensino e comunicação e de recursos sobre avaliação.
- e. Disponibilização de formação no âmbito da capacitação digital, na área das tecnologias e do E@D.
- f. Criação do *#EstudoEmCasa*, disponível via emissão televisiva e *online*, com recursos educativos temáticos para suporte ao trabalho dos professores e dos alunos, em especial para aqueles com maiores dificuldades de acesso digital, posteriormente alargado ao ensino secundário científico-humanístico e profissional.
- g. Disponibilização de equipamentos e conectividade a alunos e professores.
- h. Criação de procedimentos de segurança, em articulação com as autoridades de saúde, para a abertura das escolas, de modo a garantir o regime presencial sem prejuízo da saúde pública.
- i. Disponibilização de equipamentos de proteção individual.
- j. Orientações conjuntas das áreas da educação e da saúde para a preparação da reabertura das escolas, com identificação de procedimentos de atuação.
- k. Orientações para a organização de regimes de funcionamento misto e não presencial a serem adotados em caso de necessidade.
- l. Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens.
- m. Aceleração das iniciativas no âmbito da Escola Digital já previstas antes da pandemia.
- n. Reforço do crédito horário (CH) das escolas - o alargamento do Apoio Tutorial Específico a mais alunos com correspondente aumento de recursos humanos e a atribuição de CH adicional destinado exclusivamente às Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).
- o. Contratação de 900 técnicos especializados para a execução, com carácter excepcional e temporário, de Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário.
- p. Reorganização do calendário escolar.

- q. Para crianças e jovens em risco, que beneficiam de apoios terapêuticos e especializados em contexto escolar ou todos aqueles para quem o E@D se revelava ineficaz, possibilidade de ter o regime presencial como regra.
- r. Reforço do número de assistentes operacionais.
- s. Aos alunos considerados doentes de risco, impossibilitados de assistir às atividades letivas e formativas presenciais em contexto de grupo ou turma, de acordo com as orientações da autoridade de saúde, possibilidade de aplicação de medidas de apoio educativas.

Os estudos sobre as medidas/ações, neste período em estudo, conduziram ao reconhecimento unânime da desvantagem que um ensino não presencial constitui, e de que “o regime presencial é o mais vantajoso para os alunos, no que respeita aos resultados da aprendizagem; à garantia de uma maior inclusão; ao desenvolvimento de outras competências, designadamente socio emocionais, e enquanto fator de proteção social.” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 17 de julho).

Seguidamente elencam-se, por ordem cronológica da sua publicação, as diferentes orientações emanadas pelo Ministério da Educação, no período de 13 de março de 2020 a abril de 2021.

Quadro 1 – Orientações em contexto pandémico entre 13/03/2020 e 16/04/2021³

Data	Descrição	Legislação/ Orientações/ Recomendações
13/03/2020	Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença COVID -19, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas em regime presencial	Decreto-Lei
13/03/2020	Comunicado de Serviços Trabalhadores Especiais	Comunicado
13/03/2020	Comunicado às Escolas sobre a suspensão das atividades com alunos nas escolas, de 16 de março a 13 de abril	Comunicado
13/03/2020	Covid-19: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus	Orientações

³ Quadro construído com base na informação disponível em canais oficiais do Ministério da Educação. A saber: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/> ; Relatório: “Estamos *On* com as escolas - conhecer para apoiar” disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-estamos-com-escolas-conhecer-para-apoiar>;

16/03/2020	Orientações para o processo de inscrições nas Provas e exames dos ensinos básico e secundário	Comunicado/ Orientação
20/03/2020	Intervenção educativa para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade	Comunicado
21/03/2020	<i>Educação Física à distância de um clique</i>	Orientações/ Roteiros
23/03/2020	Preparação das reuniões dos Conselhos de turma do 2.º período	Comunicado/ Orientação
23/03/2020	São constituídas as Brigadas de Apoio às Escolas: “Estamos <i>on</i> com as escolas”	Comunicado
23/03/2020	Prorrogação do prazo de validade da acreditação da formação (contínua e especializada)	Comunicado
27/03/2020	Roteiro – <i>Guia Webex Meetings e-Escolas (PT)</i> e <i>Guia Webex Teams e-Escolas (PT)</i>	Roteiro
29/03/2020	Portaria n.º 82/2020, de 29 de março, estabelece os serviços essenciais para efeitos de acolhimento, nos estabelecimentos de ensino, dos filhos ou outros dependentes a cargo dos profissionais considerados essenciais.	Portaria
30/03/2020	Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19	Orientações
08/04/2020	Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D	Orientações
09/04/2020	<i>A Biblioteca Escolar no Plano de E@D</i>	Orientações
13/04/2020	Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 20-H/2020 de 14 de maio. Estabelece medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19. Alterado pela Lei n.º 20/2020, de 1 de julho	Decreto-Lei
15/04/2020	<i>LeYa Educação Roteiro de apoio à implementação da Aula Digital</i>	Roteiros
15/04/2020	Roteiro para a implementação da plataforma Escola Virtual	Roteiros
15/04/2020	Roteiro – <i>8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas escolas</i>	Roteiros
17/04/2020	<i>9 Princípios Orientadores para o acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa</i>	Orientações
17/04/2020	<i>Roteiro de apoio à implementação de soluções tecnológicas-Microsoft</i> <i>Roteiro de apoio à implementação de soluções tecnológicas – Google</i>	Roteiros
18/04/2020	Recomendações de segurança para as Plataformas Moodle, ZOOM e Microsoft Teams	Roteiros
18/04/2020	Roteiro – Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao ensino à distância	Roteiros/ Orientações
18/04/2020	<i>#EstudoEmCasa – FAQ</i>	Orientações
18/04/2020	Recursos para o Bem-Estar	Orientações

19/04/2020	Portaria n.º 97/2020, de 19 de abril, que altera a Portaria n.º 82/2020, de 29 de março, estabelecendo os serviços essenciais para efeitos de acolhimento, nos estabelecimentos de ensino, dos filhos ou outros dependentes a cargo dos profissionais considerados essenciais	Portaria
20/04/2020	Recomendações da Ordem dos Psicólogos para os Psicólogos Escolares	Recomendações
21/04/2020	Roteiro para implementação da plataforma MILAGE APRENDER+ no Ensino a Distância	Roteiro
24/04/2020	Guia de Boas Práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença Covid19	Orientações
29/04/2020	<i>Moodle na Educação a Distância</i>	Roteiro
30/04/2020	RCM n.º 33-C/2020, de 30 de abril, estabeleceu uma estratégia de levantamento de medidas de confinamento no âmbito do combate à pandemia da doença COVID -19, prevendo a retoma das atividades letivas em regime presencial	RCM
04/05/2020	<i>O CRI vai a casa...</i> Guia com estratégias e atividades para alunos em situação de confinamento, com orientações práticas ao nível da psicologia, da psicomotricidade, da terapia Ocupacional, da fisioterapia e da terapia da fala	Orientações
06/05/2020	Orientações – Regresso às aulas em regime presencial	Orientações
06/05/2020	Orientações para o trabalho dos Centros de Recursos TIC: Processo de avaliação e prescrição	Orientações
08/05/2020	Regresso às aulas em regime presencial – Orientação Covid-19	Orientações
14/05/2020	Decreto-Lei n.º 20-H/2020 de 14 de maio, estabelece medidas excecionais de organização e funcionamento das atividades educativas e formativas, no âmbito da pandemia da doença COVID-19	Decreto-Lei
18/05/2020	<i>Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D)</i>	Orientações
22/05/2020	Orientações – Reabertura da Educação Pré-Escolar	Orientações
29/05/2020	Decreto-Lei n.º 24 -A/2020, de 29 de maio, determinou, a partir de 1 de junho de 2020, a cessação da suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, em estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública, da rede do setor social e solidário e do ensino particular e cooperativo	Decreto-Lei
24/06/2020	Prevenção do Abandono Escolar – Recomendações para Profissionais (Administradores escolares, psicólogos e professores)	Recomendações

01/07/2020	Lei n.º 20/2020, de 1 de julho, procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, que estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19	Lei
03/07/2020	Despacho n.º 6906-B/2020, de 3 de julho, determina a aprovação dos calendários, para o ano letivo de 2020-2021, dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames dos ensinos básico e secundário	Despacho
03/07/2020	Orientações – Ano letivo 2020/2021	Orientações
16/07/2020	RCM n.º 53-E/2020, de 16 de julho, publicada no DR, 1.ª série, de 20 de julho, autoriza a realização da despesa com a aquisição de computadores, conectividade e serviços conexos, para disponibilização às escolas públicas	RCM
20/07/2020	RCM n.º 53 -D/2020, de 20 de julho, que estabeleceu medidas excecionais e temporárias de organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, incluindo escolas profissionais, no ano letivo 2020/2021, respeitantes aos regimes do processo de ensino e aprendizagem, à gestão do currículo, aos deveres dos alunos e ao reforço das condições conducentes à recuperação das aprendizagens, tendo sido ainda identificadas medidas excecionais de promoção e acompanhamento das aprendizagens	RCM
12/08/2020	Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano letivo de 2020/2021 – com várias medidas de apoio e de recuperação das aprendizagens a implementar, em função dos contextos, nas áreas: Bem-estar socioemocional; Currículo e Aprendizagem; Organização das Escolas; Estruturas e dinâmicas de acompanhamento; avaliação externa	Orientações
04/09/2020	Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro, prevê a possibilidade de aplicação de medidas de apoio educativas aos alunos que, de acordo com as orientações da autoridade de saúde, devam ser considerados doentes de risco e que se encontrem impossibilitados de assistir às atividades letivas e formativas presenciais em contexto de grupo ou turma	Despacho
02/10/2020	Orientações gerais relativas aos direitos e deveres dos alunos e ao seu acompanhamento	Comunicado
16/10/2020	Portaria n.º 245-A/2020, de 16 de outubro, primeira alteração à Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro, que regulamenta os critérios e a respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas	Portaria
04/12/2020	Esclarecimento – Satisfação de Necessidades Temporárias	Nota Informativa
31/12/2020	Despacho n.º 12661/2020, de 31 de dezembro, cria o Grupo de Projeto para o #EstudoEmCasa	Despacho

14/01/2021	Decreto n.º 3 -A/2021, de 14 de janeiro, aditado pelo Decreto n.º 3 -C/2021, de 22 de janeiro, e do artigo 3.º do Decreto n.º 3 -D/2021, de 29 de janeiro – suspensão das atividades educativas e letivas entre os dias 22 de janeiro e 5 de fevereiro de 2021, e a retoma dessas atividades em regime não presencial, a partir do dia 8 de fevereiro de 2021	Decreto
03/02/2021	Contributos para implementação do Ensino à distância nas Escolas	Orientações
04/02/2021	9 Princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa (2020/2021)	Orientações
05/02/2021	Orientações <i>Escolas: Crianças e jovens em situação de risco ou perigo</i>	Orientações
15/02/2021	Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar	Orientações
13/03/2021	Decreto n.º 4/2021, de 13 de março – revoga os Decreto n.º 3 -A/2021, de 14 de janeiro, aditado pelo Decreto n.º 3 -C/2021, de 22 de janeiro, e do artigo 3.º do Decreto n.º 3 -D/2021, de 29 de janeiro	Decreto
16/04/2021	Despacho n.º 3866/2021, de 16 de abril de 2021, cria um grupo de trabalho que agrega especialistas com perfis diferenciados e com olhares diversos e complementares sobre a escola, com a missão de apresentar sugestões e recomendações no âmbito da definição do plano de recuperação e consolidação de aprendizagens e de mitigação das desigualdades decorrentes dos efeitos da pandemia, destinado aos alunos dos ensinos básico e secundário	Despacho

1.3. A existência de planos de ação dentro das escolas

As schools have more autonomy and public authorities prefer school-based management, schools are requested greater accountability to respond to problems in each educational context.

(Costa & Almeida, 2019; Costa et al., 2020 in Costa et al, 2022, p. 214)

A autonomia conferida à escola, para a construção de respostas de acordo com as suas características, assumiu maior relevância na reação e adequação de estratégias para enfrentar as imprevisibilidades trazidas pela situação pandémica.

Não estando inteiramente centrada nos órgãos centrais, a responsabilidade de gerir a atuação na situação pandémica foi partilhada com as escolas que, estando no terreno e com

um conhecimento mais profundo do seu contexto, foram responsáveis por adaptar as orientações políticas às suas realidades através da construção de Planos de Ação.

Estes planos enquadram-se, inicialmente no Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, que determina a necessidade de cada escola "definir e implementar um plano de aprendizagem à distância, com as metodologias adequadas para os recursos disponíveis e critérios de avaliação, que têm em conta os contextos dos alunos" (art.º 2, n.º 2), destinando-se o 3.º período do ano letivo 2019/2020. A reformulação destes planos, para ano letivo 2020/2021, é trazida pela RCM n.º 53-D/2020, de 20 de julho, que determina "a implementação, acompanhamento e monitorização do plano de ensino a distância" e que delega nas escolas a necessária adequação da transposição dos normativos para o seu contexto, remetendo para a autonomia já conferida (com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) como é exemplo:

(...) quanto à organização e funcionamento das atividades letivas e formativas no regime misto:

- a) As atividades letivas e formativas devem ser realizadas com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas, de acordo com as orientações da área governativa da educação, tendo por referência o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como o disposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais;
- b) O processo de ensino e aprendizagem deve desenvolver-se através da combinação entre atividades presenciais, sessões síncronas e trabalho autónomo;
- c) Compete às escolas proceder à revisão e ajustamento do planeamento curricular a que se refere o artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho;
- d) Compete ainda às escolas adequar a organização e funcionamento do regime misto à carga horária semanal de cada disciplina ou unidade de formação de curta duração (...).

(RCM n.º 53-D/2020, de 20 de julho, alíneas a), b), c) e d) do n.º 12)

Assim, todas as escolas construíram o seu Plano E@D, enquanto documento de orientação da ação, com utilidade não apenas em termos de guiar a atuação, mas também como

instrumento de divulgação à comunidade educativa, considerando a comunicação, questões organizativas e estratégias pedagógicas, com a designação de equipas de apoio à implementação do Plano E@D, assim como nas formações promovidas.

Este revelou-se o principal instrumento estratégico das escolas para organizar o seu trabalho educativo durante o período de E@D, “decision-making about pedagogical strategies to face COVID-19 have increasingly been centered on schools that developed different strategies based on their contextual idiosyncrasies” (Costa, Baptista & Carvalho, 2022, p.212), alterando o trabalho quotidiano nas escolas.

Numa fase posterior, estando ainda em curso o ano letivo 2020/2021, foi solicitado às escolas um novo Plano de Ação, na sequência da imersão forçada em meio digital que conduziu à integração das tecnologias digitais nas suas rotinas, com o propósito de “a partir de uma reflexão interna, envolvendo os vários intervenientes, as escolas devem considerar diferentes dimensões e definir a sua própria estratégia global de desenvolvimento digital, construindo e implementando o seu Plano de Ação de Desenvolvimento Digital” *in* <https://digital.dge.mec.pt/desenvolvimento-digital-das-escolas> .

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico desta dissertação está centrado em duas “linhas condutoras” basilares: i) a autoavaliação/monitorização visando a melhoria de escola e aprendizagem organizacional e ii) os mecanismos de coordenação da ação que permitem aos atores efetivar estes processos. Deste modo, para a estruturação do quadro teórico, apresentaremos, neste capítulo, como conceitos centrais enquadradores da investigação: a autoavaliação/monitorização; os mecanismos de coordenação da ação e a aprendizagem organizacional.

2.1. Autoavaliação/Monitorização

A autoavaliação institucional é uma prática corrente, legalmente instituída, que pode assumir no contexto em causa maior relevância, sendo basilar num planeamento estratégico do desenvolvimento escolar. As escolas dispõem, por via da autoavaliação, da possibilidade de proceder à sua diagnose e definir estratégias para atuação. A avaliação interna constitui, pois, um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas (Formosinho & Machado, 2010).

A autoavaliação é aqui entendida como “um processo de natureza essencialmente formativo e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade, simultaneamente, em termos científicos, pedagógicos e democráticos” (Afonso, 2010, p. 358). Aspirando-se a que a autoavaliação estimule processos de reflexão e de autoconhecimento organizacional (Costa & Almeida, 2016), é associada a estratégias de melhoria de uma escola, alinhada com o projeto educativo (PE), decorrente dos processos de monitorização.

Quanto à monitorização, o conceito remete para:

(...) uma função contínua que serve primeiramente para fornecer aos gestores e principais *stakeholders* ao longo de uma intervenção continuada, indicações de progresso ou da falta deste, na concretização de resultados. Uma intervenção continuada pode ser um projeto, programa ou outra forma de suportar um resultado.

(UNDP, 2002, p. 5)

Importa ainda referir que a monitorização - entendida como possibilitando “que os peritos coordenem o trabalho, intervenham quando necessário, e se certifiquem de que progride adequadamente” (Okhuysen & Bechky, 2009, p. 479) - permite coordenar a ação dos atores, seja nos papéis que desempenham e na criação de uma perspetiva comum, seja por promover confiança, permitindo uma antecipação e resposta (Okhuysen & Bechky, 2009), aspeto relevante para a gestão dos imprevistos da vida escolar quotidiana, que se torna crucial em contexto de crise.

A autoavaliação e a monitorização assumem maior pertinência num contexto educativo com contornos nunca antes vividos, como foi o da COVID-19, seja numa perspetiva de monitorização do Estado sobre as Escolas, seja no quadro das orientações emanadas pela tutela para atuação nos contextos de ação em situação de emergência, indo ao encontro do enunciado pelo CNE de “avaliar as medidas de política em função de metas pré-estabelecidas e de validar os processos em curso, identificando os fatores críticos de sucesso” (CNE, 2007, p. 187). Igualmente, a autoavaliação e a monitorização, preconizadas como instrumentos de gestão, assumem uma função diagnóstica e de sustentação para o planeamento em emergências, sendo assumidas numa lógica de monitorização centrada na produção de informação considerada indispensável em relação à qualidade da escola e pela sua natureza interativa, enquanto instrumento de ação pública (vd. Afonso & Costa, 2011, 2012, 2014).

Alinhados com Clímaco (2005), considera-se que a avaliação e a monitorização potenciam a sustentação de processos de gestão num contexto de incerteza, para além da gestão de pessoal e sua adequação às tarefas emergentes, mas também num processo de redefinição e controlo dos planos de atuação definidos para dar resposta às alterações decorrentes da pandemia por COVID-19. Neste contexto, as escolas foram confrontadas com a necessidade de gerir o risco, e lidar com uma situação mutável e imprevista, cujos contornos não se antecipam ou controlam previamente, sendo obrigadas a aprender com o erro. Daqui decorre a mobilização do conceito de aprendizagem organizacional.

2.2. Mecanismos de coordenação da ação

Considerando a definição de coordenação de Okhuysen e Bechky (2009) como o processo de interação que integra um conjunto coletivo de tarefas interdependentes, adota-se a proposta destes autores no que se refere ao quadro teórico dos mecanismos de coordenação da ação, segundo o qual os “coordination mechanisms (such as routines, meetings, plans, and schedules) impact the work of organizations by creating three integrative conditions for coordinated activity: accountability, predictability, and common understanding” (Okhuysen & Bechky, 2009, p. 463)

Antes de atentar sobre este quadro teórico, importa, contudo, fazer uma breve abordagem sobre a evolução da ‘coordenação’ nas organizações, à semelhança do apresentado por estes autores.

Nos finais do sec. XVIII, início do sec. XIX, segundo Chandler (1962, citado por Okhuysen & Bechky, 2009, p.465), dada a sua complexidade e dimensão, os caminhos-de-ferros constituíram-se como as primeiras organizações em grande escala do mundo moderno, exigindo a sua coordenação com recurso a um horário impresso. A este propósito se refere Stover, (1970) in Okhuysen & Bechky (2009): “through the use of timetables the railroads could coordinate passengers, cargo, and other trains to meet a specific train when it was at a station” (p.465).

Assim, pouco depois do aparecimento dos caminhos-de-ferro, no início do sec. XX, na sequência da eclosão do fabrico em grande escala - *large-scale manufacturing* - com o aumento do número de trabalhadores e da dimensão dos estabelecimentos, assim como da velocidade de produção, encetou-se o estudo formal da coordenação nas organizações (Scott & Davis, 2007, citado por Okhuysen & Bechky, 2009, p.466). Surgem as propostas que relacionam a coordenação das organizações ao *Design* do Trabalho e ao *Design* das Organizações, principalmente associados a Frederick Taylor (1916) e a Henry Fayol (1949), respetivamente (Okhuysen & Bechky, 2009).

Na perspetiva do *Design* do Trabalho, a coordenação tinha como foco a implementação da racionalização no fabrico através da especialização, ou seja, após exame do trabalho a realizar, este era decomposto nos seus elementos mais básicos, visando a especialização

e redução ou eliminação de desperdícios maximizando a eficiência. Esta “gestão científica” (Taylor, 1916) também defendia a utilização precisa e racional dos trabalhadores dentro da fábrica (Okhuysen & Bechky, 2009, p. 466).

Na perspetiva do *Design* das Organizações, o foco da coordenação é posto nos sistemas de gestão e não no tipo de trabalho. Tendo como inspiração o trabalho de Taylor, no que se refere à racionalização das organizações, Fayol (1949) diverge, ao considerar que são necessários sistemas de gestão adequados, numa lógica de sistemas hierárquicos, para que o trabalho seja realizado, tal como mencionado por Okhuysen e Bechky (2009): “Fayol (1949) argued that, in contrast to Taylor’s “bottom–up” approach, his was a “top–down” approach, one that ensured that the central element in administration, unity of command, was respected” (p. 467).

Porém, as teorias de Taylor e Fayol foram desenvolvidas num período em que o trabalho de produção e a fabricação eram os dominantes, i.e., os produtos eram tangíveis, visíveis e mensuráveis, permitindo uma monitorização direta na execução e conclusão da tarefa. Este contexto influenciou a teorização e conceptualização da coordenação. Contudo, as mudanças na natureza do trabalho, dado que as organizações passaram a fornecer mais serviços do que produtos, tornaram evidentes as limitações destas teorias (Davis, 2003, citado por Okhuysen & Bechky, 2009), permanecendo os aspetos informais e imprevistos fora do espectro da coordenação: “informal and emergent coordination practices in organizations remained largely unexamined. This is unfortunate because unplanned contingencies and the responses to them represent important influences in organizations” (Okhuysen & Bechky, 2009, p. 468).

Assim, a partir dos anos 90, assiste-se ao desenvolvimento da literatura sobre coordenação que, para além de estudar os seus aspetos formais, também presta atenção ao classificado anteriormente como “comportamento informal” (idem). Todavia, o ressurgir do interesse pelo tema da coordenação e a expansão da investigação a novas áreas gerou um amplo leque de conceções, com diversos focos e inquietações teóricas e empíricas.

Okhuysen e Bechky (2009) sustentam-se na definição de coordenação proposta por Faraj e Xiao (2006), enquanto processo temporalmente desenvolvido e contextualizado de regulação de entradas e articulação de interação para realizar um desempenho coletivo, propondo a seguinte definição de Mecanismos de Coordenação, que aqui se adota: “Coordination mechanisms are the organizational arrangements that allow individuals to realize a collective performance” (Okhuysen & Bechky, 2009, p. 473).

De acordo com Mintzberg (1989), os Mecanismos de Coordenação são os elementos mais básicos da estrutura nas organizações, englobando tanto elementos formais como emergentes.

A proposta de Okhuysen e Bechky (2009) identifica os cinco tipos de mecanismos de coordenação da ação que suportam a coordenação dentro de uma organização: “Planos e Regras”, “Objetos e Representações”, “Papéis”, “Rotinas” e “Proximidade”. Estes têm repercussões no trabalho das organizações, criando as três condições integradoras para uma atividade coordenada: responsabilidade, previsibilidade e compreensão comum.

Veja-se, então, de seguida, cada um em particular.

- “Planos e Regras” – Considerados indispensáveis para a organização, como elementos propositados de organizações formais, ocorrem a nível organizacional ou em equipas, podendo os planos ser de grande escala e estratégicos, ou mais pequenos e táticos. As regras, ao estabelecerem relações entre as diferentes partes da organização, são complementares e servem para orientar as escolhas entre alternativas quando surgem conflitos.

Estão relacionados com:

- ⇒ a alocação de recursos, a sua gestão e interdependências;
- ⇒ a definição de responsabilidades;
- ⇒ o desenvolvimento de acordo entre as partes, possibilitando um aumento do nível de cooperação entre os indivíduos.

- “Objetos e Representações” – Articulam-se através do fornecimento de informações e proporcionam também uma referência comum em torno da qual as pessoas interagem, alinham o seu trabalho e criam um significado partilhado.

Estão relacionados com:

- ⇒ a partilha direta de informação;
 - ⇒ o prover uma estrutura para as atividades;
 - ⇒ o reconhecimento e alinhamento do trabalho;
 - ⇒ a criação de uma perspetiva comum.
- “Papéis” – Permitem a estruturação de expectativas e a negociação ao longo do tempo. Compreender a relação entre papéis, nas organizações, ou a estrutura dos papéis, contribui para perceber quem faz o quê, no decurso do processo de trabalho e que tarefas estão associadas a determinados papéis.

Estão relacionados com:

- ⇒ a monitorização, atualização (e reporte) do trabalho;
 - ⇒ a substituição, pois ajuda a criar uma compreensão partilhada das responsabilidades pelas tarefas;
 - ⇒ a criação de uma perspetiva comum, através de partilha de informação, facilitadora para eventuais correções no decorrer das tarefas.
- “Rotinas” – Podem ser definidas como padrões de comportamento reiterados que estão ligados por regras e costumes. Fornecem um modelo para a realização e conclusão da tarefa, juntando as pessoas e criando uma perspetiva comum entre grupos.

Estão relacionadas com:

- ⇒ a estabilidade e conclusão da tarefa;

- ⇒ a transferência do trabalho;
 - ⇒ a junção de grupos interdependentes para ações comuns;
 - ⇒ o estabelecimento de uma perspetiva comum do trabalho a ser realizado por um grupo.
- “Proximidade” – Refere-se à proximidade física entre as pessoas, visto que a distância influencia a quantidade de interação e comunicação entre as pessoas, nas organizações. Ou seja, a influência da distância na quantidade de interação, visibilidade e comunicação tem impacto na coordenação da organização.

Está relacionada com:

- ⇒ a visibilidade, quer através da visão mútua dos trabalhos dos indivíduos nas respetivas tarefas, quer pela visão imediata do progresso do trabalho e possibilidade de ajustes; a monitorização, através de práticas formalmente estabelecidas, ou sendo informal, por via da observação do comportamento dos outros;
- ⇒ a atualização do progresso da tarefa;
- ⇒ a familiaridade que reforça a coordenação ao estabelecer relações mais fortes e que tem um elemento cognitivo no conhecimento que os indivíduos têm uns dos outros, um elemento emocional na forma de afeto, e um elemento comportamental que é a consequência da ação do conhecimento e do afeto;
- ⇒ a antecipação e resposta;
- ⇒ a construção de uma “loja de conhecimento”, um sistema de memória que permite que a informação mútua apoie a conceção de soluções com maior qualidade, pelo recurso a conhecimento relevante;
- ⇒ o desenvolvimento da confiança entre os indivíduos para realizar o seu trabalho da forma adequada.

Os mecanismos de coordenação da ação (MCA) concorrem para a sustentação das três condições de integração para a coordenação: responsabilidade, previsibilidade e compreensão comum. Segundo Okhuysen e Bechky (2009), estas condições de coordenação incorporam os meios através dos quais se realizam coletivamente tarefas interdependentes no local de trabalho.

A responsabilidade, a previsibilidade e a compreensão comum são condições que agregam alguns dos requisitos impostos pela integração do trabalho especializado, para resolução de algumas das incertezas criadas pela interdependência. No quadro teórico apresentado está subjacente a ideia de que cada condição pode ser realizada através de uma variedade de mecanismos.

Em seguida, apresenta-se um esquema que sistematiza os mecanismos de coordenação da ação, segundo Okhuysen e Bechky (2009), com os diferentes elementos e associações entre si, bem como a relação com as três condições integradoras, de acordo com a leitura aqui proposta.⁴

⁴ Por não se considerar relevante a abordagem ao mecanismo “Objetos e Representações”, para o nosso contexto, foi nossa opção não o desenvolver no esquema apresentado.

Mecanismos de coordenação

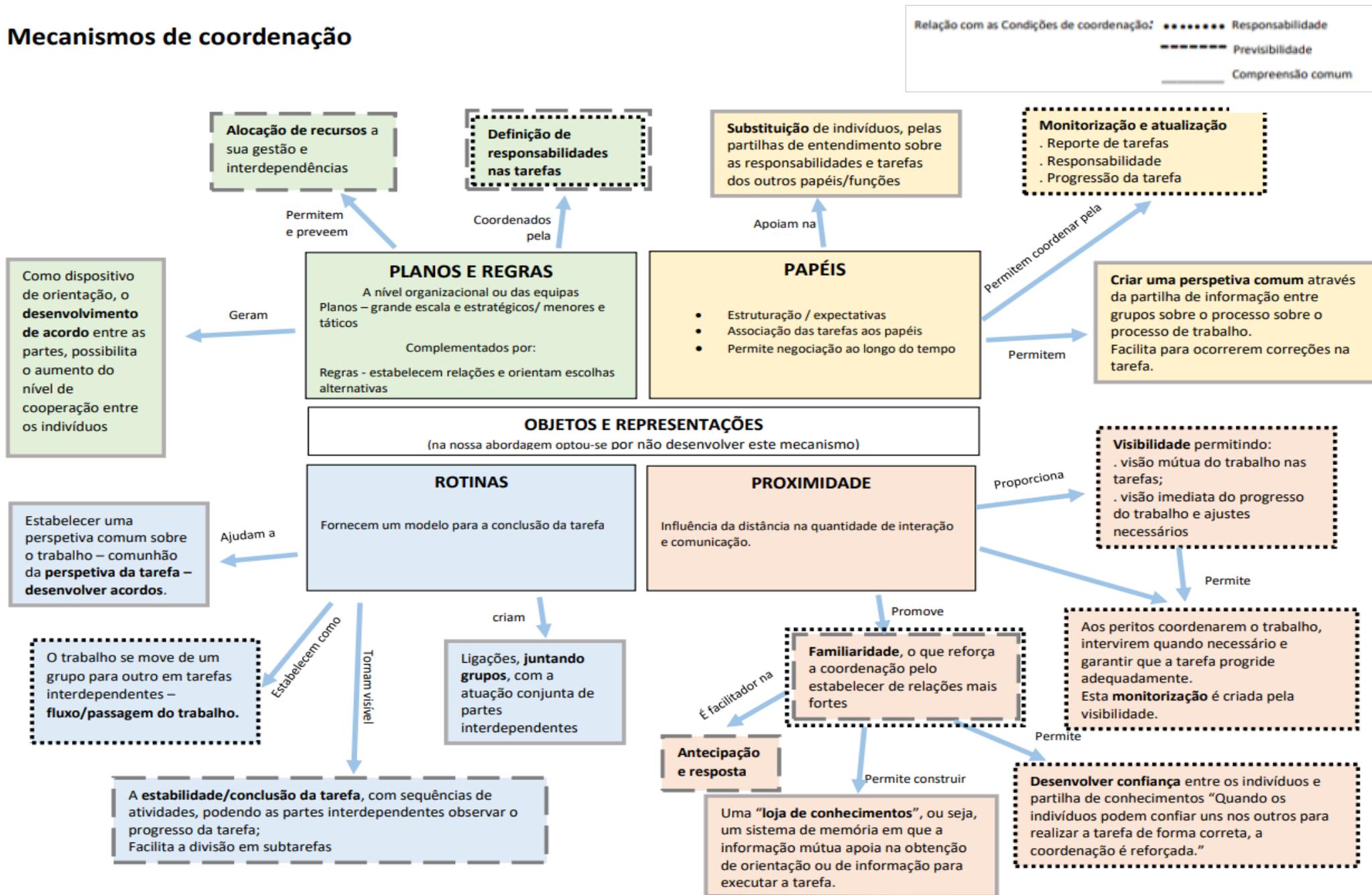


Figura 1 – Mecanismos de Coordenação da ação segundo Okhuysen & Bechky (2009), interpretação proposta nesta dissertação

2.3. Aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional é um conceito acolhido nos anos 70, pela comunidade das ciências sociais, encarado pelos teóricos como fundamental na compreensão da realidade organizacional. Segundo Clímaco (2007), a aprendizagem organizacional resulta “das sinergias criadas pela cooperação e acaba sendo, por isso, superior à soma das aprendizagens individuais” (in <https://terrear.blogspot.com/2007/01/tem-palavra-maria-do-carmo-clmaco.html>). Assim, não resulta da mera junção de profissionais competentes e dos seus saberes, apesar de carecer de capital humano diversificado e competente, necessitando sobretudo da existência de um clima promotor de confiança mútua e, num modo colegial de trabalho e decisão, do desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade.

Peter Senge (1990) sublinha que “as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional, mas sem indivíduos capazes de aprender não há organizações que aprendem” (in Clímaco, 2005, p. 152). Deste modo, para ocorrer aprendizagem organizacional é condição necessária, mas não suficiente, a existência de aprendizagem individual. Todavia, a aprendizagem realizada numa organização não é o reflexo ou o somatório do conjunto das aprendizagens realizadas individualmente.

Considerando que “não há outra forma das organizações aprenderem se não através do saber, da experiência e da capacidade reflexiva dos seus membros” (Clímaco, 2005, p. 161) para atingir uma aprendizagem organizacional, compete à Escola a capacidade de avaliar, valorizar e usar os diferentes níveis de conhecimento, numa conjugação dos níveis que definem a própria organização: a estrutura, os indivíduos e o respetivo capital intelectual.

No nosso contexto, adotamos a aceção de Aprendizagem Organizacional como processo que permite detetar e corrigir o erro, conforme defende Argyris (1991). “Mas para que a aprendizagem persista, os gestores e os colaboradores também têm de olhar para dentro. Precisam de refletir criticamente sobre o seu próprio comportamento (...)” (Argyris, 1991, p. 4). Assim, torna-se fundamental, que todos os atores sejam envolvidos, por via de reconhecerem na autoavaliação uma forma intrínseca de “suprimento” das suas

necessidades e da mais-valia quer para o indivíduo, quer para a escola. Com uma efetiva valorização, estará aberto o caminho para um processo, para lá do ritualizado, do padronizado ou do mimetismo, promotor de uma autoavaliação sustentada e entendida como o instrumento, por excelência, potenciador do desenvolvimento da organização educativa.

Uma organização que aprende tem sido definida como aquela que aprende continuamente e é capaz de mudar para sobreviver e progredir. Esta capacidade pressupõe saber criar, gerir e usar o conhecimento como o recurso mais valioso, saber desenvolver novas formas de trabalhar, e saber usar a informação no controlo do seu próprio desenvolvimento. (Clímaco, 2005, p. 151).

Ainda de acordo com Argyris e Schön (1978, citado por Clímaco, 2005) a aprendizagem organizacional baseia-se na identificação de alterações, deteção de erros (desconformidade entre os resultados e as expectativas) e sua correção. Na correção do erro, identificam três fases: primeira fase, a associação do erro a determinadas ações e finalidades da teoria usada da organização; segunda fase, de forma a corrigir o erro, são desenvolvidas novas ações e finalidades; terceira fase, são avaliados os resultados gerados pela mudança.

Estes autores identificam diferentes níveis ou estádios de aprendizagem organizacional:

- O primeiro estádio é a “aprendizagem de circuito simples” ou *single-loop learning*. Neste nível, através de um sistema de recolha sistemática de informação, que permite corrigir o erro detetado, é ajustada a estratégia de ação ou método de trabalho. Por via da monitorização, são controlados ou avaliados os resultados das novas ações e metodologias, dado que é um processo que acontece no plano da execução da ação. Aqui ocorre alteração dos procedimentos, numa perspetiva pragmática, sem alteração mais profunda dos objetivos (no essencial).
- O segundo estádio é a “aprendizagem de circuito duplo” ou *double-loop learning*. Neste nível, para além da deteção e correção do erro, repercute-se a revisão dos objetivos do projeto inicial. Conduz a alterações do “programa base” assentes em variadas informações de retorno.

Para Redding e Catalalleno (1994), o tipo de questões colocadas na fase de reflexão distinguem os dois níveis de aprendizagem. Deste modo, na aprendizagem de circuito simples (*single-loop learning*) “os erros são corrigidos sem se questionar os princípios fundamentais da organização”, enquanto na aprendizagem de circuito duplo (*double-loop learning*) “a organização investiga e reflete sobre de que modo é que as dificuldades enfrentadas pela organização podem indicar problemas profundos na sua estrutura” (Tempera, 2007, p.49).

Também Bouvier (2003) adapta o discurso de Argyris às organizações educativas, estabelecendo um paralelismo entre o circuito simples e a monitorização, enquanto atividade contínua e sistemática de controlo, e entre o circuito duplo e a avaliação, enquanto atividade periódica com o propósito de questionar a ação e os próprios objetivos, equacionando a sua pertinência (in Clímaco, 2005, p.164).

Citando Clímaco (2005), “segundo Argyris e Schön, uma organização só se pode considerar que realiza aprendizagens duráveis, quando questiona a sua política ou os seus princípios orientadores, os seus programas estruturantes e os seus próprios objetivos, de forma regular e periodicamente” (p.163).

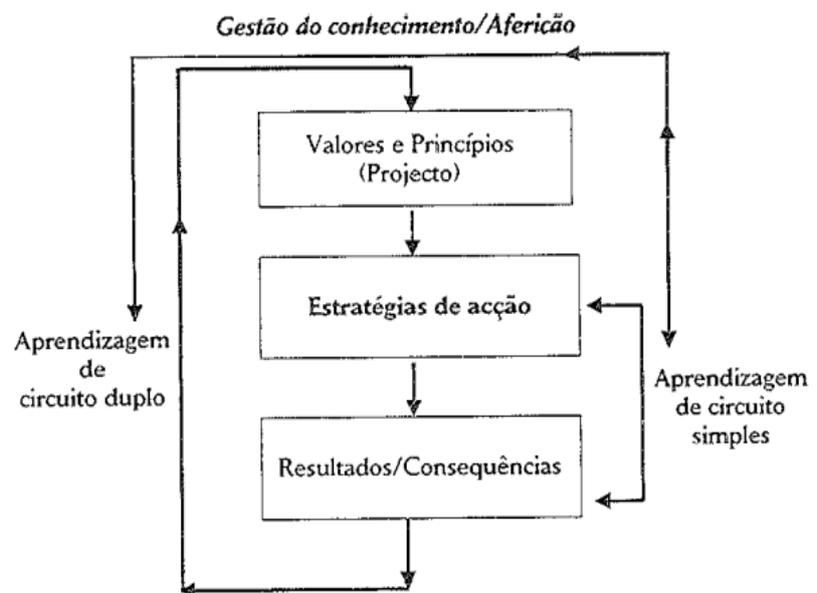
- O terceiro estágio é a “aprendizagem de segunda ordem” ou *deutero learning*. Este nível decorre da meta-avaliação dos dois mecanismos de regulação, designado também como o nível da “gestão do conhecimento” (*knowledge management*), dado que assenta numa análise dos níveis anteriores e do seu impacto na organização. Segundo Bouvier, é um nível reflexivo, ou metanível, em que se questiona as opções e processos dos dois níveis anteriores, visando a melhoria dos sistemas de informação e das competências dos envolvidos (in Clímaco, 2005, p.167). De acordo com Redding e Catalalleno (1994), este terceiro estágio leva a que a organização questione o seu próprio processo de aprendizagem, refletindo sobre os efeitos gerados pelos outros níveis, designando os autores este nível de aprendizagem de “aprender a aprender” (in Tempera, 2015, p.109).

Em suma:

(...) o fator mais importante na aprendizagem dos coletivos e das organizações são os seus dirigentes e o modo como encaram o desenvolvimento dos recursos humanos no contexto da aprendizagem organizacional, o modo como concebem e ajudam a montar os sistemas de regulação, contínua e sistemática, e de meta-avaliação, bem como o modo como desenvolvem uma cultura de confiança, antes de se preocuparem com a cultura de regulação.

(Clímaco, 2005, p. 168)

Figura 2 – “Os três estádios da aprendizagem organizacional”
(Clímaco, 2005, p. 164)



CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E DESIGN DO ESTUDO

O estudo inscreve-se num paradigma interpretativo/construtivista dado que o objetivo é a compreensão do fenómeno, o que o distingue dos paradigmas positivista e pós-positivista (em busca da explicação, predição e controlo) e do paradigma crítico (focado na crítica e transformação ou emancipação). Opta-se, deste modo, por um paradigma com base subjetiva, focado nas realidades construídas que tem subjacente a lógica da descoberta, ao contrário do paradigma positivista com base objetiva e que busca a verdade, que tem subjacente a lógica da prova (Guba & Lincoln, 1996).

A garantia da qualidade sustenta-se conferindo ao estudo credibilidade, autenticidade e confiabilidade.

- Credibilidade: através da interpretação de dados reais com revisão por pares e pelos participantes; por via da transparência e clareza da análise de dados, explicando os procedimentos e sua fundamentação; com recurso a diversidade de instrumentos de recolha de dados e confronto das informações obtidas, viabiliza a sua triangulação. Permite compreender o fenómeno de modo mais aprofundado, a partir das múltiplas representações obtidas, dada a impossibilidade de capturar a realidade objetiva.
- Autenticidade: apresentam-se transcrições e relatos na primeira pessoa pelos participantes, bem como excertos dos documentos relevantes, numa descrição exaustiva do contexto do estudo (*thick description*), dos métodos de recolha e análise de dados e do quadro de referência concetual.
- Confiabilidade: conferida pela fidelidade à vida real, focando autenticidade, profundidade e significância. (Cohen, Manion & Morrison, 2000, p. 120).

Garantem-se os princípios de ordem ética e orientações, conforme expressos na “Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa”, zelando-se pelo cumprimento das normas processuais de natureza ética, consignadas nas “Orientações para a investigação em educação e formação”, bem

como das orientações constantes no guia “Investigação e ética no IE - Guia prático para contactar com entidades da ULisboa e externas”.

Para tal, no decorrer da investigação, sempre que se impunha, houve a preocupação em ser diligente no cumprimento das referidas orientações. A saber, por via do consentimento informado e protocolo de realização das entrevistas, que a informação divulgada garantisse a proteção de dados, confidencialidade e o anonimato, no que se refere à instituição envolvida e aos sujeitos participantes no estudo.

A proposta de estudo foi ainda submetida, para emissão de parecer, à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL) e à Direção-Geral de Educação (DGE), por se prever recolha de informação em meio escolar. Em ambas as instâncias, Comissão de Ética do IE-UL e DGE, obteve-se parecer favorável.

3.1. Problematizando os mecanismos de coordenação da ação no quadro dos processos de autoavaliação

O estudo visa as aprendizagens efetuadas pelas escolas, percebendo como ocorrem os mecanismos de coordenação da ação no quadro dos processos de autoavaliação num contexto de emergência e analisar como ocorre a aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação num contexto de emergência. Para tal, no processo de autoavaliação estabeleceu-se uma relação entre a fase de planeamento e o mecanismo de coordenação da ação (MCA), utilizando “planos e regras”, que se traduz no modo como a escola define o seu plano e determina quais as regras, a seguir na autoavaliação.

Na fase da operacionalização, essa relação com os MCA dá-se relativamente aos “papéis”, à “proximidade” e às “rotinas”. Assim, trata-se de perceber *os papéis* que foram definidos e estabelecidos, no quadro da autoavaliação e como resposta às consequências impostas pela COVID-19, bem como o modo de articulação das tarefas e/ou como estas progridem (se está feito, se não está feito, como se coordenam os atores entre si, etc.).

No caso da “proximidade”, reporta-se a uma perspetiva de interação e comunicação, relacionada com a visibilidade do trabalho realizado, a intervenção e reporte, mas também a familiaridade, o que remete para a confiança, antecipação e resposta interna dada, envolvendo também olhares externos de peritos.

As “rotinas” estabelecem e tornam visível o modo como se move o trabalho interdependente, com um modelo para a realização e conclusão da tarefa, que permite a sua estabilidade, juntando as pessoas e criando uma perspetiva comum do trabalho a ser realizado por um grupo e entre grupos.

3.2. Questão de Investigação

É a seguinte a questão de investigação:

Em que medida os mecanismos de coordenação da ação são determinantes e induzem aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação?

3.3. Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivos:

- Identificar e analisar como ocorrem os mecanismos de coordenação no quadro dos processos de autoavaliação.
- Analisar como ocorre a aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação num contexto de emergência.

3.4. Eixos de análise

Face a estes objetivos e para condução da investigação, destacam-se três eixos de ação e respetivos objetivos específicos (Quadro 2):

- Perceção sobre autoavaliação (AA) e monitorização
- Mecanismos de coordenação da ação
- Aprendizagem organizacional

Quadro 2 – Eixos e respetivos objetivos específicos

EIXOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
A - Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1 - Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia. A2 - Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.
B - Mecanismos de Coordenação da ação	B1 - Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola. B2 - Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação. B3 - Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum. B4 - Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.
C - Aprendizagem Organizacional	C1 - Perceber como os atores percecionam a mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias (impacto na ação). C2 - Percecionar como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de revisão do Projeto Educativo (Impacto nos documentos estruturantes). C3 - Compreender como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica.

3.5. Design do Estudo

Como metodologia de investigação, opta-se por um estudo naturalista, de acordo com Afonso (2014), uma vez que se reporta a uma situação real identificada, concreta e existente, “sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso N. , 2014, p. 43) e de natureza qualitativa, enquadrada num paradigma interpretativo, dado o propósito de realizar um estudo intensivo e detalhado sobre um fenómeno numa entidade bem definida (Coutinho, 2014), tendo presente que a investigação qualitativa, por via dos procedimentos empíricos, cuida de recolher informação fíável e sistemática, com o propósito de interrelacionar e gerar conceitos decorrentes dos aspetos específicos da realidade social, permitindo interpretá-la (Afonso, 2014).

Podemos considerar que, enquanto estudo exploratório, o *design* se aproxima de um estudo de caso. Se, por um lado se encontra convergência, entre outros aspetos, de acordo com Stake (1994, cit. Afonso, 2014, p. 77), “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo”, enquanto narrativa interpretativa (que destaca a particularidade do tempo e do espaço onde se desenvolve), por outro lado o estudo diverge quando, de acordo com o mesmo autor, remete para uma utilidade não aplicável na nossa situação: “A utilidade da investigação de casos para os práticos e para os decisores políticos reside na expansão da sua experiência” (idem), pela impossibilidade de se extrapolar para outras situações os resultados obtidos e, sobretudo, por não ser possível identificar na situação a sua particularidade, especificidade e se é única, ou seja, se a situação em estudo é “uma situação singular” (Afonso N. , 2014, p. 75).

Não se tratará propriamente de estudos de caso, por lhes faltar uma verdadeira e necessária contextualização; nem se tratará de um estudo biográfico, por se limitar a aspetos muito circunscritos da experiência da vida dos sujeitos entrevistados; contudo, nestes estudos descritivo-interpretativos está sempre presente a preocupação por descrever padrões ou características de uma dada população ou área de interesse. (Amado, 2014, p. 118)

O quadro temporal, no que se refere ao período objeto de estudo, abrange o período compreendido entre março e junho de 2020 (1.º confinamento), estabelecendo-se como comparativo com o período entre janeiro e abril de 2021 (2.º confinamento), uma vez que,

sustentando-se o propósito do estudo na aprendizagem organizacional, torna-se fundamental estabelecer os momentos a partir dos quais seja possível encontrar elementos comparativos (cf. 4.1.).

Os sujeitos envolvidos no estudo, pela sua ligação ao processo e dinâmicas inerentes à problemática são: a diretora do AE (DAE) e a coordenadora da equipa de autoavaliação (CEAA).

3.6. Técnicas de recolha e análise dos dados

Atendendo aos objetivos do estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas são a pesquisa arquivística e o inquérito por entrevista, mais especificamente a entrevista semiestruturada.

Opta-se pela realização de entrevistas a informantes privilegiados/intervenientes-chave. A informação obtida com estes interlocutores afigura-se significativa para a construção de uma imagem relativa à perceção da escola sobre a temática em estudo, possibilitando a triangulação da informação. Acresce, para o efeito, o recurso à pesquisa arquivística.

- I. Pesquisa arquivística
- II. Duas Entrevistas semiestruturadas

Sujeitos: Diretora; Coordenadora da equipa de autoavaliação

A análise de dados incide sobretudo na análise de conteúdo e análise documental, com definição de um sistema de codificação dos dados recolhidos, para a constituição de unidades de dados. Tratando-se de uma investigação qualitativa, a análise de dados é realizada através de indução analítica, num método comparativo constante. (Bogdan & Biklen, 1994).

3.6.1. Pesquisa arquivística

A pesquisa arquivística concretizou-se com a leitura analítica de documentos já existentes no Agrupamento de Escolas (AE), considerados estruturantes ou indispensáveis, de modo

a permitir, por um lado um conhecimento do contexto e, por outro, obter dados relevantes que remetessem para as questões de investigação.

Esta consulta de informação, anteriormente construída com finalidades específicas, diferentes dos objetivos da pesquisa, de acordo com Afonso (2014), constitui uma grande vantagem enquanto técnica de recolha de dados, por ser uma metodologia não interferente. Assim, segundo Lee (2003, p.204, cit. Afonso, 2014, p. 94) “os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que muitas vezes mudam o seu comportamento”.

Pretendendo-se obter conhecimento, através da informação contida em documentos-chave do agrupamento, assim como permitir uma triangulação da informação, existiu a preocupação de recolher documentos que não só têm características diferentes, como também, documentos que, dentro da escola, têm papéis institucionais igualmente diferentes.

O acervo documental a seguir apresentado é constituído por sete documentos, sendo seis documentos oficiais, dos quais dois são internos e ainda um outro documento de divulgação do AE que é público.

Acervo documental

Destaque-se que, de forma a respeitar o anonimato no respeito pelas questões de ética, os documentos abaixo elencados não são apresentados em anexo.

Documento estruturante com dimensão enquadradora:

- Doc.1 - Projeto Educativo do Agrupamento 2019-2023 (PE19-23)

Documentos de natureza normativa, de orientação da ação:

- Doc.2 - Plano E@D - 3.º Período 2019/2020
- Doc.3 - Plano E@D – Ano letivo 2020/2021
- Doc.4 – (interno) Apresentação do relatório de autoavaliação - Conselho Pedagógico e Orientações/Recomendações para 2021/2022

Documentos de reflexão sobre os resultados dos processos

- Doc.5 - Relatório de autoavaliação 2020/2021
- Doc.6 – (interno) Relatório de autoavaliação 2020/2021 dos Diretores de Turma (onde constam elementos que contribuem para o relatório de avaliação interna do AE, com uma análise crítica feita pelos diretores de turma)

Documento de divulgação ao público do AE:

- Doc.7 – *Newsletter* n.º 1 do AE – janeiro/2022- publicada na sequência do contexto pandémico (entrevista à Direção)

A diversidade de documentos exposta poderá constituir-se, na nossa perspetiva, como uma mais-valia, por apresentarem a visão e aquilo a que o AE aspira, como orienta a sua ação (ou como o faz) e a sua avaliação ou resultados dos processos.

3.6.2. Inquérito por entrevista

O primeiro momento, de entrevistas a informantes privilegiados, tem como propósito enriquecer o conhecimento sobre o objeto de estudo.

A entrevista assume um papel relevante, dado que permite perceber as opiniões dos intervenientes no estudo sobre o tema e como interpretam os seus papéis. As entrevistas foram conduzidas por um guião, previamente estruturado. Os instrumentos de recolha de dados das entrevistas são os guiões de entrevistas semiestruturadas que incorporam blocos temáticos.

Destaque-se o que refere Tuckman (2002) sobre a entrevista:

Um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno e consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada umas das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas, pode emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação. (Tuckman, 2002, p. 507)

Aos entrevistados foi antecipadamente explicado o propósito das entrevistas e explicitados os procedimentos: garantia de anonimato da fonte de informação, autorização e gravação da entrevista, transcrição da entrevista para suporte informático e devolução do texto para leitura, por parte do entrevistado, para ser validado.

A entrevista à diretora foi a primeira a ser realizada. Esta estratégia permitiu um conhecimento já “construído” para enquadrar a perceção do outro participante e da informação obtida na pesquisa arquivística.

O Inquérito foi submetido na plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar em <http://mime.dgeec.mec.pt> e aprovado pela Direção-Geral da Educação.

3.6.2.1. Entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a dois informantes privilegiados: a diretora do agrupamento e a coordenadora da equipa de autoavaliação. No que se refere a este tipo de entrevista, para a sua consecução, importa ter presente os princípios mencionados por Afonso (2014):

O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta. (Afonso N. , 2014, p. 106)

Com esta metodologia pretende-se aceder às informações e perceções, enriquecidas e promovidas pelas reflexões de participantes que partilharam a situação e contexto objeto de estudo.

Guião das entrevistas

O guião para as entrevistas semiestruturadas comporta dimensões relativas a:

- a) Perceção relativamente às razões que justificam a autoavaliação.

- b) Perceção sobre as áreas objeto de autoavaliação e indicadores privilegiados na monitorização.
- c) Identificação dos intervenientes e formas de participação no processo de autoavaliação; intervenientes já envolvidos e intervenientes desejáveis; formas de intervenção/papéis.
- d) Perceção sobre a autoavaliação como processo partilhado - visão, linguagem comum e gramática comum.
- e) Expectativa face ao contributo da autoavaliação como processo de aprendizagem.
- f) Perceção sobre a mobilização dos processos de monitorização e de autoavaliação como “recentrador” do Projeto Educativo (PE).
- g) Perceção dos sujeitos sobre a legitimação do processo de autoavaliação.
- h) Como é delineado o Plano de autoavaliação e se ocorreu necessidade de reformular face ao contexto em causa.
- i) Como ocorre a distribuição das tarefas e existência de papéis atribuídos.
- j) Perceção que os atores têm do seu papel e tarefas e os dos outros, do funcionamento enquanto um todo.
- k) Como ocorre e o que é considerado na definição de tarefas e definição de responsabilidades.
- l) Existência de processos que garantem a comunicação e partilha de informação
- m) Interação entre direção, a equipa de autoavaliação e restante corpo docente, qual é a proximidade, fluxos de comunicação estabelecidos e de reporte.
- n) Perceção da existência de mecanismos de envolvimento e tomada de conhecimento pelos atores, que permitam os ajustes necessários e de ação/reação.
- o) Existência de rotinas de fluxo do trabalho nas tarefas interdependentes e construção de uma perspetiva comum.
- p) Alterações das rotinas já estabelecidas e que novas rotinas emergiram por via da situação pandémica.
- q) Como é perspetivada a construção de uma linguagem comum em relação às rotinas.
- r) Definição de prioridades estabelecidas para o processo de monitorização
- s) Reconhecer os momentos preparatórios do processo de autoavaliação.
- t) Transição da monitorização, utilidade da informação recolhida à redefinição da estratégia.

- u) Utilidade dada à autoavaliação e avaliação do processo.
- v) Desafios decorrentes da implementação do processo de autoavaliação

Estas dimensões foram agrupadas de acordo com os eixos e objetivos específicos (cf. 3.4.), construindo-se o guião orientado (cf. Anexo 2) com um bloco introdutório, quatro blocos de desenvolvimento das questões centrais e um bloco final.

No bloco introdutório, com o propósito de contextualizar a entrevista e de esclarecimento dos procedimentos éticos e metodológicos, procurou-se legitimar a entrevista, bem como garantir a confidencialidade e o anonimato.

Os quatro blocos seguintes, de desenvolvimento das questões centrais, têm o seguinte propósito: o primeiro, o de conhecer a trajetória e envolvimento dos atores no AE; o segundo, o de obter uma perceção sobre os procedimentos, como é valorizada e a utilidade dada à autoavaliação e monitorização; o terceiro, o de obter uma perceção sobre o desenvolvimento de quatro dos mecanismos de coordenação da ação no processo de autoavaliação, nomeadamente, dos Planos e Regras, pela abordagem à fase de planeamento no processo de autoavaliação, dos Papéis, pela perceção dos contributos da sua existência na autoavaliação, das Rotinas, a partir das rotinas de articulação existentes e da Proximidade, através das dinâmicas de interação e o bloco final cumpre a função de complementaridade das informações obtidas nos campos anteriores, possibilitada numa perspetiva de conclusão da entrevista.

As entrevistas ocorreram presencialmente, com duração de cerca de 90 minutos cada, tendo sido gravadas em suporte áudio, previamente autorizado pelas entrevistadas, para posterior transcrição (cf. Anexos 5 e 6). As entrevistas decorreram de forma fluida, em clima de confiança e tranquilidade, com necessidade de reajustes na sequência e para recentrar o foco, dada a flexibilidade oferecida pelas entrevistas semiestruturadas.

No processo de transcrição, acautelaram-se as questões de anonimato, mantendo a fidelidade ao discurso dos entrevistados, tendo sido enviada aos mesmos para aferirem da fidelidade da transcrição e validação do conteúdo.

3.6.3. Análise de conteúdo

Numa abordagem ao material empírico recolhido, a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para análise e interpretação de dados.

O procedimento seguido para a categorização e codificação, de acordo com o referido por Amado (2014), teve presente o quadro teórico que enquadra o estudo, procedendo-se a diversas e sucessivas leituras atentas que antecederam o processo de categorização. Assim, procedeu-se inicialmente à exploração e mapeamento do material empírico, tendo por base os objetivos do estudo.

Considerando que “o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2014, p. 313), dado que foi opção assumida no processo de categorização não recorrer a *software* específico de apoio à análise, utilizou-se um programa de folha de cálculo (Excel) para construção do dispositivo de tratamento de dados. Neste registaram-se, por fonte, os excertos relevantes para o propósito, que se constituíram como as unidades de registo, nas quais foi possível identificar as ideias-chave (figura 3).

Posteriormente, ao construir as tabelas com entrada pelos eixos (cf. Anexos 3 e 4), mais especificamente pelos objetivos específicos, com as unidades de registo e respetivas ideias-chave associadas, foi possível obter um sentido e avançar em termos de interpretação, para a elaboração de um texto que traduz o que de comum, e também de diferente, se obteve em cada eixo.

“Este novo texto [texto científico] constitui, portanto, uma *leitura*, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico em particular e o olhar, também específico, daquele investigador em concreto” (Afonso N. , 2014, p. 126).

Categoria		Objetivos específicos / Subcategoria	Fonte	Pág.	Unidades de Registo (UR)	Ideias-chave					
A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1 Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E1	1	Em relação à AA de escola, agrupamento, é meta avaliação. As estruturas autoavaliaram-se e depois a equipa o que faz é instituir prazos, reunir a avaliação das várias estruturas e depois também acesso ao GIAE e às nossas aplicações, que tem lá tudo o que tem a ver com os alunos, a parte da avaliação dos alunos, e o que é que faz? trabalha com a avaliação de cada estrutura, dos vários departamentos, da estrutura de coordenação dos diretores de turma, e da estrutura de avaliação de alguns projetos que são transversais ao Agrupamento. Depois a equipa de AA o que faz é reunir a avaliação, e a partir da avaliação das estruturas, organiza a avaliação do agrupamento.	Instituição de prazos Metaavaliação - avaliação da avaliação das estruturas					
A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1 Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E1	4	Nós monitorizamos o Plano diretamente com os alunos, através da estrutura de coordenação dos Diretores de Turma. Numa primeira instância a nossa preocupação era os alunos. Então passámos a utilizar, o que agora se utiliza vulgarmente, naquela altura começámos a descobrir. Toda a gente agora usa o FORMS e aplica questionários e envia links para aqui e links para ali. Isto não era uma prática, quer se quisesse, quer se não... por acaso, já havia, da Equipa da Avaliação Interna já havia um trabalho com o FORMS, já havia... porque a R[CEAA] reestruturou toda a forma de avaliação do Plano Anual de Atividades e avançou para esse tipo de trabalho, e como foi tudo quase em simultâneo tudo se misturou aqui, um bocadinho. Como eu costumo dizer, eu sou a diretora da pandemia, que lidou com as situações todas e toda esta loucura, não é. Nós passámos horas a reunir enquanto estávamos em confinamento, no primeiro	Monitorização na pandemia diretamente com os alunos. Simultâneo Pandemia/mudança na escola					
Legenda		E1	E2	E1+E2	Doc.1	Doc.2	Doc.3	Doc.4	Doc.5	Doc.6	Doc.7

Figura 3 – Recorte exemplificativo da estruturação em Excel

Seguindo a lógica referida por Afonso (2014), construiu-se este dispositivo para tratamento da informação à medida que se iniciou a organização dos dados e os mesmos foram trabalhados no processo analítico e interpretativo, não tendo sido feito a sua prévia construção. Pelo contrário, tratou-se de um processo reflexivo que foi crescendo numa lógica de aperfeiçoamento.

Optou-se por organizar os dados, tendo por “porta de entrada” os eixos de análise, inicialmente num dos corpos, neste caso nas entrevistas, sendo a abordagem ao corpo documental efetuada posteriormente.

É possível reconhecer na descrição acima, sobre o processo de codificação, o que é resumido por Bardin (1979, citado por Amado, 2014, p. 318) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”, sendo perceptível a primeira fase de recorte, documento a documento, com posterior reagrupamento, conforme referido por Amado (2014) como dois processos fundamentais: a “diferenciação vertical” e a “comparação horizontal”.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E CONCLUSÕES

Este capítulo está estruturado em três partes:

- na primeira, efetuou-se uma breve caracterização do contexto do estudo, o agrupamento de escolas, bem como um enquadramento que caracteriza o período em estudo.
- na segunda parte, apresenta-se o tratamento de dados⁵, organizado segundo os três eixos do campo de estudo, de acordo com objetivos específicos definidos (cf. 3.4).
- na terceira parte, sistematiza-se a informação obtida à luz do enquadramento teórico.

4.1. Caracterização do objeto de estudo e enquadramento do período em estudo

O estudo decorreu num Agrupamento de Escolas vertical, da Área Metropolitana de Lisboa. A escolha deste AE fundamenta-se nas suas características, que oferecem uma representatividade social, pelos contextos físicos, e pela diversidade sociocultural e socioeconómica do meio em que se encontra inserido, conforme referido no seu site⁶, possui uma vasta diversidade quer em termos cultural, quer social quer educativa, referindo também a existência de uma dispersão geográfica elevada, entre os estabelecimentos de ensino que o integram.

Geograficamente, pode referir-se que o AE está localizado num município com uma área superior a 300 km², serve a população do centro urbano, com maior aglomerado populacional (em cerca de 10% da área do município), bem como as freguesias limítrofes, com características rurais e baixa densidade populacional. Acrescem as alterações que o tecido

⁵ De modo a respeitar o anonimato por questões de ética, os documentos referidos no acervo documental (cf. 3.6.1.), cujas referências são apresentadas ao longo deste capítulo, não são apresentados em anexo.

⁶ De modo a respeitar o anonimato por questões de ética, não é apresentado o *link* referente às informações retiradas do site do AE, contudo, a sua conformidade foi validada por um elemento do AE (CEAA).

social tem vindo a sofrer, com um aumento significativo da população que veio morar para o município nas duas últimas décadas, que, de acordo com o Censos de 2011, sofreu um considerável incremento no índice de crescimento populacional, nomeadamente de 30%. Este fator, decorrente das diferentes proveniências das famílias, tem contribuído para a diversidade quer nas características socioeconómicas, quer nas culturais.

Para uma breve caracterização do AE, respeitando o anonimato por questões de ética, podemos referir que abrange:

- ≥ 3000 alunos
- ≥ 10 estabelecimentos escolares
- ≥ 250 docentes
- ≈ 100 pessoal não docente

O AE integra todos os níveis de ensino desde a educação pré-escolar, até ao ensino secundário e com Educação e Formação de Adultos (EFA) em regime noturno. No ensino básico, inclui a oferta de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e, no ensino secundário, engloba cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. Possui ainda um Centro Qualifica.

O período em estudo, coincidente com o período entre os dois primeiros momentos de confinamento e com o E@D, por força da situação pandémica por Covid-19, foi inicialmente selecionado:

- Pela necessidade de limitar no tempo o foco do estudo;
- Por ser um período onde as escolas foram confrontadas com uma situação imprevista que carecia de resposta imediata (cf. 1.1.);
- Porque veio acelerar a necessidade de autorreflexão, fazendo sobressair os aspetos da avaliação interna das escolas;
- Devido a nesse período ter sido requerido às escolas a definição e implementação de Planos de Ação (cf. 1.3.).

No intervalo temporal em que incide esta investigação, ocorreu, simultaneamente, a mudança nos cargos de gestão das estruturas intermédias, incluindo a Coordenação da Equipa de AA, decorrente da mudança de diretora no AE em estudo. Ou seja, no período em estudo, a escola foi palco de alterações em termos de atores e de contexto, pela situação pandémica.

4.2. Apresentação e análise de dados por eixo de análise

Neste ponto, apresentam-se os dados organizados de acordo com os três eixos de análise – autoavaliação e monitorização, mecanismos de coordenação da ação e aprendizagem organizacional – com entradas, conforme os respetivos objetivos específicos (cf. 3.4).

Em cada entrada, iniciamos com uma breve síntese da informação obtida, no que se refere ao objetivo específico e seu quadro teórico, seguida da respetiva apresentação e análise de dados.

4.2.1. Perceções sobre autoavaliação e monitorização

Neste eixo de análise, identificamos dois focos distintos para enquadrar as perceções sobre a autoavaliação e monitorização: o primeiro relacionado com os procedimentos (A1) e o segundo que remete para a sua relevância ou utilidade (A2).

(A1) Como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia

No que se refere a como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia, desde logo, sobressaem duas ideias principais:

- A coincidência nas mudanças: atuação célere para gestão da situação pandémica e atuação de novos atores;

- Promoção de reflexão em diferentes estruturas e redefinição de estratégias no E@D.

Numa primeira abordagem, no que se refere à autoavaliação e monitorização, a já identificada simultaneidade entre o contexto pandémico e a mudança de direção na escola, com consequente alteração de outras estruturas, tais como a equipa de AA do AE, não permite destringir o que é exclusivamente decorrente da conjectura pandémica, do que são alterações introduzidas pela ação dos novos atores. Contudo, é inevitável olhar para este período temporal, enquanto catalisador de autorreflexão, dada a necessidade de resposta urgente. Nas palavras da diretora:

(...) a [CEAA] reestruturou toda a forma de avaliação do Plano Anual de Atividades e avançou para esse tipo de trabalho, e como foi tudo quase em simultâneo tudo se misturou aqui, um bocadinho. Como eu costumo dizer, eu sou a diretora da pandemia, que lidou com as situações todas e toda esta loucura. (E1)

De certa forma, pode encontrar-se uma reflexão nesse sentido, por parte da diretora, noutro momento, numa *Newsletter* de janeiro de 2022: “Eu tomei posse em julho de 2019 e confinámos, pela primeira vez, em março de 2020. A pandemia mudou o mundo e por isso a escola mudou. Tivemos de nos reinventar e decidir na indecisão.” (Doc.7).

Constata-se que, mesmo não ocorrendo monitorização das estratégias adotadas para lidar com o contexto de emergência, com definição formal de indicadores a privilegiar e metas, foi produzida reflexão. Os atores identificam modos de trabalho que mostram reflexão, promovida dentro de cada estrutura e vertida, posteriormente, num balanço final. Nesse sentido, pronunciou-se a coordenadora da EAA (CEAA): “Temos [monitorização das ações implementadas no E@D] no balanço final depois de cada estrutura, vai-se refletir (...) especificamente feito a propósito disso não temos” (E2).

De acordo com a narrativa das entrevistadas, este balanço ocorrido quer após o 1.º, quer após o 2.º confinamento, teve por base questionários de satisfação e levantamentos de condições essenciais ao acompanhamento das atividades letivas a distância.

Transparece uma preocupação constante com os alunos, sendo referida a sua auscultação sobre a satisfação em relação à atuação da escola no E@D, apoio prestado, comunicação e articulação entre a escola e a família.

(...) no nosso relatório de avaliação nós temos mesmo um item em relação à qualidade do sucesso e em relação ao apoio aos alunos no ensino à distância, e a articulação escola-família. (...) começámos por fazer a recolha da perceção por parte dos pais e dos alunos acerca dos apoios que foram dados, acerca das aulas *online*, como é que funcionaram, portanto temos no relatório do ano letivo 20-21.(E2)

Ainda sobre o balanço final das opções definidas no período de E@D, os relatos dão conta dos contributos da reflexão promovida nas diferentes estruturas, evidenciando, por um lado, o olhar crítico face a informação obtida a diferentes níveis: “temos o resumo geral da avaliação que foi feita, em que apesar dos resultados se mostrarem positivos os docentes referem todos que a qualidade do sucesso não foi a desejada” (E2) e, por outro lado, a redefinição de estratégias: “(...) temos então os inquéritos de monitorização, que foram feitos no período em que os alunos estiveram em casa, cujos resultados ajudaram a melhorar algumas estratégias, nomeadamente do 1.º para o 2.º confinamento” (E2).

Numa fase posterior, já no ensino presencial, manteve-se a lógica de envolvimento e reflexão pelas diferentes estruturas na AA, nomeadamente em sede de Conselho de Diretores de Turma, tendo por foco o apoio direto individual e a aprendizagens nos alunos que permaneceram em casa, conforme refere a CEAA:

(...) foi retirada [informação em relação às aprendizagens] do relatório de auto-avaliação do Conselho de Diretores de Turma, que fez este levantamento e que refere o apoio direto a nível individual, estamos a falar do ensino doméstico, daquelas situações, mais especificamente daqueles alunos, que apesar de já estarmos em ensino presencial, continuaram em casa (E2)

Os procedimentos de AA definidos pelo agrupamento assentam no PE19-23, tendo como referência as suas linhas orientadoras. Dos testemunhos transparece um alinhamento entre o PE, cujo período de vigência iniciou em 2019, e a visão presente no Projeto de Intervenção da diretora:

A autoavaliação (...) tudo começa com a definição das linhas orientadoras que vêm do projeto educativo. O projeto educativo nasceu (...) a partir daquilo que foi o Projeto de Intervenção da diretora, pareceu-nos a nós que seria aquilo que fazia efeito. (...) pareceu-nos que os objetivos que estavam definidos nesse projeto deviam ser os objetivos a integrar no projeto educativo e foi por aí que partimos. (E2)

No período em estudo, de acordo com as entrevistas e documentos da organização, foram mantidos os procedimentos de AA instituídos no AE, que convocam todas as estruturas para o processo, concorrendo para uma meta-avaliação dessas estruturas, implicando a identificação de aspetos a melhorar na organização e no próprio processo de AA, e explicitando a intenção de meta-avaliação, como decorre das palavras da diretora:

Em relação à AA de escola, agrupamento, é meta-avaliação. As estruturas autoavaliam-se e depois a equipa o que faz é instituir prazos (...) trabalha com a avaliação de cada estrutura, dos vários departamentos, da estrutura de coordenação dos diretores de turma, e da estrutura de avaliação de alguns projetos que são transversais ao Agrupamento. Depois a equipa de AA o que faz é reunir a avaliação, e a partir da avaliação das estruturas, organiza a avaliação do agrupamento. (E1)

Esta visão encontra-se também explicitada no PE19-23 (Doc.1), no qual encontramos referência a que o plano anual de atividades a ser realizado pelas diferentes estruturas educativas, tem como propósito permitir a implementação do à luz dos contextos em que estas se inserem, sendo objeto de avaliação (autoavaliação) e produzindo evidências para que o agrupamento a realize numa dimensão holística.

(A2) Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.

Procurou-se compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação. Para tal, partiu-se da perceção descritiva e avaliativa, quanto à relevância dada

à autoavaliação na organização, patente nas entrevistas, bem como da informação contida nos documentos oficiais.

No que se refere à utilidade, resultante das entrevistas, percecionam-se duas vertentes:

- a monitorização e autoavaliação ao serviço da prestação de contas;
- a monitorização e autoavaliação como contributo para a melhoria da organização, assente em processos de reflexão.

Nas palavras da CEAA, é perceptível a utilidade conferida à AA para a prestação de contas, quer à comunidade, numa preocupação da escola enquanto serviço público:

Existe um refletir, existe um pensar aquilo que faço e mostrar resultados, porque ao fim ao cabo, nós trabalhamos para um público, acho que nós não nos podemos esquecer disto (...) não trabalhamos individualmente, trabalhamos para um público, e temos de prestar contas. (E2)

quer à administração educativa, numa perspetiva de justificação face a alocação de recursos e a opções de gestão do crédito horário:

Todos nós temos de prestar contas e uma instituição tem de prestar contas. Se há um crédito horário tem de se justificar porque é que há um crédito horário e foi atribuído. (...) Tem de se justificar porque é que está a fazer-se. E as pessoas que o estão a fazer têm de mostrar o impacto daquela ação. Aquela ação tem impacto? Tem impacto onde? Tem impacto nas aprendizagens, tem impacto na socialização (...) E mostrar com dados objetivos. (E2)

A perspetiva da AA como contributo para a melhoria da organização é referida por ambas as entrevistadas, sendo mencionado o impacto da AA na ação, como se verifica nas palavras da CEAA, a propósito da AA que está a ser delineada, que tem subjacente o questionamento e reflexão em torno da questão do impacto “(...) o que é que eu faço, que impacto é que isso tem, que resultados é que isso tem (...) Vou fazer de outra forma. Penso que a autoavaliação tem esse impacto e terá de ter esse impacto” (E2).

Também o PE19-23 (Doc.1) aponta no mesmo sentido ao fazer referência a que a autorregulação pela escola é necessária através da introdução de práticas de monitorização e

avaliação sistemáticas dos planos de ação. E com a alusão à necessidade de autoavaliação dos processos por via da construção de dispositivos de avaliação interna centrados na análise dos resultados educativos dos alunos, bem como nos processos que desenvolve que os permitem obter e, conseqüentemente no seu desempenho.

Para o efeito, num dos documentos orientadores encontramos referência à necessidade de as atividades serem avaliadas com base em objetivos e indicadores/metast concretas e mensuráveis, alertando “não colocar indicadores como: interesse dos alunos (como se mede o interesse?) ... Ex.: Objetivo – melhorar o sucesso. Indicadores: taxas de sucesso. Metas: baixar o insucesso em --- %.” (Doc.4).

Esta ideia está presente também quando referem, no Doc.4 e no próprio relatório de autoavaliação (Doc.5), a importância de as informações obtidas permitirem verificar o impacto ao nível das aprendizagens e da mudança de atitudes/comportamentos.

A diretora também identifica o constrangimento do tempo associado à dimensão do agrupamento e ao volume de informação. Assim, refere que “o impacto da avaliação vai tendo uma continuidade, porque isto não é estanque, as coisas são contínuas, mas perde-se esse impacto do ano anterior para agir logo no ano seguinte” (E1). E eleva a relevância da AA enquanto contributo para a ação e para a redefinição das estratégias,

(...) o ideal era que no final de mês de junho, tivéssemos as estruturas decorrentes daquele ano avaliadas, e tivéssemos já o relatório. Para que no final do mês de julho pudéssemos preparar o ano letivo seguinte com base na avaliação do anterior, e isso não é possível. (E1)

Subjacente à utilidade da monitorização e da autoavaliação para a melhoria na ação, perceciona-se um forte vínculo com processos de reflexão em diferentes âmbitos:

- o necessidade de refletir sobre o erro

Sem refletirmos, sem pensarmos sobre aquilo que fazemos, o que fazemos, para o que fazemos, qual é o objetivo, e o que é que fazemos para esse objetivo, e depois ir atrás e ver, “ok, o que é que eu fiz, que resultado é que deu. Sem pensarmos isso, eu penso que nós andamos sempre a bater contra a parede. Porque continuamos a fazer mal e não refletimos, não voltamos atrás”. (E2)

- reflexão sobre a ação em diferentes estruturas

Segundo a CEAA “o que é que se tem pretendido, (...) é que cada estrutura analise todas as atividades e que colha informações por parte de todos os intervenientes em relação a todas as atividades que faz” (E2). Sobre este aspeto, também existe menção no PE19-23 (Doc.1) ao envolvimento de todos os atores da escola (professores, coordenadores, pais e alunos) na autoavaliação, numa perspetiva do desenvolvimento da escola, pelo aumento de informação e de capacidade de iniciativa na tomada de decisões fundamentadas sobre as prioridades e sobre o caminho a seguir, também traduzida em ganhos individuais (conhecimentos e competências desenvolvidas).

- reflexão a diferentes níveis, sendo sublinhada a necessidade de reflexão individual como um processo obrigatório e indispensável

(...) tentar fazer melhor, para os alunos, o pensar *o que é que eu estou a fazer que não está a correr bem*, mas o próprio professor pensar *o que é que vou fazer com esta turma, com este aluno em particular, que não está a levar ao resultado pretendido*, é o processo obrigatório e indispensável, para o processo de ensino e aprendizagem. (E2)

Ainda nesta vertente da monitorização e autoavaliação, como contributo para a melhoria da organização, para além dos aspetos já identificados, nomeadamente, o impacto e a intenção de produzir reflexão nas várias instâncias, percebe-se estar subjacente a utilização da AA com foco nos resultados académicos. Assim, sublinha-se a tentativa de romper com uma ação espartilhada: “ainda estamos muito cada um na sua casinha. Há esse fomentar (...), que analisemos os resultados da nossa disciplina, obviamente, mas que analisemos os resultados da nossa disciplina comparativamente com os resultados das outras em cada turma e no geral” (E2).

Transparece, ainda, nas palavras da CEAA, a contribuição da AA para um processo de reflexão da ação individual e de tomada de consciência dos aspetos a melhorar: “se nós não identificamos aquilo que está mal em nós, pomos sempre a culpa no exterior e no outro, portanto, ou é o aluno, ou é isto, ou é aquilo (...)” (E2).

Igualmente, é referido o levantamento de aspetos a melhorar, decorrente da AA: “Temos várias ações que decorrem da autoavaliação, daquilo que é considerado os aspetos a melhorar, aspetos que não estão tão bons e que são a melhorar (...) Nós todos os anos temos esse levantamento dos aspetos a melhorar” (E2).

Esta intencionalidade no AE, é corroborada pela referência à cultura de autoavaliação para a melhoria, enquanto Valor Orientador do PE19-23 (Doc.1) numa alusão à cultura de (auto) avaliação, melhoria e qualidade, enquanto Valores Orientadores do PE19-23 a ser efetivada por todas as estruturas, com o propósito de conduzir a um agrupamento aprendente e reflexivo, reforçando-se, no mesmo documento, o propósito da observação e monitorização do desempenho individual e coletivo, para identificar impacto da sua atuação, com progressivos ajustamentos de acordo com o contexto de atuação.

Também se sinaliza a existência de mudanças no processo de AA e de monitorização, decorrente da alteração da direção e da CEEA:

Quando eu entrei aqui para o agrupamento a autoavaliação estava um bocadinho "parada", e ao reformularmos e ao virmos pedir a todos os departamentos que procedam à monitorização, que procedam ao levantamento daquilo que são os resultados, mas também das estratégias utilizadas (...) que leva as pessoas a repensar um bocadinho... (E2)

4.2.2. Mecanismos de coordenação da ação

Num olhar para o processo de autoavaliação da escola, com as lentes dos mecanismos de coordenação da ação, optou-se pelo foco sobre quatro dos MC (como é referido no subcapítulo 2.2):

- Planos e Regras – na fase de planeamento do processo de autoavaliação (B1);
- Papéis – através dos contributos na autoavaliação (B2);
- Rotinas – a partir das rotinas de articulação existentes e contributo para a construção de uma gramática comum (B3);

- Proximidade – através das dinâmicas de interação e comunicação no processo de autoavaliação (B4).

(B1) Conhecer a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola

Numa abordagem ao planeamento no processo de AA, com o propósito de identificar como são convocados os planos e regras, verifica-se:

- A utilidade do plano como guia estratégico, em que também são estabelecidos calendários e prazos;
- O envolvimento de todos e a importância da definição de responsabilidades e da articulação.

Numa abordagem à fase de planeamento, as entrevistadas consideram que é do planeamento do processo de autoavaliação organizacional que emerge o plano que se constitui como guia, construído num processo de reflexão envolvendo os diversos intervenientes. Conforme referido pela CEAA:

É importante haver um plano. (...) com organização e com estruturas de coordenação, tem havido muita preocupação de não partir de cima, mas haver aqui um trabalho coordenado, um trabalho de articulação, em que todos pensam *e no processo de avaliação?* em que vamos pensar o que temos de fazer. (E2)

Esta preocupação com o envolvimento de todos, que se encontra explicitada no PE (Doc. 1), com referência a uma valorização quer do trabalho colaborativo, quer interdisciplinar, no planeamento, transparece nas narrativas dos entrevistados, sendo fomentada pela reflexão dentro das diferentes estruturas e gerando o desenvolvimento de acordos. É também referida a partilha de responsabilidades, associada à intencionalidade de vincular a autoavaliação aos objetivos estratégicos do PE, numa primeira fase. De acordo com a CEAA,

(...) foram definidos [metas e indicadores] pelas várias estruturas, não só pelos departamentos, mas pelas várias estruturas. Foram definidos no sentido de se

autoavaliarem, (...) neste objetivo estratégico, o que é que a minha estrutura pode fazer, qual é a meta que queremos atingir, o que é que pode fazer e qual é o indicador que vai medir isso. Portanto, isso foi feito em conjunto, o que faz com que, pelo menos algumas pessoas dentro dessas estruturas saibam em termos organizacionais o que é que é pedido. Partilha de responsabilidade, digamos assim, em relação ao que nós queremos atingir, aos objetivos que queremos atingir. (E2)

Nas palavras da diretora, observa-se a relevância da existência de um plano, enquanto elemento facilitador das interdependências, do qual decorrem melhorias em termos de articulação, facto que também está relacionado com a implementação do Plano E@D: “Nós criámos um Plano, que era um guia. Depois, houve coisas que, em termos de avaliação e de articulação, que vieram melhorar muito” (E1).

Do mesmo modo, a partir das entrevistas, identifica-se a existência de um calendário e o estabelecimento de prazos, considerados fundamentais, dada a dimensão do agrupamento: “os prazos são divulgados (...) e é cumprir ao máximo essas calendarizações que são definidas. Porque se nós não cumprirmos tudo o que é estruturante é impossível...esta casa grande não se governa” (E1).

No que se refere ao planeamento da autoavaliação, a perceção dos entrevistados é que o contexto pandémico reforçou a sua necessidade, tendo em vista garantir a consecução do Plano E@D. Novamente são destacadas a importância de haver uma definição de responsabilidades e de se garantir a articulação:

Passamos a conseguir articular muito mais. Foi importante um Plano, que foi definido e revisto e tínhamos ali tudo, como nos organizávamos e estava vertido todas as estruturas do agrupamento, portanto todos sabiam qual era o seu papel e o que tinham de fazer. Disso não há dúvida. (E1)

Acresce que a transição para o meio digital, surgida inicialmente como necessidade no E@D, se revelou uma mais-valia, nas palavras da diretora, sendo o domínio das ferramentas digitais sentido como uma grande ajuda: “(...) os cronogramas são difíceis de organizar (...), a ferramenta digital de trabalharmos à distância veio aqui resolver uma série de situações, porque se não nem sei como é que nós trabalhávamos” (E1). Esta

utilidade prende-se, conforme refere, com o facto de ser um elemento facilitador para a articulação e comunicação face à dimensão da organização:

(...) numa estrutura destas ... há uma coisa muito simples que muitas vezes não se fala e que é tão simples como isto: eu para me reunir contigo tenho de estar livre, temos de estar ambas livres. Não é fácil, não é só em termos de agenda. Nós temos um problema grave aqui no nosso agrupamento, aqui do 2.º ciclo ao secundário, (...), as escolas estão sobrelotadas. (E1)

(B2) Conhecer a existência de papéis e seus contributos nos processos de autoavaliação

No que se refere à existência de papéis, no processo da AA, das informações obtidas pelas entrevistas e nos documentos, de um modo geral, podemos identificar um esforço na escola, no sentido de:

- Contribuírem para a partilha de responsabilidades, com diferentes envolvimento e tarefas no processo de monitorização e de AA;
- Promoverem a criação de uma perspetiva comum através do envolvimento de todos (direto ou indireto) e de partilha de informação.

No processo de AA, de acordo com a CEAA, é clara a existência de papéis definidos, em diferentes níveis do processo, que estão associados a diferentes tarefas e detendo responsabilidades distintas:

Existem diferentes papéis e diferentes tarefas, exatamente. Enquanto o coordenador de departamento agrega em si, por exemplo a avaliação dos diferentes grupos que coordena, o coordenador de grupo faz a avaliação só do seu grupo. O coordenador de uma estrutura como o SPO já vai fazer a avaliação da intervenção do SPO a nível daquilo que está definido, naquilo que são as suas competências, para avaliar o Qualifica a mesma coisa, a Cidadania a mesma coisa, e por aí adiante.

(E2)

Este tipo de envolvimento, que ocorre de modo indireto ou direto e em níveis diferenciados, visa a recolha dos vários contributos em relatórios das diferentes estruturas, os quais, por sua vez, alimentam um relatório global, integrador de todos os outros, um relatório de autoavaliação de agrupamento:

De forma indireta, são todos. Indireta e direta. São ouvidos, em relação por exemplo à perceção em relação aos projetos, em relação a atividades, (...) [na] elaboração dos relatórios, toda a gente é envolvida, uma vez que o coordenador de grupo disciplinar tem de fazer a monitorização de cada uma das turmas, porque cada docente fará, o coordenador de grupo, depois, elabora um relatório que entrega ao coordenador de departamento, que envia à coordenação da equipa de avaliação e à diretora do agrupamento. Mas também as outras estruturas, o SPO e todas as estruturas entregam o seu relatório, a EMAEI, todas as estruturas. (E2)

No que se refere aos papéis definidos no processo de autoavaliação, constata-se que a sua existência contribui de diferentes modos para o processo:

- Na promoção do conhecimento comum sobre prazos e respetivos papéis. A diretora, no que se refere ao conhecimento generalizado dos papéis e sequencialidade das tarefas, considera que: “já está ‘oleado’. Todos têm conhecimento do seu contributo e depois fazemos sempre os [conselhos] pedagógicos para a discussão, e levamos à discussão todas as situações que vamos percebendo que têm de ser discutidas e têm de ser trabalhadas” (E1).
- Na gestão de conflitos. Neste caso, sublinha a diretora: “as estruturas de coordenação principalmente, primeiro ciclo, pré-escolar, departamentos. E depois as estruturas de coordenação dos diretores de turmas, aqui, são fundamentais. Eles dão conta das situações, conseguem já antever e partilhar a situação, para tentarmos resolver” (E1).

A definição de papéis aparenta também decorrer da atribuição das responsabilidades na monitorização, do que se depreende das palavras da CEAA:

De certa forma houve aqui uma forma hierárquica de pôr as coisas. Quem é que responde, sendo todos chamados a participar nesse processo. A começar pelo

"mero" professor (e peço desculpa pelo adjetivo), pelo professor que faz a análise e monitorização daquilo que se passa na sua turma, ao coordenador de grupo, ao coordenador de departamento, e depois os alunos são vistos de diversas perspetivas, não é. (E2)

Deduz-se, das palavras da CEAA, que por via da comunicação e partilha de informação existe a tentativa de envolver todos no processo de AA: "quando toda a gente participa os resultados que obtemos são mais fidedignos, (...) por outro lado, se as pessoas participarem e se sentirem participativas, sentem-se como parte integrante desta instituição, desta organização, e penso que tudo correrá melhor" (E2). Daqui resulta o intento de criar, de uma perspetiva comum, e de partilha de responsabilidades:

Como em tudo se nós nos sentimos implicados nalguma ação, essa ação torna-se nossa também. Ao sentirmo-nos implicados vamos querer que essa ação resulte bem. Portanto, se toda a gente se sentir implicada no processo penso que o processo terá toda a vantagem e vai correr melhor. (E2)

Igualmente, a importância do envolvimento é referenciada na *Newsletter* de janeiro de 2022, em que a DAE menciona: "Posso afirmar que no AE..., todas as estruturas do Agrupamento, em conjunto com as suas lideranças responderam e corresponderam, colaborativamente a tão grande desafio" (Doc.7).

Encontra-se, ainda, nos Planos de Ação E@D, a explicitação dos papéis e responsabilidades inerentes aos cargos de Coordenação: de diretores de turma, dos cursos profissionais, de departamento, de grupos disciplinar/disciplina, de ano, do departamento do 1.º ciclo, do departamento do pré-escolar, de diretores de turma, das equipas de ensino noturno, técnico-pedagógica do centro Qualifica, de apoio tutorial específico; aos professores titulares e educadoras; aos docentes em geral; aos docentes bibliotecários; à equipa EMAEI; aos serviços de psicologia e orientação e à equipa de apoio E@D, num campo intitulado "Responsabilidades Específicas e Equipas de Apoio para questões emergentes" (Doc.2 e Doc.3).

(B3) Identificar a existência de rotinas de articulação e de construção de gramática comum.

Sobre a existência de rotinas de articulação, de acordo com as narrativas das entrevistadas, é-lhes atribuída grande relevância, destacando-se as rotinas de articulação:

- com atuação interdependente;
- para partilha e difusão da informação e de esclarecimento;
- como contributo para a garantia do decorrer dos procedimentos e sua sequencialidade;
- construtoras de uma gramática comum.

A este último ponto são associados alguns constrangimentos, tais como a dimensão do AE e o grande fluxo de entrada e saída de docentes.

Das entrevistas resulta a evidência de que as rotinas de articulação têm uma função importante na coordenação dos processos intrínsecos ao funcionamento do agrupamento, onde se inclui o processo de autoavaliação, também associado ao facto de se tratar de um AE de grandes dimensões. Nas palavras da DAE, “é superimportante, aqui nada pode estar ao acaso, a deixar acontecer. Porque é uma grande organização. Temos as rotinas bem definidas” (E1)

O aspeto acima referido também é realçado pela necessidade evidenciada de se preverem momentos de articulação promotores de reflexão, em diferentes níveis, através de reuniões com ligação entre os vários grupos ou estruturas, interdependentes numa lógica de cascata, referida pela DAE:

(...) nós fazemos assim, como é tudo muito grande, a gente até chamava os *megas* e os *migas*. Conselho pedagógico, os coordenadores de departamento reunirem com os coordenadores de grupo, e depois os coordenadores de grupo reúnem com o grupo, vai em cascata. (E1)

As rotinas são igualmente entendidas como promotoras da partilha de informação, de acordo com a CEAA, enquanto mecanismos de difusão da informação e de esclarecimento. Este contributo é relevante, uma vez que permite a comunhão da visão de escola,

bem como a construção de uma gramática/perspetiva comum e envolvimento dos intervenientes no processo:

[é importante fornecer] informação pertinente, este tomar conta e dizer claramente às pessoas qual é o procedimento e o que é que têm de fazer leva as pessoas a fazer, porque percebem. E se percebem o que é que estão a fazer, fazem-no. (...). Se é mais um processo burocrático, estou a fazer por fazer, as pessoas não fazem ou fazem mal, não se envolvem. Se as pessoas percebem o porquê e percebem que há uma lógica, fazem. Então esses mecanismos de difusão da informação e de esclarecimento permitem às pessoas perceberem que há uma necessidade e porque é que ele é feito. (E2)

De resto, esta preocupação com a articulação vem explicitada nos documentos institucionais, sendo apresentada no PE (Doc.1) como um dos seus quatro Princípios Orientadores, remetendo para que entre as escolas e as estruturas educativas do AE ocorra o desenvolvimento de uma articulação organizacional, pedagógica e científica, perspetivando uma ação educativa coerente e flexível.

Além disso, constata-se que a sequencialidade do processo de autoavaliação é visível para todos, na lógica de “cascata”, anteriormente mencionada. Conforme refere a diretora: “Claro, isto já está muito mecanizado” (E1), bem como a necessária relação de confiança e articulação para o cumprimento do estabelecido, “tem de haver uma confiança, mas sabem o que têm de fazer, que até àquela data têm de fazer relatório, enviar (...)” (E1).

Para além da necessidade de acautelar o cumprimento de rotinas, evidencia-se ainda a relevância das rotinas de articulação para garantir que o processo de AA decorre conforme previsto, como se depreende das palavras da diretora: “Às vezes o coordenador de departamento tem uma tarefa um bocadinho complexa, que é de pressionar, pressionar, para que os coordenadores dos grupos entreguem as suas avaliações e questões, ou seja o que for nas reuniões” (E1).

Ainda no que se refere às rotinas, são identificados por ambas as entrevistadas alguns desafios relacionados sobretudo com o propósito de construção de uma visão e linguagem comuns, no processo de autoavaliação. Assim, são evidenciados como desafios para

garantir a comunicação, os constrangimentos associados à grande dimensão do AE e ao grande fluxo de entrada e saída de docentes:

Mas não é fácil num agrupamento com esta dimensões, não é fácil num agrupamento em que temos uma saída e entrada de docentes com um fluxo tremendo, (...) estão a chegar aos grupos docentes que nunca lecionaram. Portanto, não conhecem gramática absolutamente nenhuma a não ser aquela da formação inicial. E, de repente, chegam a um agrupamento que tem a sua gramática própria. Eles ainda estão a tentar inteirar-se daquilo que é o básico dos básicos, que é o lecionar, o estar com os seus alunos e com alguma dificuldade, compreendo eu, que estejam com alguma dificuldade em inteirar-se de tudo isto. E temos aí algumas dificuldades nesse sentido. (E2)

Por fim, quando se remete para o período em que estas rotinas de articulação foram forçosamente a distância, associado aos constrangimentos de uma comunicação com distanciamento físico, encontra-se novamente a dimensão da escola:

(...) não é fácil num agrupamento destas dimensões (...) No fluxo de comunicação às vezes perde-se sentido. Numa comunicação que nós achamos que é muito linear e que é muito simples, perde-se sentido pelo meio. E presencialmente, seria muito mais fácil e num agrupamento muito mais pequeno, seria muito mais fácil que esta gramática comum fosse entendida, de facto, por todos. (E2)

A preocupação e reflexão em torno das rotinas encontra-se também explicitada no documento, na forma de recomendação: “Considera-se muito relevante que a articulação seja objeto de maior reflexão por parte dos coordenadores, já que é considerado um elemento essencial em todo o trabalho a realizar pelo Agrupamento (...)” (Doc.4).

(B4) Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação

Numa abordagem à proximidade, por via das dinâmicas de interação e comunicação no processo de autoavaliação, é destacada a importância da proximidade física enquanto facilitadora da comunicação promovendo:

- a construção de um código comum, numa interação informal, sistemática e contínua;
- uma interação imediata, que permite identificar necessidade de intervenção ou atuação.

Surge, ainda, a proximidade como facilitadora da transmissão do conhecimento já adquirido no processo de AA e a referência ao distanciamento físico como um desafio.

Das informações obtidas, transparecem dois grandes desafios na comunicação no AE:

- a comunicação numa organização de grandes dimensões, contendo realidades distintas;
- a comunicação visando a construção de uma linguagem comum

Contudo, percebe-se a preocupação, em termos de comunicação e interação, de respeito pelas diferenças e de promoção da familiaridade com trabalho em rede e valorização da confiança entre os indivíduos.

No que se refere à proximidade, em ambas as entrevistas, é possível reconhecer o entendimento da proximidade física entre as pessoas enquanto facilitadora da comunicação. Por um lado, permitindo a construção de um código comum, numa interação informal, sistemática e contínua, de acordo com as palavras da DAE: “precisamos de ter o mesmo código [nas questões da autoavaliação]. Precisamos de ter um código comum. Há essa tentativa, mas tem de ser contínua e sistemática, sempre. Senão falha. A proximidade é facilitadora” (E1). Por outro lado, possibilitando uma interação imediata, e a necessidade de intervenção ou atuação, que garanta o decorrer do processo de AA, conforme reflete a resposta da CEAA:

Quantas vezes nós não sentimos: porque é não está a chegar, aquilo foi tão claro? Não, é claro na nossa perspetiva, lá está a questão também da empatia, mas numa vivência diferente aquilo não é assim tão claro, e só o presencial, só a presença mesmo ali, em proximidade, é que poderia sanar este problema de comunicação que existe, quer queiramos quer não à distância. Seja à distância *online* seja à distância física de um mega agrupamento. (...) E é um campo muito, muito relevante, na minha opinião [a proximidade]. (E2)

É também perceptível, da entrevista com a CEAA, que a proximidade foi facilitadora para a transmissão do conhecimento já adquirido, por parte da anterior coordenadora da AA: “Sem a M. sentir-me-ia perdida. Portanto, o facto de ela estar neste trabalho, há anos, anos e anos, ter o know-how que tem, foi fantástico, foi fantástico” (E2). Este aspeto é também referido pela diretora: “já estava na equipa anterior, que já está no final de carreira, a M. que também é uma pessoa espetacular. Mas a própria M. dizia: *eu preciso de alguém que me arraste e para eu passar o conhecimento*” (E1).

Segundo a dirigente escolar, o distanciamento físico surge como um desafio: “O distanciamento físico causa sempre um desafio, sempre. No entanto vamos criando dinâmicas, (...) trabalhamos sempre com a estrutura de coordenação de escolas, todos os dias, a toda a hora, a todo o momento, como se costuma dizer.” (E1).

Na mesma linha de pensamento, a CEAA refere que um dos aspetos que carecem de melhoria no AE é precisamente a comunicação: “a parte da comunicação continua a ser uma falha que nós temos, mas existe essa preocupação” (E2).

Esta afirmação é corroborada com informação do próprio PE (Doc.1) que não só identifica como Objetivo Estratégico a otimização dos mecanismos de funcionamento do Agrupamento, através de uma melhor comunicação, cooperação e avaliação interna e externa, como a este associa Objetivos Operacionais que remetem para a explicitação, clara e inequívoca, para toda a comunidade educativa, das medidas e procedimentos e dos documentos estruturantes do Agrupamento; a melhoraria do desempenho das diferentes estruturas do Agrupamento, por via da elaboração, da implementação e da avaliação sistemática e contínua dos respetivos planos de ação; a garantia de uma maior eficácia e eficiência na transmissão de informações aos elementos da comunidade escolar e educativa; a criação e o desenvolvimento de mecanismos de comunicação e de cooperação, envolvendo os encarregados de educação em várias dimensões da vida do AE.

Acresce a referência à existência de fluxos de comunicação e de reporte estabelecidos no processo de AA, que, de acordo com a diretora, “Existem e cada vez estão mais afinados, com a questão do digital. Neste momento tudo é mais fácil. Embora, cá está, não podemos exagerar” (E1). A mesma alerta para o necessário foco no processo: “É muito importante

perceber que temos de nos focar, senão corremos o risco da banalização e aí depois nada é feito com a intencionalidade que deveria ser” (E1).

Não obstante a referência a fluxos de comunicação estabelecidos, é possível perceber, nas palavras dos atores, dois grandes desafios na comunicação:

- a comunicação numa organização de grandes dimensões, com realidades distintas;
- a comunicação visando a construção de uma linguagem comum.

De acordo com a CEAA:

Traz mais dificuldades [a comunicação num mega agrupamento]. (...) às vezes há uma certa dificuldade em quem está noutra realidade e nós sabemos bem, perceber exatamente o que é que se pretende, não é. E porque é que há ali aquela resistência? (...) Porque são às vezes mundos que sendo muito próximos, são diferentes, e que criam aqui resistências à comunicação e ao percebermos, às vezes até a linguagem e o que se pretende, só, e voltamos novamente à questão do presencial e da distância, que só às vezes presencialmente é que se consegue fazer. (E2)

A comunicação numa organização de grandes dimensões, com realidades distintas, encontra como constrangimento, desde logo, a quantidade de pessoas envolvidas, as múltiplas tarefas e a gestão do tempo, conforme refere a DAE:

(...) é tudo muito, cada departamento tem muitos professores, há sempre muitos dados a serem trabalhados (...) isto é um problema que nós temos. As pessoas são humanas, não podem andar a corrigir exames, a fazer autoavaliação, e a analisar documentos e a fazer tudo ao mesmo tempo. (...) E uma coisa é certa... não se consegue esticar o tempo. (E1)

Assim, a comunicação visando a construção de uma linguagem comum é um desafio: “é duro [a construção da linguagem comum], isso é um grande desafio. Mas eu penso que de uma maneira ou de outra, com lideranças ativas e empenhadas chegamos lá, mas tem de se trabalhar todos os dias” (E1). Esta opinião é corroborada pela CEAA: “eu penso que existe essa preocupação [construção de uma gramática comum]. Se nós conseguimos

já chegar a todos, aí eu tenho as minhas sérias dúvidas. Acho que ainda temos muitas limitações.” (E2).

Os documentos estruturantes do AE estão alinhados com esta preocupação relativa à comunicação, na forma de orientação/recomendação, quer no Doc.4, quer no Relatório de AA (Doc. 5), numa referência à melhoria dos circuitos de comunicação no AE, por um lado para evitar justaposição e perda de informação, e por outro lado, assegurar que a informação é clara, acessível e sintética, com divulgação por meios abrangentes.

Para finalizar, em termos de comunicação e interação, apesar dos constrangimentos apresentados, podemos inferir da entrevista à DAE, a preocupação, por um lado de respeitar as diferenças dentro do AE: “chego ali e imponho a minha ideia sem ouvir, causa ruturas, ninguém ganha com isso...só perdemos. nós trabalhamos com quem cá está, com quem chega, portanto, logo aí é um verdadeiro desafio” (E1); por outro lado, a necessidade de promover a familiaridade com trabalho em rede e valorizar a confiança entre os indivíduos: “é uma rede, sempre com muita confiança no próximo, no meu colega. Se eu não tiver confiança no coordenador de escola, nada feito. (...) o respeito acima de tudo, pelo trabalho dos nossos colegas. Eu não tomo uma decisão, sem ouvir” (E1).

4.2.3. Aprendizagem organizacional

Identificamos, neste eixo de análise, três entradas, visando obter uma perceção face à aprendizagem organizacional do AE. A primeira (C1), relacionada com o impacto da AA na ação, através do conhecimento dos atores sobre a mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias; a segunda (C2), relacionada com o impacto da AA nos documentos estruturantes, por via da noção de como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de revisão do PE; a terceira, e última (C3), associada à mobilização da AA e monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica.

(C1) Perceber como os atores percecionam a mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias (impacto na ação)

No que se refere à mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias, podemos considerar que os atores consideram ter existido uma redefinição de estratégias associada ao impacto da AA. É também destacada a sua importância para a melhoria na ação de cada estrutura.

A redefinição de estratégias decorrente da informação obtida da autoavaliação está evidenciada nas palavras da DAE: “Houve, como te digo, houve uma grande redefinição [de estratégias]” (E1). Considera-se que os processos de AA permitem identificar as necessidades de melhoria: “o foco na atuação de cada estrutura [não existiria sem autoavaliação]. A estrutura autoavaliação percebe que, onde tem de melhorar é aqui, ali ou acolá, então, tem de se focar aí” (E1):

São muito importantes [processos de autoavaliação e procedimentos de monitorização], nós sem nos autoavaliarmos não é possível. Nós autoavaliamo-nos todos os anos com maior ou menor dificuldade, como te digo é uma meta-avaliação, (...) a equipa trabalha a avaliação que os departamentos e as estruturas fornecem, e os próprios departamentos (...). De qualquer forma, essa avaliação, é o que nos diz, em termos dos resultados, como é que nós estamos a nível nacional, os nossos resultados e depois percebemos o que podemos melhorar em termos de estruturas, da atuação da escola. (E1)

Encontramos, igualmente, nas palavras da CEEA, a alusão a ações de melhoria que decorreram da AA, e a preocupação em definir-se estratégias de recuperação e mitigação das perdas resultantes do E@D:

Se do processo de autoavaliação resultaram ações de melhoria, sim. Sim, de certeza. (...) é preciso atuar em relação aos alunos, que durante este processo em ensino à distância, e são os alunos mais frágeis aqueles que mais perderam, e, portanto, esse é o mecanismo que nós tentamos que eles recuperem alguma aprendizagem, nomeadamente em trabalho de projeto, em trabalho de pares (...) Já são medidas que foram tomadas em relação a esse processo de melhoria. (E2)

Esta opinião é secundada pela informação presente nos documentos institucionais que, de modo mais abrangente, apresentam a mesma visão, ou seja, da importância da avaliação para a ação e redefinição de estratégias. É referida, no PE (Doc. 1), a dependência da ação da interligação de três pilares essenciais, a colaboração, a avaliação e a intencionalidade, aplicáveis num nível micro, na relação dos docentes com os alunos, na relação com parcerias, encarregados de educação; num nível meso da ação de diferentes órgãos e estruturas educativas; e num nível macro, nas metodologias na elaboração dos documentos estratégicos orientadores da ação educativa.



Figura 4 – Pilares de ação, apresentados no Projeto Educativo

No mesmo sentido, no relatório de AA dos Diretores de Turma 2020/2021, explicita-se o propósito de se definir estratégias de melhoria assentes nos resultados obtidos no processo de AA: “A partir desta reflexão, apresentam-se algumas sugestões de alteração e/ou melhoramento ao plano de ação, desta estrutura, tendo em conta a resolução dos pontos fracos sinalizados e tornar a intervenção mais eficaz.” (Doc.6).

(C2) Percecionar como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de revisão do PE (Impacto nos documentos estruturantes)

Quanto à mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão do PE, transpõe das entrevistas que foi importante o contributo das informações obtidas na AA, tendo originado a reflexão que conduziu à redefinição deste documento. Atente-se que ocorreu reformulação do PE19-23 motivada pela mudança da direção, num período de reformulação de estratégias para dar resposta à emergência.

Tendo presente que aconteceram alterações ao PE19-23 decorrentes da mudança da direção, das palavras dos atores percebe-se que as informações obtidas na AA e monitorização foram mobilizadas, contribuindo para o processo de reflexão. Assim, a reestruturação dos documentos estruturantes incluiu aprendizagens realizadas no processo de AA, conforme ilustram as palavras da DAE:

Em relação aos documentos estruturantes, foi já pelo meu mandato [que coincidiu com o início da pandemia], foi tudo reestruturado, nós não tínhamos Projeto Curricular de Agrupamento, temos, agora. Está diretamente ligado com o projeto educativo, mas houve uma reestruturação que, como é óbvio, inclui esta nova visão, esta nova forma de estar, o que se aprendeu. (E1)

Ainda neste sentido, a CEAA remete para a redefinição de indicadores e metas com vista a melhoria do processo de monitorização e de AA:

É preciso fazer muita coisa melhor...é preciso reformular, e aí passa muito pela minha equipa, reformular os indicadores e as metas (...), nós já percebemos pela avaliação que fizemos (...) feito de uma forma muito participativa, com toda a gente a intervir (...) Portanto, reestruturar em termos de projeto educativo os objetivos, e as metas e indicadores. Para facilitar o processo de avaliação, (...) que seja mais eficiente. (E2)

No que diz respeito ao modo como é mobilizada a AA e a monitorização, verifica-se referência, na redefinição de estratégias, a uma interseção entre as duas mudanças ocorridas no mesmo período: o impacto das exigências de respostas imediatas na ação, desde o início da situação pandémica e a mudança da direção, com o aporte do Plano de Ação da diretora. Em suma, a reflexão produzida na escola, no que se refere à mobilização da

AA na redefinição de documentos estruturantes, teve por base a conciliação destes dois fatores:

Primeiro definimos os eixos e os objetivos e começámos a trabalhar com o meu Plano de Ação enquanto diretora. Começámos a trabalhar por aí. (...) até o nosso Regulamento Interno estava desatualizadíssimo (...) e neste momento temos um Regulamento Interno megalómano (...) mas ainda vai ter de ser aperfeiçoado... (...) Não era assim e isso surgiu por via da pandemia, houve essa necessidade.

(E1)

(C3) Compreender como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica

Numa abordagem à mobilização da AA e monitorização na resposta à situação pandémica, constata-se que ambas suportaram a redefinição de estratégias e as alterações introduzidas entre os dois momentos de E@D, em todos os níveis de ensino e ofertas do AE, de modo transversal. Assim, para a gestão da ação em contexto pandémico, foram consideradas as aprendizagens feitas decorrentes do processo de AA, bem como reforço da importância da monitorização.

É possível perceber, de ambas as entrevistas, que ocorreu a mobilização da AA e monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica. A CEAA faz referência à redefinição de estratégias ocorrida no 2.º confinamento, com base nas aprendizagens feitas a partir da monitorização do 1.º confinamento:

Foram os mesmos os indicadores, (...); e depois temos então os inquéritos de monitorização, que foram feitos no período em que os alunos estiveram em casa, cujos resultados ajudaram a melhorar algumas estratégias, nomeadamente, isso sim, do 1.º para o 2.º confinamento. (E2)

Esta é uma ideia que é reforçada pela diretora, remetendo para as alterações introduzidas entre os dois momentos de E@D: “No segundo momento, reformulámos. Reformulámos muita coisa. Que eu me lembre, assim com mais peso, (...) começámos por criar um

documento orientador e monitorizador também, (...) Portanto, foi uma grande mudança que fizemos do 1.º para o 2.º[confinamento]” (E1).

Esta reflexão, conforme referido pela CEAA, foi transversal a todos os níveis de ensino e ofertas, tendo ocorrido igualmente para o ensino de adultos:

Até mesmo o Centro Qualifica e o ensino noturno fez o seu estudo em relação ao impacto do E@D e a forma como teve de ajustar o seu trabalho ao ensino de adultos, perderam muitos alunos, não é. Porque presencialmente não vinham às aulas, tiveram de rever ali as estratégias de trabalho, os mecanismos de trabalho. (E2)

Por fim, verifica-se que é atribuída utilidade à AA para a gestão da ação em contexto pandémico, pelas palavras da CEAA, dada a importância que lhe é conferida.

Eu penso que sim [importância da AA para a gestão da crise no contexto pandémico]. Até porque, vejamos, o trabalhar com o desconhecido, o fazer coisas novas, o estar perante alguma coisa que eu não domino, o estar perante os pais, que foi uma coisa que nós professores, e a classe docente sentiu muito isto. (E2)

De acordo com a entrevista à CEAA, ocorreu redefinição de estratégias no 2.º confinamento, com base nas aprendizagens feitas a partir da monitorização do 1.º confinamento.

Em linha com o acima referido, é também possível identificar, ao efetuar-se uma comparação entre o Plano E@D implementado para o 3.º período de 2019/2020 (Doc.2) e o Plano E@D para o ano letivo 2020/2021 (Doc.3), que foi introduzida uma orientação que explicita a monitorização dos planos de recuperação “monitorizam [os coordenadores de Departamento] os planos de recuperação e consolidação das aprendizagens, dos diferentes conselhos de ano e grupos disciplinares, com a colaboração dos respetivos coordenadores de ano e de grupo disciplinar” (Doc.3).

4.3. Síntese da análise de dados

Os documentos estruturantes permitiram corroborar as reflexões produzidas nas entrevistas e clarificar aspetos referentes ao propósito e visão do agrupamento sobre a autoavaliação, procedimentos e sua operacionalização. Sendo difícil destrinçar o que resulta da resposta à situação pandémica, do que decorre da mudança de diretora e dos cargos de gestão intermédia, constata-se que o impacto que a coincidência destas mudanças tem nos processos, quer de autoavaliação, quer de reflexão da escola, está sempre presente.

Na figura seguinte, pretende-se esquematizar as relações dentro do quadro teórico definido, que sustentam a síntese e conclusão que se apresentam.



Figura 5 – Relações no quadro teórico

Numa leitura cruzada dos dados obtidos pelas diversas fontes, destaca-se que:

- A comunicação é abordada a propósito dos diferentes eixos. Considerada fundamental, é explícita a preocupação em melhorar os canais e fluxos de comunicação, bem como a sua natureza tática, estando prevista como Objetivo Estratégico do AE.
- Existe uma referência sistemática ao tamanho do AE e à dispersão das escolas. A gestão de um elevado número de alunos, de pessoal docente e não docente acarreta constrangimentos, por conferir maior complexidade ao desenvolvimento de um entendimento comum e a uma concertação alinhada sobre a organização, dificultando a construção de uma linguagem comum, apesar dos esforços.
- É dada relevância à AA e monitorização, associando-as à necessidade de prestação de contas, e a processos reflexivos que promovam a melhoria.
- Verifica-se, a partir das diferentes fontes, que existe uma tentativa de envolver todos, com papéis e rotinas estabelecidas, com dinâmicas de articulação instauradas.

No que se refere ao primeiro objetivo definido - Identificar e analisar como ocorrem os mecanismos de coordenação da ação no quadro dos processos de autoavaliação - (cf. 3.3.), pode registar-se que, no AE em estudo, os mecanismos de coordenação estão presentes, sendo explícita e determinante a sua relevância, enquanto suporte para a coordenação da ação, no quadro do processo de autoavaliação. Observando-se a AA com a lente dos MCA, identificam-se elementos que remetem para a existência dos 4 mecanismos abordados. Os quatro MCA surgem de modo interrelacionado.

Os planos e regras assumem-se como guias estratégicos, de orientação da ação, onde são também estabelecidos calendários e prazos. Destaque-se que, através dos planos e pela definição de regras, todos são chamados a este processo, por via da definição de responsabilidades e da necessária articulação.

No que se refere aos papéis, a sua definição permite tornar claro, para todos os envolvidos, as diferentes tarefas que estão associadas a cada papel, o que alude para o reforço da partilha de responsabilidades.

De modo a promover a criação de uma perspetiva comum, o AE tenta recorrer ao envolvimento (direto ou indireto) de todos, em níveis diferenciados, prevendo reflexão e recolha de contributos dos intervenientes, em momentos distintos e com diferentes abrangências, como é exemplo a referência às reuniões em “cascata” nas diferentes estruturas (cf. p.59). Reconhece-se a existência de um esforço, de acordo com os entrevistados, no sentido de promoverem a partilha de informação, por um lado associada à criação da perspetiva e gramática comum, por outro lado enquanto reforço na responsabilização.

Quanto às rotinas, existem rotinas de articulação, de índole diversa, como por exemplo: para partilha e difusão da informação e de esclarecimento, como contributo para a construção de uma gramática comum, visando o fluxo do trabalho interdependente entre diferentes atores, isto é, como garante dos procedimentos e sua sequencialidade. Este aspeto torna visível a sequencialidade do processo de AA, numa perspetiva de previsibilidade, não sendo, porém, visível que tenha ocorrido, em consequência da AA, alteração das rotinas neste processo.

Por último, no que se refere à proximidade, é concedida muita importância à proximidade física como facilitadora da comunicação, potenciando a construção de uma visão mútua do trabalho, pelo investimento na construção de um código comum.

Encontram-se alusões à comunicação formal e informal, numa interação sistemática e contínua, e que, se for imediata, permite identificar as necessidades de intervenção e atuação célere. Surge, ainda, como facilitadora, quer para a transmissão do conhecimento já adquirido, quer para estabelecer e reforçar as relações de familiaridade. Perceciona-se a preocupação no AE, no respeito pelas diferenças e na promoção de familiaridade, com trabalho em rede e valorização da confiança entre os indivíduos, em relação à interação visando os processos de monitorização e de AA. Assim, os dois grandes desafios na proximidade, associados à comunicação, que transparecem ao longo das entrevistas, são a gestão e garantia de uma comunicação eficaz numa organização de grandes dimensões, com realidades distintas; e a comunicação visando a construção de uma linguagem comum.

Em relação ao segundo objetivo deste estudo - Analisar como ocorre a aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação, num contexto de emergência - considera-se fazer sentido que a abordagem à aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação seja feita focando os três níveis ou estádios de aprendizagem organizacional (cf. 2.3.).

No que se refere ao primeiro estádio, a “aprendizagem de circuito simples” ou *single-loop learning*, que se associa ao impacto da AA na ação, por via da perceção dos atores sobre a mobilização da AA e da monitorização, para efeitos de revisão de estratégias, pode considerar-se, a partir das informações obtidas nos documentos e das entrevistas, que a redefinição de estratégias ocorreu não apenas para dar resposta à situação pandémica, monitorizar e aferir da eficácia das medidas implementadas nesse contexto, mas de uma maneira geral, estando esse propósito (de redefinição e melhoria na ação) explicitado nos documentos estruturantes. Neste sentido, pode sublinhar-se a importância que é atribuída à AA, para a melhoria da ação das diferentes estruturas, envolvendo a reflexão a diversos níveis, sendo perceptível a intencionalidade de uma ação consequente, e a alusão, pelas entrevistadas, à identificação e correção do erro, para ajuste de estratégias de ação ou métodos de trabalho.

Quanto ao segundo estádio, a “aprendizagem de circuito duplo” ou *double-loop learning*, que se relaciona com o impacto da AA nos documentos estruturantes, transparece das palavras dos atores que a redefinição do PE19-23 se baseou na reflexão produzida em torno das informações obtidas na AA. Não obstante, há a assinalar a redefinição do PE dada a mudança da direção e para dar resposta à emergência. Assim, pode afirmar-se que a AA foi mobilizada para a revisão do PE, tendo por base a conciliação dos diferentes fatores na sua consecução, assumindo que se poderá estar perante uma “aprendizagem de circuito duplo”.

No que se refere ao terceiro e último estádio, a “aprendizagem de segunda ordem” ou *deutero learning*, não obstante a intenção e alusão nos documentos estruturantes dos contributos da AA para uma meta-avaliação no AE, não é possível identificar se ocorreu reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, com o respetivo questionamento sobre opções, processos e os efeitos gerados pela mobilização da AA e monitorização quer

na redefinição de estratégias de AA, quer na alteração dos documentos estruturantes, (ou seja, a mobilização dos outros dois níveis de aprendizagem organizacional) e seu impacto na organização. Como tal, não se pode reconhecer, no quadro do processo de autoavaliação, evidências de aprendizagem organizacional, no terceiro estágio, de “segunda ordem”.

A existência de processos de mudança no período em estudo (cf. 4.1.), já referidos no início deste subcapítulo, não permite identificar o impacto na organização do processo de AA, uma vez que a escola foi palco de alterações no âmbito da gestão. Por este motivo, não é viável estabelecer as alterações que decorram da meta-avaliação dos dois primeiros níveis, das que se sustentam na visão da nova direção ou as que decorrem do envolvimento de novos atores nos cargos intermédios (como é o caso da equipa de autoavaliação), assim como, em que medida a conjugação destes fatores introduziu mudanças nos processos.

Indo para além dos MCA no quadro teórico estabelecido, uma vez que estes são os pilares, ou sustentam as Condições de Coordenação (cf. 2.2.), num exercício de cruzamento dos MCA com as condições de coordenação, reconhece-se, no processo de AA e monitorização do AE, o desenvolvimento dos fatores que concorrem para a sustentação das três condições: responsabilidade, previsibilidade e compreensão comum. Assim, encontra-se alusão à monitorização e responsabilidade; à visão mútua do trabalho e do seu desenvolvimento; às questões relacionadas com a familiaridade e à gestão do processo, o que pode ser relacionado com a sustentação da condição de coordenação ‘responsabilidade’.

No que se refere à condição de coordenação ‘previsibilidade’, a sua presença está alicerçada na definição de responsabilidades dos diferentes atores, bem como na sequencialidade partilhada pelas partes interdependentes e a subdivisão, num processo referido “em cascata”, pela diretora.

A condição de coordenação ‘compreensão comum’, sendo uma das preocupações referidas ao longo dos testemunhos, encontra as suas bases na promoção da perspetiva comum, nos processos de comunicação, visando a partilha de entendimento das responsabilidades e do processo, e a criação de momentos de reflexão entre os diferentes níveis, para atuação

conjunta. Esta é a condição de coordenação onde pode encontrar-se maior fragilidade, apesar de o AE a assumir como uma área prioritária para intervenção.

Por fim, tendo presente que os objetivos gizados, acima abordados, pretendem dar resposta à questão de investigação: em que medida os mecanismos de coordenação da ação são determinantes e induzem aprendizagem organizacional, no quadro dos processos de autoavaliação, pode inferir-se que os mecanismos de coordenação da ação, pelo acima evidenciado, se constituem determinantes, como suporte para a coordenação da ação, encontrando-se na base dos processos de autoavaliação indutores de aprendizagem organizacional.

4.4. Conclusões

Uma vez no fecho do trabalho, recentram-se as conclusões em torno dos dois objetivos do estudo (cf. 3.3.), de modo a organizar os resultados apresentados na síntese, e apresentam-se os comentários finais.

Em relação ao objetivo que visava identificar e analisar como ocorrem os mecanismos de coordenação da ação no quadro dos processos de autoavaliação, os MCA estão presentes e são relevantes no quadro do processo de AA, podendo ser encontrados os quatro, de modo interligado. Como se viu, aos planos e regras atribui-se a função de guias estratégicos, para orientação da ação, com definição de regras, sendo todos os atores convocados para este processo. No caso dos papéis, que clarificam as diferentes tarefas associadas, surgem na pesquisa como reforço na partilha de responsabilidades dos vários atores. Já quanto às rotinas de articulação, têm uma de índole diversa e são estimuladas pelo envolvimento (direto ou indireto) da totalidade dos atores, em níveis diferenciados dentro da organização escolar, permitindo tornar visível a sequencialidade do processo de AA, numa perspetiva mesmo de previsibilidade. Contudo, não é evidente que tenha ocorrido alteração das rotinas em consequência da AA. Relativamente à criação de uma perspetiva comum, é criada com o propósito de servir a partilha de informação, quer relacionada com a criação de um entendimento e gramática comuns, quer enquanto reforço da responsabilização. Por último, confere-se muita relevância à proximidade, nomeadamente à proximidade física, entendida como facilitadora da comunicação, num investimento de construção de um código comum. A comunicação formal e informal surge como facilitadora na transmissão do conhecimento e no reforço das relações de familiaridade, permitindo de forma imediata identificar necessidades e uma atuação célere.

No caso do *objetivo que consiste em analisar como ocorre a aprendizagem organizacional (cf. 2.3.) no quadro dos processos de autoavaliação, num contexto de emergência, consideraram-se os dados obtidos para interpretar como ‘respondem’ aos diferentes estádios da aprendizagem organizacional. Relativamente ao primeiro estádio - “aprendizagem de circuito simples” ou *single-loop learning* -, está presente através da relevância que é conferida à AA, tendo em vista a melhoria da ação das diferentes estruturas, no processo de AA, com reflexão a diversos níveis, incluindo a perspetivação do ajuste de estratégias de ação ou métodos de trabalho, implicando a identificação e correção do erro. No que*

respeita ao segundo estágio - a “aprendizagem de circuito duplo” ou *double-loop learning* - a redefinição do PE19-23 assentou na reflexão produzida no AE acerca dos resultados obtidos na AA. Reitera-se, a este propósito que esta alteração decorre de dois processos de mudança: o da direção e o do contexto (devido à emergência pandémica). Considerando que a mobilização da AA para a revisão do PE19-23 teve por base a conciliação dos diferentes fatores de mudança, então, pode concluir-se estar perante uma aprendizagem organizacional de “circuito simples” e também “de circuito duplo”. Quanto ao terceiro estágio - a “aprendizagem de segunda ordem” ou *deutero learning* -, apesar de a intenção do AE ir no sentido de se concretizar uma meta-avaliação (existe mesmo menção disso nos documentos estruturantes), não ficou evidente a efetiva concretização desta aprendizagem de “segunda ordem”, no quadro do processo de AA.

Deste modo, os resultados sinalizam, da parte da escola, a perceção de que passaram a articular mais; que o trabalho colaborativo foi facilitador e que decorreu de uma necessidade e que existiu uma maior comunicação possível através de ferramentas digitais, que permitiu complementar a ausência de proximidade física. Assim, se, por um lado, no plano anual de atividades e no PE19-23 a comunicação é apontada como uma fragilidade, sendo associada ao facto de ser um agrupamento extremamente grande, composto por várias escolas muito dispersas, o que dificulta a proximidade física, por outro lado, é referida a facilidade em fazer articulação e comunicar através de instrumentos digitais.

O facto de, tradicionalmente, os professores usufruírem de maior autonomia pedagógica poderá justificar uma certa resistência à coordenação “em cascata”. Porém, o contexto pandémico conduziu a condições de emergência e risco, que os forçaram a aceitar melhor esta metodologia, acabando por reconhecer a sua importância e pertinência. Este aspeto também vai ao encontro da lógica que subjaz aos MC, quer em relação à definição de tarefas, quer quanto aos procedimentos de interação e comunicação, ou de proximidade. Ainda de notar o entendimento generalizado de que os atores escolares sentiram de forma mais vincada a necessidade de se coordenarem para construção de respostas conjuntas, e que os professores aceitaram com maior facilidade não estarem em ‘autogestão’. O sentimento de insegurança, terá concorrido para tornar a coordenação e o trabalho colaborativo necessário e útil aos professores.

Por fim, sublinha-se que esta mudança de perspetiva face às ferramentas digitais e ao reconhecimento da necessária coordenação/articulação e trabalho colaborativo, que ocorreu durante o período em estudo, pode constituir uma oportunidade para a indução de formatos diferentes de trabalho entre pares, visando a superação de obstáculos identificados e a adoção de um trabalho mais reticular e colaborativo.

Nestas condições, pode dizer-se que, especificamente no quadro da autoavaliação, os mecanismos de coordenação, enquanto suporte da coordenação da ação, se constituem como determinantes e indutores de aprendizagem organizacional.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

Considerando, como ponto de partida, neste estudo, o “investigador”, sentiu-se necessidade de elucidar que, tendo lecionado no AE em estudo, este se constitui como um ambiente com o qual existe uma familiaridade, facilitadora no acesso aos intervenientes-chave, mas que obrigou ao reforço da preocupação em manter uma postura neutra, cingida ao papel de investigador, evitando o enviesamento ou contaminação de dados. Este aspeto foi, ainda, uma “mais-valia” na comunicação com o AE, ajudando a manter o foco no questionamento e na reflexão. O facto de o autor não lecionar e não existir envolvimento direto com o AE, nos últimos seis anos, possibilitou o distanciamento, permitindo um olhar externo enriquecido pela experiência profissional e por não ter acompanhado as alterações ocorridas nos últimos anos. Assim, a narrativa produzida neste estudo é o reflexo da interpretação das informações obtidas, para cumprir os objetivos do estudo gizados e dar resposta à questão de investigação, tendo por base o quadro teórico apresentado, com o aporte da sua experiência pessoal e profissional. Como refere Afonso (2014):

“(…) o que está em causa [numa dissertação de mestrado] tem uma natureza especificamente metodológica: a demonstração da capacidade de produzir uma investigação original num domínio específico da ciência. Pelo contrário, uma tese de doutoramento pretende-se a produção de conhecimento científico que constitua um avanço na compreensão da realidade (…)” (Afonso N. , 2014, p. 60)

Tendo presente o propósito da dissertação, foram concretizadas opções em termos de dispositivo metodológico, algumas das quais com base no conhecimento já existente, por exemplo, as limitações relacionadas com o calendário e o tempo disponível para a consecução da investigação, ou as fontes que se poderiam constituir como mais-valia e fornecer a informação necessária face aos objetivos. Outras opções foram tomadas durante o desenvolvimento do estudo, à medida que os dados emergiam, no decorrer da própria investigação, como é exemplo o recurso a documentos com características e significância diversa dentro da escola (cf. 3.6.1), visando a triangulação da informação.

Finalmente, faz sentido destacar a opção de não se ter dado enfoque à gestão da situação pandémica, no que se refere à análise de dados, uma vez que, a já referida simultaneidade com a mudança de direção, e consequentes alterações em curso no AE, não permitem identificar o que decorre da gestão da situação pandémica e o que decorre da mudança de atores. Não obstante, optou-se por manter o título do capítulo 1 – “Resposta(s) à crise pandémica da COVID-19”, pois, no período em estudo, não pode ser negligenciado o efeito da pandemia nas escolas. Ou seja, considera-se importante sublinhar a resposta à situação emergencial pela pandemia, por enquadrar o contexto vivido nas escolas e enquanto potencial catalisador de reflexão em torno dos processos de monitorização e AA.

Dada a familiaridade referida anteriormente, perante os resultados obtidos, permitiu-se a ousadia de apresentar recomendações, com o propósito de promover a reflexão, de modo que os desafios enfrentados nesta situação inédita potenciem as aprendizagens, para fazer face ao dia a dia na escola.

Assim, as referências à necessidade de melhoria, ao nível da comunicação e o reconhecimento de que, por via das ferramentas digitais foi facilitada a articulação e a comunicação, tornam interessante uma reflexão em torno destes aspetos, visando a definição de estratégias, com base em objetivos e indicadores, para construção de uma resposta que leve a que a proximidade no trabalho, numa lógica de complementaridade, não se restrinja à proximidade física.

Além disso, o estudo permite referir que, em termos organizacionais, seria de se promover uma continuidade das práticas de articulação e trabalho colaborativo entre professores, que decorre da necessidade, por estes sentida, de trabalhar em conjunto durante o período de insegurança causado pela pandemia. O facto de ter sido uma mais-valia, nessa altura, sublinha a sua relevância, em circunstâncias normais.

Por fim, a escola poderia perspetivar a promoção do desenvolvimento dos mecanismos de coordenação, no quadro da sua visão estratégica, quer no processo de AA, quer noutros processos, para, de modo intencional, promover outras aprendizagens. Ou seja, recorrer aos MCA para realizar uma monitorização e autoavaliação das medidas e estratégias

definidas, promotoras da qualidade do sucesso escolar, indo para além da avaliação do PAA, mantendo a lógica de estruturação em cascata.

Neste sentido, seria interessante se a escola estabelecesse, para as referidas medidas, um plano que previsse a monitorização e AA numa lógica temporal intermédia (semestral ou trimestral), não remetendo apenas para o final do ano letivo. Esta monitorização, para ser mais clara para todos os intervenientes, poderia acautelar a definição de indicadores que fossem coerentes com os objetivos e metas das medidas implementadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), pp. 13-30.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Reflections*, 4(2).
- Baptista, M., Costa, E., & Martins, I. (2020). STEM education during the Covid-19: Teachers' perspectives about strategies, challenges and effects on students' learning. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6A), 1043-1054. Obtido de <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.1043>
- Barrère, A. (2005). Les tâches et les temporalités. Em A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement* (pp. 41-69). Paris: PUF.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Clímaco, M. C. (2005). A Escola como organização Inteligente. Em M. C. Clímaco, *Avaliação de Sistemas em Educação* (pp. 145-188). Lisboa: Universidade Aberta.
- CNE. (2007). Avaliação das Escolas – Modelos e Processos. *Seminários e Colóquios, Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação*. Lisboa.
- CNE. (2021). Educação em tempos de pandemia - Problemas, respostas e desafios das escolas. *Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação*. Lisboa.
- Costa, E., & Almeida, M. (2016). Formação-ação e autoavaliação: Um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 73-93.

- Costa, E., Baptista, M., & Carvalho, C. (2022). The Portuguese educational policy to ensure equity in learning in times of crises (Chapter 8). In F. M. Reimers (Ed.), *Em Primary and Secondary education during COVID-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 203-225). Cham, Switzerland: Springer. ISBN 978-3-030-81499-1 ISBN: 978-3-030-81500-4 (E-Book). Obtido de <https://www.springer.com/gp/book/9783030814991>
- Costa, E., Baptista, M., & Dorotea, N. (2022). Supporting schools in times of crisis: a case of partnerships and networking with schools by the Institute of Education of the University of Lisbon(Chapter 14). In F. M. Reimers & F. Marmolejo (Eds.) . *Em University and School Collaborations during a Pandemic Sustaining Educational Opportunity and Reinventing Education* (pp. 211-224). Cham, Switzerland: Springer Nature. ISBN 978-3-030-82158-6 ISBN: 978-3-030-82159-3 (eBook). Obtido de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-82159-3_14
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- DGEEC, ANQEP, DGE, & DGEstE. (2020). *Estamos On com as Escolas: conhecer para apoiar. Medidas educativas e resultados do questionário às escolas*. Lisboa: Direção de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/474/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1161&fileName=Relatorio_do_questionario_escolas_on_fin.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/474/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1161&fileName=Relatorio_do_questionario_escolas_on_fin.pdf)
- Formosinho, J., & Machado, J. (Setembro de 2010). Escola, autoavaliação e desenvolvimento organizacional. (C. d. Holanda, Ed.) *Revista ELO - Autoavaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*(17), pp. 41-51.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1996). Competing Paradigms in Qualitative Research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research - Theories and Issues* (pp. 195-220). SAGE Publications.
- Okhuysen, G. A., & Bechky, B. A. (janeiro de 2009). 10 Coordination in Organizations: An Integrative Perspective. *The Academy of Management Annals*. doi:10.1080/19416520903047533

Tempera, M. (2015). Planos de Melhoria, Aprendizagem Organizacional e Regulação da Educação - Uma análise dos Planos de melhoria das escolas da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo (2013/2013). *Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Área de especialidade em Administração Educacional - Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.*

Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNDP. (2002). *Handbook on Monitoring and Evaluating for Results.*

REFERÊNCIAS A LEGISLAÇÃO

- **Decretos do Presidente da República (ordem cronológica da sua publicação)**

Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020 da Presidência da República. (2020). Diário da República: I Série, n.º 55/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/03/05503/0000200004.pdf>

Decreto do Presidente da República n.º 51-U/2020 da Presidência da República. (2020). Diário da República: I Série, n.º 217/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/11/21701/0000200003.pdf>

- **Decretos (ordem cronológica da sua publicação)**

Decreto n.º 20-A/2020 da Presidência da República. (2020). Diário da República: I Série, n.º 78/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/07601/0000200005.pdf>

Decreto n.º 3-A/2021 da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 9/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/01/00901/0000500029.pdf>

Decreto n.º 3-C/2021 da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 15/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/01/01501/0001500049.pdf>

Decreto n.º 3-D/2021 da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 20/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/01/02001/0000200005.pdf>

Decreto n.º 4/2021 da Presidência da República. (2021). Diário da República: I Série, n.º 50-A/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/03/050a00/0000200028.pdf>

Decreto n.º 17-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 80/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/08000/0000300006.pdf>

- **Decretos-Lei (ordem cronológica da sua publicação)**

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. (2016). Diário da República: I Série, n.º 65/2016. <https://files.dre.pt/1s/2016/04/06500/0112301127.pdf>

Decreto-Lei n.º 10-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 52/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/03/05201/0000200013.pdf>

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 72/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/07202/0000900019.pdf>

Decreto-Lei n.º 20-H/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 94/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/05/09402/0000200007.pdf>

Decreto-Lei n.º 24 -A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 105/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/05/10501/0000200008.pdf>

- **Despachos (ordem cronológica da sua publicação)**

Despacho n.º 6906-B/2020 do Ministério da Educação. (2020). Diário da República: II série, n.º 128/2020. <https://files.dre.pt/2s/2020/07/128000002/0000400009.pdf>

Despacho n.º 8553-A/2020 do Ministério da Educação. (2020). Diário da República: II série, n.º 173/2020. <https://files.dre.pt/2s/2020/09/173000002/0000200003.pdf>

Despacho n.º 12661/2020 dos Gabinetes do Ministro de Estado e das Finanças e dos Secretários de Estado da Administração Pública e Adjunto e da Educação. (2020). Diário da República: II série, n.º 253/2020. <https://files.dre.pt/2s/2020/12/253000000/0003600038.pdf>

Despacho n.º 3866/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: II série, n.º 74/2021. <https://files.dre.pt/2s/2021/04/074000000/0006900070.pdf>

- **Leis (ordem cronológica da sua publicação)**

Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I Série, n.º 166/2009. <https://files.dre.pt/1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>

Lei n.º 20/2020 da Assembleia da República. (2020). Diário da República: I Série, n.º 126/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/07/12600/0000200003.pdf>

- **Portarias (ordem cronológica da sua publicação)**

Portaria n.º 181/2019 do Ministério da Educação. (2019). Diário da República: I Série, n.º 111/2019. <https://files.dre.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>

Portaria n.º 82/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 62-B/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/03/062b00/0000200007.pdf>

Portaria n.º 97/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 76-B/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/076b00/0000200006.pdf>

Portaria n.º 245-A/2020 dos Ministérios das Finanças, Modernização do Estado e da Administração Pública e Educação. (2020). Diário da República: I Série, n.º 202/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/10/20201/0000200004.pdf>

- **Resoluções do Conselho de Ministros (ordem cronológica da sua publicação)**

RCM n.º 26/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 48/2018. <https://files.dre.pt/1s/2018/03/04800/0120701209.pdf>

RCM n.º 33-C/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 85/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/08503/0002300025.pdf>

- RCM n.º 53-D/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 139/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/07/13902/0000200009.pdf>
- RCM n.º 53-E/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 139/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/07/13902/0001000011.pdf>
- RCM n.º 45-C/2021 da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 84/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/04/08401/0000200032.pdf>
- RCM n.º 46-C/2021 da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 88/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/05/08801/0000200003.pdf>
- RCM n.º 52-A/2021 da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 91/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/05/09102/0000200002.pdf>
- RCM n.º 59-B/2021 da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 94/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/05/09404/0000200007.pdf>
- RCM n.º 90/2021/2021 da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 130/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>

REFERÊNCIAS A OUTRAS FONTES

Clímaco, M. C. (5 de janeiro de 2007). *Tem a palavra - Maria do Carmo Clímaco - Construir comunidades de aprendizagem*. Obtido de Terrear: <https://terrear.blogspot.com/2007/01/tem-palavra-maria-do-carmo-clmaco.html>

Direção-Geral da Educação. (2022, março 24). *Apoioescolas*. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>

Direção-Geral da Educação. (2022, janeiro 15). *Estamos On com as escolas: conhecer para apoiar*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-estamos-com-escolas-conhecer-para-apoiar>

Direção-Geral da Educação. (2022, março 24). *Desenvolvimento Digital das Escolas*. <https://digital.dge.mec.pt/desenvolvimento-digital-das-escolas>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022, abril 4). *Monitorização de inquéritos em meio escolar*. <http://mime.dgeec.mec.pt>

XIII Governo. (2022, julho 8). *INCoDe 20.30*. <https://www.incode2030.gov.pt/incode2030>

ANEXOS

ANEXO 1	Consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudo de investigação (diretora/coordenadora da equipa de autoavaliação)	92
ANEXO 2	Guião da Entrevista	93
ANEXO 3	Análise de conteúdo – Entrevistas - Levantamento inicial das Unidades de Registo por Categorias e subcategorias	97
ANEXO 4	Análise de conteúdo – Entrevistas – Entrada pelo Eixos (com ideias-chave)	108
ANEXO 5	Pesquisa Arquivística (Unidades de Registo)	118
ANEXO 6	Transcrição da Entrevista - Diretora do Agrupamento de Escolas....	123
ANEXO 7	Transcrição da Entrevista - Coordenadora da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas	135
ANEXO 8	Revisão da literatura	149

ANEXO 1



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
ULISBOA

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO (DIRETORA/COORDENADORA da EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO)

Título do estudo: Mecanismos de coordenação e aprendizagem organizacional no processo de autoavaliação

Enquadramento: Mestrado em Educação, na área de especialidade de Administração Educacional.

Objetivo do estudo: Identificar e analisar como ocorrem os mecanismos de coordenação da ação no quadro dos processos de autoavaliação; analisar como ocorre a aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação num contexto de emergência.

Natureza da participação e procedimentos: na qualidade de Diretora/Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, solicita-se a sua participação numa entrevista semiestruturada e a sua autorização para acesso e análise de documentos estruturantes do Agrupamento (tais como: Projeto Educativo; Relatório de Autoavaliação; Plano Ensino@Distância; atas).

Confidencialidade, ética e anonimato: o estudo mereceu parecer favorável da Comissão de Ética do IE-ULisboa. A entrevista será realizada individualmente, gravada em áudio e, posteriormente, processada e transcrita de modo privado, não incidindo sobre informação de cariz pessoal. A mesma ser-lhe-á fornecida para sua validação. Garante-se a confidencialidade e anonimato de todos os intervenientes, através do recurso à codificação e categorização de dados. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, ficando salvaguardada a confidencialidade das respostas.

Grata pela sua colaboração

Nome: Elsa Belo

Email:

Assinatura:

Tomei conhecimento e aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome:

Assinatura:

Data:

ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA

O presente guião de entrevista está enquadrado no estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em educação, especialização em Administração Educacional, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

GUIÃO DE ENTREVISTA A DIRETORA DO AGRUPAMENTO / A COORDENADORA DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO	
Entrevistado: Diretora do Agrupamento de Escolas / Coordenadora da Equipa de Autoavaliação	Entrevistador: Elsa Belo
Local: A determinar pelo entrevistado/presencial ou videoconferência	Duração: 60 a 90 minutos
Tema:	Mecanismos de coordenação e aprendizagem organizacional no processo de autoavaliação
Objetivos gerais:	Identificar e analisar como ocorrem os mecanismos de coordenação da ação no quadro dos processos de autoavaliação; analisar como ocorre a aprendizagem organizacional no quadro dos processos de autoavaliação num contexto de emergência
BLOCO INTRODUTÓRIO - CONTEXTUALIZAÇÃO	
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a entrevista - Esclarecer procedimentos éticos e metodológicos - Legitimar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o tema, os objetivos e a finalidade da entrevista; - Salientar a importância do contributo do entrevistado; - Garantir o anonimato e o caráter confidencial das informações; - Solicitar autorização para gravar a entrevista informando que a transcrição da entrevista ser-lhe-á entregue para revisão; - Referir a disponibilização posterior dos dados do estudo; - Esclarecer eventuais dúvidas; - Agradecer a colaboração.
O PAPEL DO DIRETOR / DO COORDENADOR DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO	
OBJETIVOS	QUESTÕES
Conhecer o percurso profissional do sujeito e sua motivação.	Há quantos anos está neste agrupamento e como perceciona a evolução do seu papel no agrupamento?

	O que a move nas suas funções e em educação?
BLOCO A – PERCEÇÕES SOBRE AUTOAVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO	
OBJETIVOS	QUESTÕES
A1 - Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia.	<p>Pedia-lhe que descrevesse como se processou no vosso AE a autoavaliação/monitorização durante a pandemia.</p> <p>Para lidar com o contexto pandémico, houve áreas específicas que foram objeto de avaliação? Que indicadores privilegiaram na monitorização?</p> <p>Houve parcerias que tenham sido fortalecidas ou iniciadas decorrentes da pandemia? Estas foram consideradas para efeitos de monitorização?</p> <p>Qual a relevância da ação da administração central neste processo? Demasiado presente, o suficiente? Porquê?</p> <p>Como perceciona as ações consequentes do processo de autoavaliação e dos procedimentos de monitorização? Permitiu antecipar decisões?</p>
A2 - Compreender como o sujeito perceciona a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	<p>Em seu entender, qual a importância dos processos de autoavaliação e dos procedimentos de monitorização?</p> <p>Num contexto de emergência como o pandémico, a sua importância é diferente? Em que medida?</p> <p>O que foi priorizado para o processo de monitorização?</p> <p>Como foram estabelecidas essas prioridades?</p> <p>Quais os contributos da monitorização e autoavaliação para a atuação da escola? E para a sua ação?</p> <p>O que existe e não existiria sem a autoavaliação?</p>
BLOCO B – MECANISMOS DE COORDENAÇÃO DA AÇÃO	
OBJETIVOS	QUESTÕES
B1 - Conhecer a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	<p>Do ponto de vista da articulação das pessoas, foi importante ter existido um plano?</p> <p>Em que medida a utilização de cronogramas, ou o estabelecimento de prazos no âmbito do plano de autoavaliação pode ser útil ou não? Fizeram-no?</p>

	<p>Que reformulações no plano ocorreram face ao contexto pandémico? A que se deveram?</p> <p>Como descreve os momentos preparatórios do processo de autoavaliação?</p>
<p>B2 - Conhecer a existência de papéis e seus contributos nos processos de autoavaliação</p>	<p>Quem participou nos processos de autoavaliação?</p> <p>Existem diferentes papéis e tarefas? Exemplos?</p> <p>Como procedeu à definição das responsabilidades de cada um para as tarefas a realizar? Tomou as decisões com base em quê?</p> <p>Acha que o facto de serem definidas tarefas torna mais fácil o relacionamento entre as pessoas? Ou torna mais fácil para a direção que eles respondam ao trabalho à medida que este se desenvolve? Ou ambas?</p> <p>As pessoas envolvidas têm conhecimento do que compete aos outros, do funcionamento enquanto um todo? Isso será importante? Porquê?</p>
<p>B3 - Identificar a existência de rotinas de articulação e de construção de gramática comum.</p>	<p>Que rotinas existem associadas ao processo de autoavaliação?</p> <p>Se observarmos o fluxo das tarefas no âmbito da autoavaliação é possível vislumbrar a sequência da passagem do trabalho e o seu progresso?</p> <p>Algumas dessas rotinas permitem a construção de uma visão comum? E de uma linguagem comum?</p> <p>Como considera: a proximidade, fluxos de comunicação estabelecidos e de reporte?</p>
<p>B4 - Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.</p>	<p>Em relação à forma como os diferentes elementos da escola entendem a autoavaliação, considera que é usada uma linguagem comum?</p> <p>Em seu entender quais as melhores formas de garantir a comunicação e partilha de informação entre os atores?</p> <p>A distância física é um problema? Como ultrapassá-lo?</p> <p>E para a promoção de construção de uma visão e gramática comum, no que se refere à autoavaliação?</p> <p>Em que medida os mecanismos de envolvimento e tomada de conhecimento pelos atores, permitiram os ajustes necessários e de ação/reação?</p>

BLOCO C – APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	
OBJETIVOS	QUESTÕES
C1 - Perceber como os atores percecionam a mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias (impacto na ação).	Considera que ocorreu uma redefinição de estratégias decorrente da informação obtida da autoavaliação? Se sim, a que níveis?
C2 - Percecionar como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de revisão do Projeto Educativo (Impacto nos documentos estruturantes).	Ocorreu ou perspetivam um ajuste ao Projeto Educativo ou a redefinição de algum aspeto do mesmo decorrente da informação obtida da autoavaliação?
C3 - Compreender como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica.	Que utilidade tem a monitorização e a autoavaliação da escola? Como são mobilizados os resultados obtidos? Que utilidade e como foi mobilizada a autoavaliação e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica?
CONCLUSÃO	
Desafios decorrentes da implementação do processo de autoavaliação	Desafios decorrentes da implementação do processo de autoavaliação? O que fica por concretizar?

ANEXO 3 – ANÁLISE DE CONTEÚDO - Entrevistas

Levantamento inicial das Unidades de Registo por Categorias e sub-categorias

Legenda:

Instrumento	Cód.	Documento em análise
Entrevista	E1	Entrevista - Diretora do Agrupamento de Escolas (DAE)
Entrevista	E2	Entrevista – Coordenadora da equipa de avaliação Interna (CEAA)

N.º entrada da UR	Categoria		Subcategoria	Fonte	Pg. da transcrição /doc. original	Unidades de Registo (UR)
1	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1 Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E1	1	E1-1-Em relação à AA de escola, agrupamento, é meta-avaliação. As estruturas autoavaliam-se e depois a equipa o que faz é instituir prazos, reunir a avaliação das várias estruturas e depois também acesso ao GIAE e às nossas aplicações, que tem lá tudo o que tem a ver com os alunos, a parte da avaliação dos alunos, e o que é que faz? trabalha com a avaliação de cada estrutura, dos vários departamentos, da estrutura de coordenação dos diretores de turma, e da estrutura de avaliação de alguns projetos que são transversais ao Agrupamento. Depois a equipa de AA o que faz é reunir a avaliação, e a partir da avaliação das estruturas, organiza a avaliação do agrupamento.
2	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1 Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E1	4	E1-4-Nós monitorizámos o Plano diretamente com os alunos, através da estrutura de coordenação dos Diretores de Turma. Numa primeira instância a nossa preocupação era os alunos. Então passámos a utilizar, o que agora se utiliza vulgarmente, naquela altura começámos a descobrir. Toda a gente agora usa o FORMS e aplica questionários e envia links para aqui e links para ali. Isto não era uma prática, quer se queira, quer se não...por acaso, já havia, da Equipa da Avaliação Interna já havia um trabalho com o FORMS, já havia...porque a ...[CEAA] reestruturou toda a forma de avaliação do Plano Anual de Atividades e avançou para esse tipo de trabalho, e como foi tudo quase em simultâneo tudo se misturou aqui, um bocadinho. Como eu costumava dizer, eu sou a diretora da pandemia, que lidou com as situações todas e toda esta loucura, não é.
3	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1 Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E1	4	E1-4-Nós passámos horas a reunir enquanto estávamos em confinamento, no primeiro confinamento, logo, produzimos o documento e pensámos: vamos avaliar como? foi diretamente para os alunos. Porque como pusemos o Teams a funcionar, para toda a gente, até a pré-escolar e primeiro ciclo, tudo, toda a gente, todos os alunos, avaliámos diretamente com os alunos. Foi criado um FORMS, os alunos começaram no nosso ensino à distância, nós trabalhávamos nos canais dentro das equipas que eram as turmas, criámos todas uma linguagem tecnológica associada à exploração daquela plataforma, dedicámo-nos aquela plataforma. Muitas horas à distância a falar uns com os outros e a criar.

4	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	2	E2-2-A autoavaliação, nós tentámos instituir...tudo começou e tudo começa com a definição das linhas orientadoras que vêm do Projeto Educativo. O Projeto Educativo nasceu, portanto eu integrei a equipa mal a diretora assumiu as suas funções, nasceu a partir daquilo que foi o Projeto de Intervenção da Diretora, pareceu-nos a nós que seria aquilo que fazia efeito. O projeto foi aprovado pelo órgão máximo da escola, que é o Conselho Geral, pareceu-nos que os objetivos que estavam definidos nesse projeto deviam ser os objetivos a integrar no projeto educativo e foi por aí que partimos.
5	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1	Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E2	5	E2-5-Temos no balanço final depois de cada estrutura, vai-se refletir e temos esse balanço, mas especificamente feito a propósito disso não temos [monitorização das ações implementadas no E@D].
6	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1	Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E2	3	E2-3- [informação em relação às aprendizagens] foi retirada do relatório de autoavaliação do Conselho de diretores de turma, que fez este levantamento e que refere o apoio direto a nível individual, estamos a falar do ensino doméstico, daquelas situações mais especificamente daqueles alunos que apesar de já estarmos em ensino presencial continuaram em casa
	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1	Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E2	4	E depois temos então os inquéritos de monitorização, que foram feitos no período em que os alunos estiveram em casa, cujos resultados ajudaram a melhorar algumas estratégias, nomeadamente do 1.º para o 2.º confinamento.
7	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1	Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E2	5	E2-5-Voltando atrás em relação ao <i>feedback</i> e à autoavaliação do período de ensino à distância, portanto, temos o resumo geral da avaliação que foi feita, em que apesar dos resultados se mostrarem positivos os docentes referem todos que a qualidade do sucesso não foi a desejada.
8	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A1	Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia	E2	3	E2-3-E o que é que nós pedimos em relação à avaliação que fosse tido em conta...no nosso relatório de avaliação nós temos mesmo um item em relação à qualidade do sucesso e em relação ao apoio aos alunos no ensino à distância, e a articulação escola-família. (...)...começámos por fazer a recolha da percepção por parte dos pais e dos alunos acerca dos apoios que foram dados, acerca das aulas online, como é que funcionaram, portanto temos no relatório do ano letivo 20-21
9	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E1	13	E1-13-Não se consegue esticar o tempo. E uma coisa é certa...o que é que era o ideal, era que no final de mês de junho, tivéssemos as estruturas decorrentes daquele ano avaliadas, e tivéssemos já o relatório. Para que no final do mês de julho pudéssemos preparar o ano letivo seguinte com base na avaliação do anterior, e isso não é possível. Não conseguimos fazer isso.
10	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E1	13	E1-13-O impacto da avaliação vai tendo uma continuidade, porque isto não é estanque, as coisas são contínuas, mas perde-se esse impacto do ano anterior para agir logo no ano seguinte, perde-se um bocadinho. Mas também não tenho solução, por muito que tenhamos lutado, não se consegue.
11	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	2	E2-2-Em relação a tudo aquilo que se faz, o que é que se tem pretendido, e que tem sido aprovado em conselho pedagógico, sob a nossa proposta e da diretora, mas tem sido aprovado, é que cada estrutura analise todas as atividades e que colha informações por parte de todos os intervenientes em relação a todas as atividades que faz
12	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	6	E2-6-Quando eu entrei aqui para o agrupamento a autoavaliação estava um bocadinho "parada", e ao reformularmos e ao irmos pedir a todos os departamentos que procedam à monitorização, que procedam ao levantamento daquilo que são os resultados, mas também das

						estratégias utilizadas (...) que leva as pessoas a repensar um bocadinho...	
13	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	2	E2-2-Isto é a questão da autoavaliação, achamos sempre que fazemos tudo bem, se nós não identificamos aquilo que está mal em nós, pomos sempre a culpa no exterior e no outro, portanto, ou é o aluno, ou é isto, ou é aquilo ou é aqueloutro, e enquanto nós não pensarmos o que é que eu estou a fazer, o que poderia fazer de outra forma, poderia fazer melhor...se não sou capaz de pensar se na outra disciplina funciona melhor "ah isso é porque são facilistas, isso é porque não são tão exigentes como nós, isso é porque fazem isto, fazem aquilo, fazem aqueloutro", enquanto não formos capazes de ir ver o que é que o outro está a fazer que resulta porque comigo não resulta. Ou então é porque a minha disciplina é mais difícil.
14	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	2	E2-2-Ou seja, ainda estamos muito cada um na sua casinha. Há esse fomentar, temos insistido sempre muito nisso. Ou seja, que, analisemos os resultados da nossa disciplina, obviamente, mas que analisemos os resultados da nossa disciplina comparativamente aos resultados das outras disciplinas em cada turma e no geral.
15	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	7	E2-7-Sem refletirmos, sem pensarmos sobre aquilo que fazemos, o que fazemos, para o que fazemos, qual é o objetivo, e o que é que fazemos para esse objetivo, e depois ir atrás e ver, ok, o que é que eu fiz, que resultado é que deu. Sem pensarmos isso, eu penso que nós andamos sempre a bater contra a parede. Porque continuamos a fazer mal e não refletimos, não voltamos atrás, continuamos a fazer mal.
16	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	7	E2-7-Eu penso que o processo de autoavaliação, como em tudo na vida, aquele meu lema de todos os dias tentar fazer melhor, para os alunos, o pensar "o que é que eu estou a fazer que não está a correr bem" mas o próprio professor pensar o que é que vou fazer com esta turma, com este aluno, em particular, que não está a levar ao resultado pretendido, é o processo obrigatório e indispensável, para processo de ensino e aprendizagem, aliás, para qualquer processo na vida, penso eu, mas muito mais na escola.
17	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	5	E2-5-Temos várias ações que decorrem da autoavaliação, daquilo que é considerado os aspetos a melhorar, aspetos que não estão tão bons e que são a melhorar. Há muitas ações que já foram feitas, nomeadamente tomadas pela diretora em relação a isso, bastantes e que me parece que sim, que são bastante positivas, ainda haverá muitas mais a tomar. Nós todos os anos temos esse levantamento dos aspetos a melhorar.
18	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	7	E2-7-Existe um repensar, existe um refletir, existe um pensar aquilo que faço e mostrar resultados, porque ao fim ao cabo, nós trabalhamos para um público, acho que nós não nos podemos esquecer disto, nós trabalhamos para um público, não trabalhamos individualmente, trabalhamos para um público, e temos de prestar contas
19	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	8	E2-8 - E temos de lhes prestar contas, não podemos pura e simples assumir eu faço isto e faço muito bem porque eu tenho a licenciatura ou tenho o mestrado, ou seja lá o que for e o que estou a fazer é muito bem, não, o que eu estou a fazer faz sentido? faz sentido para o público? faz sentido e tem impacto? não, então não vale a pena fazê-lo.

	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percebida a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	8	[a AA] que o agrupamento está a delinear é (...) “o que é que eu faço, que impacto é que isso tem, que resultados é que isso tem. Estou a fazer bem? Não estou a fazer bem? Vou fazer de outra forma” Penso que a autoavaliação tem esse impacto e terá de ter esse impacto
20	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percebida a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	13	E2-13- É aquilo essencialmente onde as pessoas mais resistem, mas porque é que eu tenho de avaliar tudo? mas porque é que cada ação que eu faço eu tenho de avaliar? mas porquê, mas porquê, mas porquê?...Não compreendendo, às vezes, que há ações, há projetos que estão implementados na escola que implicam crédito horário. E eu nesse aspeto acho que nós, instituição, agora estamos a falar de instituição e de mecanismos de gestão.
21	A	Perceções sobre autoavaliação e monitorização	A2	Compreender como é percebida a utilidade da monitorização e da autoavaliação.	E2	13	E2-13- Eu acho que nós temos de prestar contas. Todos nós temos de prestar contas e uma instituição tem de prestar contas. Se há um crédito horário tem de se justificar porque é que há um crédito horário e foi atribuído. São horas, é dinheiro, é dinheiro dos contribuintes. Tem de se justificar porque é que está a fazer-se. E as pessoas que o estão a fazer têm de mostrar o impacto daquela ação. Aquela ação tem impacto? tem impacto positivo? tem impacto onde? tem impacto nas aprendizagens, tem impacto na socialização. Tendo em conta o objetivo que se definiu para aquele projeto, qual é o impacto que está a ter. O impacto é positivo, tudo bem. E mostrar com dados objetivos
22	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E1	7	E1-7-Passamos a conseguir articular muito mais. Foi importante um Plano, que foi definido e revisto e tínhamos ali tudo, como nos organizávamos e estava vertido todas as estruturas do agrupamento, portanto todos sabiam qual era o seu papel e o que tinham de fazer. Disso não há dúvida. Nós criámos um Plano, que era um guia. Depois houve coisas que em termos de avaliação e de articulação que vieram melhorar muito, não é.
23	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E1	7	Nós criámos um Plano, que era um guia. Depois houve coisas que em termos de avaliação e de articulação que vieram melhorar muito.
24	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E1	7	Nós neste momento as reuniões, tudo o que é numa estrutura destas ... há uma coisa muito simples que muitas vezes não se fala e que é tão simples como isto: eu para me reunir contigo tenho de estar livre, temos de estar ambas livres. Não é fácil, não é só em termos de agenda. Nós temos um problema grave aqui no nosso agrupamento, aqui do 2.º ciclo ao secundário, que é as que têm terceiro ciclo e secundário, as escolas estão sobrelotadas.
25	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E1	8	E1-8-O que faz com que, tenha de ter tudo muito bem definido, e o que nos veio ajudar bastante foi o passarmos a dominar as ferramentas digitais.
26	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E1	8	E1-8-O que é que acontece, os cronogramas são difíceis de organizar e o que é que nós acabamos por fazer, a ferramenta digital de trabalharmos à distância veio aqui resolver uma série de situações, porque senão nem sei como é que nós trabalhávamos.
27	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E1	8	E1-8-A equipa de avaliação interna, organiza os prazos. Os prazos são divulgados. São debatidos no Conselho Pedagógico a partir do Conselho Pedagógico vai para todas as estruturas, porque ali estamos todos representados. É debatido ali e é cumprir ao máximo essas calendarizações que são definidas. Porque se nós não cumprirmos tudo o que é estruturante é impossível...esta casa grande não se governa.

28	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E2	8	E2-8- [na autoavaliação] que o agrupamento está a delinear é isso mesmo, é o que é que eu faço, que impacto é que isso tem, que resultados é que isso tem, estou a fazer bem, não estou a fazer bem, vou voltar atrás, vou fazer de outra forma.
29	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E2	8	E2-8-Todos sabemos qual é o objetivo, no final deste tempo que é que nós queremos, o que é que temos de fazer até lá, se estamos a consegui-lo, se não estamos a consegui-lo. Anualmente ou periodicamente, estamos a conseguir determinada meta. Esse plano, penso eu que é muito importante. É muito objetivo, é muito concreto e acho que nós precisamos às vezes de medidas concretas, quando ficamos assim no limbo de...é mais difícil chegarmos lá.
30	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E2	9	E2-9-Na monitorização temos, temos. Anualmente definimos exatamente o prazo de entrega dos relatórios, para além dos relatórios trimestrais que são entregues pelo coordenador de departamento, depois o relatório final de cada estrutura, é entregue até ao final do ano letivo, de cada grupo e o departamento, macroestrutura foi entregue, e esta é uma alteração que nós tivemos de fazer no ano da pandemia, alargamos o prazo de entrega até finais de setembro. Portanto no 1.º ano foi final de julho, e no 2.º ano foi final de setembro, em relação à alteração por exemplo, do calendário dos exames e o final do ano letivo. Tivemos de ser flexíveis em relação aos prazos e estabelecer prazos diferentes em relação a esta entre dos relatórios de autoavaliação. Mas sim, anualmente é sempre estabelecido um prazo, para a entrega das autoavaliações.
31	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E2	8	E2-8-É importante haver um plano. Eu acho que temos tido com organização e com estruturas de coordenação, tem havido muita preocupação de não partir de cima, mas haver aqui um trabalho coordenado, um trabalho de articulação, em que todos pensam, e <i>no processo de avaliação?</i> em que vamos pensar o que temos de fazer.
32	B	Mecanismos de Coordenação	B1	Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola.	E2	8	Por exemplo, as metas e os indicadores do PAA, neste momento com a redefinição do Projeto Educativo, foram definidos pelas várias estruturas, não só pelos departamentos, mas pelas várias estruturas, foram definidos no sentido de se autoavaliarem, mas definir exatamente, o que que é que eu pretendo neste objetivo estratégico, o que é que a minha estrutura pode fazer, qual é a meta que queremos atingir, o que é que pode fazer e qual é o indicador que vai medir isso, portanto isso foi feito em conjunto, o que faz com que, pelo menos algumas pessoas dentro dessas estruturas saibam em termos organizacionais o que é que é pedido. Partilha de responsabilidade, digamos assim, em relação que nós queremos atingir, aos objetivos que queremos atingir.
33	B	Mecanismos de Coordenação	B2	Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação.	E1	8	E1-8-A engrenagem está de tal forma que evita essas situações e quando elas existem, nós tentamos trabalhar de perto e tentar que se deslinde o problema e que ele não cresça. Mais uma vez digo, as estruturas de coordenação principalmente, primeiro ciclo, pré-escolar, departamentos. E depois as estruturas de coordenação dos diretores de turmas, aqui, são fundamentais. Eles dão conta das situações conseguem já antever e partilhar a situação para tentarmos resolver, e agora estamos longe, mas estamos próximo. Porque a qualquer momento nos juntamos num bocadinho.
34	B	Mecanismos de Coordenação	B2	Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação.	E1	9	E1-9-Sim, já está "oleado". Todos têm conhecimento do seu contributo. e depois fazemos sempre os pedagógicos para a discussão, e levamos à discussão todas as situações que vamos percebendo que têm de ser discutidas e têm de ser trabalhadas.

35	B	Mecanismos de Coordenação	B2	Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação.	E2	9	E2-9-De forma indireta, são todos. Indireta e direta. São ouvidos, em relação por exemplo à perceção em relação aos projetos, em relação a atividades, são ouvidos os pais, os que participação nas atividades, temos definida uma percentagem em relação à participação dos pais e dos alunos, no mínimo 10% dos participantes tem de ser ouvidos, portanto, pais, alunos, entidades externas à escola e que participem em atividades, também temos de recolher a sua perceção e avaliação, isto está tudo definido. Basta abrirmos a página do agrupamento e temos lá essas orientações. Depois no processo propriamente dito, a elaboração dos relatórios, todas a gente é envolvida, uma vez que o coordenador de grupo disciplinar tem de fazer a monitorização de cada uma das turmas, porque cada docente fará, o coordenador de grupo depois elabora um relatório que entrega ao coordenador de departamento que envia a coordenação da equipa de avaliação e à diretora do agrupamento. Mas também as outras estruturas, o SPO e todas as estruturas entregam o seu relatório, a EMAEI, todas as estruturas. Nós temos uma listada estruturas que entregam relatório, as bibliotecas escolares...
36	B	Mecanismos de Coordenação	B2	Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação.	E2	10	E2-10-Para a direção é muito melhor porque ao dividir tarefas, primeiro: também acho que quando dividimos tarefas e quando toda a gente participa os resultados que obtemos são mais fidedignos, do que se for só alguém a ter a perspetiva do que é que os outros fazem; por outro lado, se as pessoas participarem e se sentirem participativas, sentem-se como parte integrante desta instituição, desta organização, e penso que tudo correrá melhor.
37	B	Mecanismos de Coordenação	B2	Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação.	E2	10	E2-10-Existem diferentes papéis e diferentes tarefas, exactamente. Enquanto o Coordenador de Departamento agrega em si, por exemplo a avaliação dos diferentes grupos que coordena, o Coordenador de grupo faz a avaliação só do seu grupo. O coordenador de uma estrutura como o SPO já vai fazer a avaliação da intervenção do SPO a nível daquilo que está definido, naquilo que são as suas competências, para avaliar o Qualifica a mesma coisa, a Cidadania a mesma coisa, e por aí adiante...
38	B	Mecanismos de Coordenação	B2	Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação.	E2	10	E2-10-Eu acho que sim. Como em tudo se nós nos sentimos implicados nalguma ação, essa ação torna-se nossa também. Ao sentirmo-nos implicados vamos querer que essa ação resulte bem. Portanto, se toda a agente se sentir implicada no processo penso que o processo terá toda a vantagem e vai correr melhor.
39	B	Mecanismos de Coordenação	B2	Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação.	E2	10	E2-10-De certa forma houve aqui uma forma hierárquica de pôr as coisas. Quem é que responde, sendo todos chamados a participar nesse processo. A começar pelo "mero" professor (e peço desculpa pelo adjetivo), pelo professor que faz a análise e monitorização daquilo que se passa na sua turma, ao coordenador de grupo, ao coordenador de departamento, e depois os alunos são vistos de diversas perspetivas, não é. Desde daí até à educação especial que depois faz a intervenção em relação a determinados alunos, à EMAEI, ao SPO e por aí adiante.
40	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E1	9	E1-9-Tem de haver uma confiança, mas sabem o que têm de fazer, que até aquela data têm de fazer relatório, enviar para o coordenador de departamento, o coordenador de departamento já sabe que até ao final de setembro tem que ter tudo organizado para entregar à equipa de avaliação interna
41	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E1	10	E1-10-Isto é superimportante, aqui nada pode estar ao acaso, a deixar acontecer. Porque é uma grande organização. Temos as rotinas bem definidas.

42	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E1	10	E1-10-Claro, isto já está muito mecanizado. Os grupos já sabem até quando entregam ao coordenador de departamento, o coordenador de departamento já sabe que até aquela data envia para a equipa de autoavaliação.
43	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E1	10	E1-10- Às vezes o coordenador de departamento tem uma tarefa um bocadinho complexa, que é de pressionar, pressionar, para que os coordenadores dos grupos entreguem as suas avaliações e questões ou seja o que for nas reuniões.
44	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E1	10	E1-10- Porque nós fazemos assim, como é tudo muito grande, a gente até chamava os "megas" e os "migas". Conselho pedagógico, os coordenadores de departamento reúnem com os coordenadores de grupo, e depois os coordenadores de grupo reúnem com o grupo, vai em cascata.
45	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E2	11	E2-11- Mas não é fácil num agrupamento com esta dimensões, não é fácil num agrupamento em que temos uma saída e entrada de docentes com um fluxo tremendo, neste momento por exemplo eu acho que todos os agrupamentos aqui na nossa zona estão a sentir isso, de termos docentes que nunca lecionaram, estão a chegar aos grupos docentes que nunca lecionaram. Portanto, não conhecem gramática absolutamente nenhuma a não ser aquela da formação inicial. E de repente chegam a um agrupamento que tem a sua gramática própria. Eles ainda estão a tentar inteirar-se daquilo que é o básico dos básicos, que é o lecionar, o estar com os seus alunos e com alguma dificuldade, compreendo eu, que estejam com alguma dificuldade em inteirar-se de tudo isto. E temos aí algumas dificuldades nesse sentido
46	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E2	14	E2-14- Informação pertinente, este tomar conta e dizer claramente às pessoas qual é o procedimento e o que é que têm de fazer leva as pessoas a fazer porque percebem. E se percebem o que é que estão a fazer, fazem-no. Se não percebem e se sentem que aquilo é simplesmente mais uma burocracia, e nós somos muitas vezes acusados disto. Se é mais um processo burocrático, estou a fazer por fazer, as pessoas não fazem ou fazem mal, não se envolvem. Se as pessoas percebem o porquê e percebem que há uma lógica, fazem. Então esses mecanismos de difusão da informação e de esclarecimento permitem às pessoas perceberem que há uma necessidade e porque é que ele é feito.
47	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E2	11	E2-11- Mas não é fácil num agrupamento destas dimensões essa proximidade (...) No fluxo de comunicação às vezes perde-se sentido. Numa comunicação que nós achamos que é muito linear e que é muito simples, perde-se sentido pelo meio. E presencialmente, seria muito mais fácil e num agrupamento muito mais pequeno, seria muito mais fácil que esta gramática comum fosse entendida de facto por todos.
48	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E2	12	E2-12- Eu continuo a achar que a melhor forma seria o presencial. Seria com reuniões, eventualmente, se fosse possível, entre as pessoas. Pequenas reuniões, pequenos grupos, porque uma coisa é decidirmos em pedagógico e discutirmos em pedagógico tudo aquilo que é pertinente e faz todo o sentido e depois muitas vezes a informação perde-se
49	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	10	E1-10- Existem e cada vez estão mais afinados, com a questão do digital. Neste momento tudo é mais fácil. Embora, cá está, não podemos exagerar. Aquilo que a nossa tutela está a fazer nós não podemos cair nessa esparrela de sobrecarga. Senão depois é assim: apresentas um questionário, queres avaliar não sei o quê; no outro dia já apresentas outro; e no outro apresentas outro, o 1.º é feito com cabeça, tronco e membros, os outros já são feitos assim [de qualquer maneira]. Perde a importância, as pessoas ficam chateadas, ficam fartas, já não querem ouvir falar disso, e

							pronto, depois as coisas começam a cair no descrédito e não têm efeito nenhum.
50	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	3	E1-3 já estava na equipa anterior, que já está no final de carreira, a M. que também é uma pessoa espetacular. Mas a própria M. dizia: "eu preciso de alguém que me arraste" e "para eu passar o conhecimento"
51	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	10	E1-10- Não são fáceis, mas precisamos de ter o mesmo código [nas questões da autoavaliação]. Precisamos de ter um código comum. Há essa tentativa, mas tem de ser contínua e sistemática, sempre. Senão falha. A proximidade é facilitadora (e há sempre umas ovelhitas tresmalhadas no meio disto).
52	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	10	E1-10- É muito importante perceber que temos que nos focar, senão corremos o risco da banalização e aí depois nada é feito com a intencionalidade que deveria ser.
53	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	11	E1-11-Acho que o ministério da educação ganhava muito, este melhorou em relação ao anterior, mas ganhava muito em tudo o que é legislação torná-la o mais clara possível, porque a legislação tem de ser lida por todos e nós não somos juristas, os professores são das mais variadas áreas. Porque não é só a direção que tem de ler a legislação, todos têm que ler. E quando a legislação é intrincada, afasta as pessoas dela. (...) Até porque origina interpretações...quanto menos interpretações variadas tu tiveres, melhor a legislação está feita, não é, e mais facilmente se implementa, e às vezes falhamos aqui um bocadinho.
54	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	11	E1-11-E é duro [a construção da linguagem comum], isso é um grande desafio. Mas eu penso que de uma maneira ou de outra, com lideranças ativas e empenhadas chegamos lá, mas tem de se trabalhar todos os dias.
55	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	11	E1-11-Sistemática, contínua, contínua e sistemática. Quando um documento é construído há esse cuidado para que seja claro. Os coordenadores de departamento são muito bons e trabalham muito em conjunto.
56	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	11	O primeiro ciclo não tanto, quer se queira quer se não, há uma linguagem diferente, uma forma de abordar diferente, e às vezes também temos de ter o equilíbrio de deixar que assim aconteça, porque é o que é natural.
56	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	11	E1-11-Chegamos lá, "eu tenho esta ideia, esta ideia é muito bonita," mas chego ali e imponho a minha ideia sem ouvir, causa ruturas, ninguém ganha com isso...só perdemos. Até porque nós não escolhemos os nossos professores, não é. Nem os nossos auxiliares, nós trabalhamos com quem cá está, com quem chega, portanto, logo aí é um verdadeiro desafio. Portanto, o que é que acontece, essa rutura não interessa, portanto, os coordenadores de departamento trabalham muito em conjunto e quando decidem implementar uma dinâmica é já muito pensada entre eles e isso resulta bastante, resulta mesmo.
57	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E2	11	E2-11-Sim, uma gramática comum. Exatamente. Eu penso que existe essa preocupação. Se nós conseguimos já chegar a todos, aí eu tenho as minhas sérias dúvidas. Acho que ainda temos muitas limitações.

58	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E2	11	E2-11-Traz mais dificuldades. Por exemplo, eu como coordenadora da equipa de avaliação interna, já tive necessidade de fazer reuniões só com coordenadores de estabelecimentos de 1.º ciclo, ou com professores do 1.º ciclo, porque são realidades diferentes, não é a minha realidade, e às vezes há uma certa dificuldade em quem está noutra realidade e nós sabemos bem, perceber exatamente o que é que se pretende, não é. E porque é que há ali aquela resistência? Eu própria penso: porque é que está ali a haver aquela resistência? porque é que os colegas não estão a perceber isto que se pede? Porque são às vezes mundos que sendo muito próximos, são diferentes, e que criam aqui resistências à comunicação e ao percebermos, às vezes até a linguagem e o que se pretende, só, e voltamos novamente à questão do presencial e da distância, que só às vezes presencialmente é que se consegue fazer.
59	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	12	E1-12-O distanciamento físico causa sempre um desafio, sempre. No entanto vamos criando dinâmicas, com as estruturas de coordenação de escolas. Porque isto aqui tem muitas estruturas. Temos a estrutura da coordenação de escola, trabalhamos sempre com a estrutura de coordenação de escolas, todos os dias, a toda a hora, todo o momento, como se costuma dizer.
60	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E1	12	E1-12-É uma rede, sempre com muita confiança no próximo, no meu colega. Se eu não tiver confiança no coordenador de escola, nada feito. O respeito, para mim é o respeito acima de tudo, pelo trabalho dos nossos colegas. Eu não tomo uma decisão, sem ouvir. Aliás, não dou uma resposta a um encarregado de educação sem ouvir. Principalmente quando não é daqui da escola onde eu estou os dias inteiros, não é. Às vezes vou a outras escolas, mas é pontualmente.
61	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E2	10	E2-10- Mais uma vez, é aquilo que eu digo, a parte da comunicação continua a ser uma falha que nós temos, mas existe essa preocupação. Portanto, os documentos são todos feitos, são todos divulgados por vários meios, não é. Exatamente o que é que se pede, qual é a estratégia, o que deve ser feito, os timings, tudo isso tem sido devidamente definido. As rotinas associadas são dadas a conhecer, a toda a gente. Para que toda a gente perceba em que parte é que está, qual é a sua contribuição.
62	B	Mecanismos de Coordenação	B3	Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum	E2	12	E2-12-Quantas vezes nós não sentimos. porque é não está a chegar, aquilo foi tão claro? Não, é claro na nossa perspetiva, lá está a questão também da empatia, mas numa vivência diferente aquilo não é assim tão claro e só o presencial, só a presença mesmo ali, em proximidade, é que poderia sanar este problema de comunicação que existe, quer queiramos quer não à distância. Seja à distância online seja à distância física de um mega agrupamento (...) E é um campo muito, muito relevante, na minha opinião. [a proximidade]
63	B	Mecanismos de Coordenação	B4	Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação.	E2	13	E2-13- Sim, claro, claro. Sem a M. sentir-me-ia perdida. Portanto, o facto de ela estar neste trabalho, há anos, anos e anos, ter o know-how que tem, foi fantástico, foi fantástico
64	C	Aprendizagem Organizacional	C1	Perceber como os atores percecionam a mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias (impacto na ação).	E1	7	E1-7-São muito importantes [processos de autoavaliação e procedimentos de monitorização], nós sem nos autoavaliarmos não é possível. Nós autoavaliamo-nos todos os anos com maior ou menor dificuldade, como te digo é uma meta-avaliação, tirando a avaliação do Plano Anual de Atividades, tudo o resto a equipa trabalha a avaliação que os departamentos e as estruturas fornecem, e os próprios departamentos e estruturas, na sua avaliação...aliás conseguimos até, como é que ei-de dizer, simplificar algumas coisas...que é o objetivo sempre, é o da simplificação. E perceber que em termos das várias estruturas havia muito

							trabalho da equipa de avaliação interna, muito, mesmo, muito, perceber que havia avaliações que eram feitas que se repetiam. Isto acontecia, repetiam-se na estrutura de coordenação, repetiam-se nos departamentos, repetiam-se. Conseguimos e estamos ainda a trabalhar nisso, não haver duplicação de recolha de dados, porque isso vem aqui também facilitar e tornar mais ágil a própria avaliação das várias estruturas. De qualquer forma, essa avaliação, é o que nos diz, em termos dos resultados, como é que nós estamos a nível nacional, os nossos resultados e depois percebermos o que podemos melhorar em termos de estruturas, da atuação da escola. E é sempre apresentada ao conselho geral e o próprio conselho geral também fornece.
65	C	Aprendizagem Organizacional	C1	Perceber como os atores percecionam a mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias (impacto na ação).	E1	7	E1-7-Se calhar, o foco na atuação de cada estrutura. A estrutura autoavaliação, percebe que onde tem que melhorar é aqui, ali ou acolá, então tem que se focar aí.
66	C	Aprendizagem Organizacional	C1	Perceber como os atores percecionam a mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias (impacto na ação).	E2	6	E2-6 - Se do processo de autoavaliação resultaram ações de melhoria, sim. Sim, de certeza. Nomeadamente, este projeto que está a ser feito agora, o de flexibilização, que vem ao encontro de uma legislação que está assente, mas também de um processo de melhoria que é preciso atuar em relação aos alunos, que durante este processo em ensino à distância, e são os alunos mais frágeis aqueles que mais perderam, e portanto esse é o mecanismo que nós tentamos que eles recuperem alguma aprendizagem, nomeadamente em trabalho de projeto, em trabalho de pares, de grupos em haja ali o apoio dos alunos uns em relação aos outros, e dos professores mais perto dos alunos, uma vez que temos pares. Já são medidas que foram tomadas em relação a esse processo de melhoria. Em relação interna, por exemplo em relação aos departamentos, falando aqui especificamente dos departamentos, há departamentos que efetivamente nós notamos que já fazem ações para melhoria e que já as faziam e continuam a fazê-las, e há departamentos que são mais resistentes em relação a essa mudança, ou dentro dos departamentos, alguns docentes.
67	C	Aprendizagem Organizacional	C2	Percecionar como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de revisão do Projeto Educativo (Impacto nos documentos estruturantes).	E1	12	E1-12-Em relação aos documentos estruturantes, foi já pelo meu mandato [que coincidiu com o início da pandemia], foi tudo reestruturado, nós não tínhamos Projeto Curricular de Agrupamento, temos, agora. Está diretamente ligado com o Projeto Educativo, mas houve uma reestruturação que como é óbvio inclui esta nova visão, esta nova forma de estar, o que se aprendeu.
68	C	Aprendizagem Organizacional	C2	Percecionar como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de revisão do Projeto Educativo (Impacto nos documentos estruturantes).	E1	12	E1-12-Houve, como te digo houve uma grande redefinição. [de estratégias]
69	C	Aprendizagem Organizacional	C2	Percecionar como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de revisão do Projeto Educativo (Impacto nos documentos estruturantes).	E2	14	E2-14- eu gosto de fazer este processo de melhoria, melhorar ainda mais, fazer melhor, mas penso que caminharíamos para lá. É preciso fazer muita coisa melhor...é preciso reformular, e aí passa muito pela minha equipa, reformular os indicadores e as metas que estão um bocadinho repetitivos, nós já percebemos pela avaliação que fizemos um ano, que é uma coisa muito repetitiva. Porque ao serem muito repetitivos cansam as pessoas que vão responder e depois isso vai implicar uma má avaliação, e,

							portanto, nós precisamos de reformular isso. Precisamos de tempo e de energia para reformular isso, que não tivemos. Apesar de ter sido muito bom, na minha opinião, isto ter sido feito de uma forma muito participativa, com toda a gente a intervir (...)Portanto, reestruturar em termos de projeto educativo os objetivos, e as metas e indicadores. Para facilitar o processo de avaliação, para que ele não seja tão repetitivo, tão cansativo e que seja mais eficiente, digamos assim
70	c	Aprendizagem Organizacional	C3	Compreender como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica.	E1	4	E1-4-No segundo momento, reformulámos. Reformulámos muita coisa. Que eu me lembre, assim com mais peso, nós no 1.º confinamento, pois era assistirmos a toda a hora a formações online, pelas editoras, daqui e dali, passávamos o tempo nessas formações, e é quando surge a linguagem de aula síncrona, aula assíncrona, toda essa linguagem que foi lançada e que nós não imaginávamos, começámos por criar um documento orientador e monitorizador também, onde os docentes tinham de preencher...ao início foi um bocadinho complexo. (...)Portanto, foi uma grande mudança que fizemos do 1.º para o 2.º[confinamento].
71	c	Aprendizagem Organizacional	C3	Compreender como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica.	E2	3	E2-3- Foram os mesmo os indicadores, portanto e nós o que é que vimos, o que recolhermos. A percentagem de alunos com acesso, ou seja com contacto com a escola, com comunicação com a escola, a quantidade de alunos com meios, com dispositivos de acesso com internet, temos esse levantamento desde o 5.º ano até ao 12.º ano, o alunos com computador no agregado familiar, sem computador no agregado familiar, com acesso à internet, sem acesso à internet; os alunos que tiveram outro tipo de apoios, nomeadamente em que foram disponibilizados materiais através da GNR, com contacto porta a porta, temos esse registo; o número de alunos com constrangimento no acesso; e depois temos então os inquéritos de monitorização, que foram feitos no período em que os alunos estiveram em casa, cujos resultados ajudaram a melhorar algumas estratégias, nomeadamente, isso sim, do 1.º para o 2.º confinamento. Nós no primeiro confinamento havia uma série de alunos que se queixaram da quantidade de tarefas que eram atribuídas pelos professores (...) Obviamente que isso foi um aspeto a ser melhorado, à posterior
72	c	Aprendizagem Organizacional	C3	Compreender como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica.	E2	4	E2-4- Temos esses dados em relação quer ao 1.º confinamento quer em relação ao 2.º, como te digo. Temos dados por exemplo que referem, que cruzam um bocadinho o nível económico das famílias e depois o acesso e a satisfação que eles têm como ensino a distância, muitas vezes isso implica o ter ou não ter dispositivos, o ter ou não ter acesso. Até mesmo o Centro Qualifica e o ensino noturno fez o seu estudo em relação ao impacto do E@D e a forma como teve de ajustar o seu trabalho ao ensino de adultos, perderam muitos alunos, não é. Porque presencialmente não vinham às aulas, tiveram de rever ali as estratégias de trabalho, os mecanismos de trabalho.
73	c	Aprendizagem Organizacional	C3	Compreender como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica.	E2	7	E2-7- Eu penso que sim [que assumiu importância para a gestão da crise no contexto pandémico]. Até porque, vejamos, o trabalhar com o desconhecido, o fazer coisas novas, o estar perante alguma coisa que eu não domino, o estar perante os pais, que foi uma coisa que nós professores, e a classe docente sentiu muito isto

ANEXO 4 – Análise de conteúdo das entrevistas

Entrada pelo Eixos (com ideias-chave)

Legenda:

Instrumento	Cód.	Documento em análise
Entrevista	E1	Entrevista - Diretora do Agrupamento de Escolas (DAE)
Entrevista	E2	Entrevista – Coordenadora da equipa de avaliação Interna (CEAA)

A - Perceções sobre autoavaliação e monitorização

A1 - Perceber como procederam à monitorização e autoavaliação durante a pandemia

Código Obj. Fonte- pg	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
A1.E1.01	E1-1-Em relação à AA de escola, agrupamento, é meta-avaliação. As estruturas autoavaliam-se e depois a equipa o que faz é instituir prazos, reunir a avaliação das várias estruturas e depois também acesso ao GIAE e às nossas aplicações, que tem lá tudo o que tem a ver com os alunos, a parte da avaliação dos alunos, e o que é que faz? trabalha com a avaliação de cada estrutura, dos vários departamentos, da estrutura de coordenação dos diretores de turma, e da estrutura de avaliação de alguns projetos que são transversais ao Agrupamento. Depois a equipa de AA o que faz é reunir a avaliação, e a partir da avaliação das estruturas, organiza a avaliação do agrupamento.	Instituição de prazos Meta-avaliação - avaliação da avaliação das estruturas
A1.E1.04	E1-4-Nós monitorizámos o Plano diretamente com os alunos, através da estrutura de coordenação dos Diretores de Turma. Numa primeira instância a nossa preocupação era os alunos. Então passámos a utilizar, o que agora se utiliza vulgarmente, naquela altura começámos a descobrir. Toda a gente agora usa o FORMS e aplica questionários e envia <i>links</i> para aqui e <i>links</i> para ali. Isto não era uma prática, quer se queira, quer se não...por acaso, já havia, da Equipa da Avaliação Interna já havia um trabalho com o FORMS, já havia...porque a ...[CEAA] reestruturou toda a forma de avaliação do Plano Anual de Atividades e avançou para esse tipo de trabalho, e como foi tudo quase em simultâneo tudo se misturou aqui, um bocadinho. Como eu costumo dizer, eu sou a diretora da pandemia, que lidou com as situações todas e toda esta loucura, não é.	Monitorização na pandemia diretamente com os alunos. Simultâneo Pandemia/mudança na escola
A1.E1.04	E1-4-Nós passámos horas a reunir enquanto estávamos em confinamento, no primeiro confinamento, logo, produzimos o documento e pensámos: vamos avaliar como? foi diretamente para os alunos. Porque como pusemos o Teams a funcionar, para toda a gente, até a pré-escolar e primeiro ciclo, tudo, toda a gente, todos os alunos, avaliámos diretamente com os alunos. Foi criado um FORMS, os alunos começaram no nosso ensino à distância, nós trabalhávamos nos canais dentro das equipas que eram as turmas, criámos todas uma linguagem tecnológica associada à exploração daquela plataforma, dedicámo-nos aquela plataforma. Muitas horas à distância a falar uns com os outros e a criar.	Muitas reuniões auscultação direta aos alunos via teams
A1.E2.02	E2-2-A autoavaliação, nós tentámos instituir...tudo começou e tudo começa com a definição das linhas orientadoras que vêm do Projeto Educativo. O Projeto Educativo nasceu, portanto eu integrei a equipa mal a diretora assumiu as suas funções, nasceu a partir daquilo que foi o Projeto de Intervenção da Diretora, pareceu-nos a nós que seria aquilo que fazia efeito. O projeto foi aprovado pelo órgão máximo da escola, que é o Conselho Geral, pareceu-nos que os objetivos que estavam definidos nesse projeto deviam ser os objetivos a integrar no projeto educativo e foi por aí que partimos.	PE como referência para a AA PE decorreu do PI da diretora

A1.E2.05	E2-5-Temos no balanço final depois de cada estrutura, vai-se refletir e temos esse balanço, mas especificamente feito a propósito disso não temos [monitorização das ações implementadas no E@D].	mesmo sem a monitorização produzem reflexão. Modos de trabalho que mostram reflexão, mesmo não ocorrendo monitorização
A1.E2.03	E2-3- [informação em relação às aprendizagens] foi retirada do relatório de autoavaliação do Conselho de diretores de turma, que fez este levantamento e que refere o apoio direto a nível individual, estamos a falar do ensino doméstico, daquelas situações mais especificamente daqueles alunos que apesar de já estarmos em ensino presencial continuaram em casa	AA em sede de Conselho de DT, reflexão com foco nos alunos em casa (apoio direto individual e aprendizagens)
A1.E2.04	E2-4 E depois temos então os inquéritos de monitorização, que foram feitos no período em que os alunos estiveram em casa, cujos resultados ajudaram a melhorar algumas estratégias, nomeadamente do 1.º para o 2.º confinamento.	Redefinição de estratégias
A1..E2.05	E2-5-Voltando atrás em relação ao <i>feedback</i> e à autoavaliação do período de ensino à distância, portanto, temos o resumo geral da avaliação que foi feita, em que apesar dos resultados se mostrarem positivos os docentes referem todos que a qualidade do sucesso não foi a desejada.	Reflexão produzida nas diferentes estruturas
A1.E2.03	E2-3-E o que é que nós pedimos em relação à avaliação que fosse tido em conta...no nosso relatório de avaliação nós temos mesmo um item em relação à qualidade do sucesso e em relação ao apoio aos alunos no ensino à distância, e a articulação escola-família. (...)...começámos por fazer a recolha da perceção por parte dos pais e dos alunos acerca dos apoios que foram dados, acerca das aulas online, como é que funcionaram, portanto temos no relatório do ano letivo 20-21	Promoção de reflexão com diferentes atores - focos durante a pandemia: qualidade do sucesso; apoio aos alunos no E@D; articulação escola-família

A2 - Compreender como é percecionada a utilidade da monitorização e da autoavaliação

Código Obj. Fonte- PE	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
A2.E1.13	E1-13-Não se consegue esticar o tempo. E uma coisa é certa...o que é que era o ideal, era que no final de mês de junho, tivéssemos as estruturas decorrentes daquele ano avaliadas, e tivéssemos já o relatório. Para que no final do mês de julho pudéssemos preparar o ano letivo seguinte com base na avaliação do anterior, e isso não é possível. Não conseguimos fazer isso.	AA como contributo para a ação/definição de estratégias
A2.E1.13	E1-13-O impacto da avaliação vai tendo uma continuidade, porque isto não é estanque, as coisas são contínuas, mas perde-se esse impacto do ano anterior para agir logo no ano seguinte, perde-se um bocadinho. Mas também não tenho solução, por muito que tenhamos lutado, não se consegue.	Impacto contínuo da AA na ação. Desejável Vs. efetivo
A2.E2.02	E2-2-Em relação a tudo aquilo que se faz, o que é que se tem pretendido, e que tem sido aprovado em conselho pedagógico, sob a nossa proposta e da diretora, mas tem sido aprovado, é que cada estrutura analise todas as atividades e que colha informações por parte de todos os intervenientes em relação a todas as atividades que faz	Reflexão em diferentes estruturas e a diferentes níveis
A2.E2.06	E2-6- Quando eu entrei aqui para o agrupamento a autoavaliação estava um bocadinho "parada", e ao reformularmos e ao virmos pedir a todos os departamentos que procedam à monitorização, que procedam ao levantamento daquilo que são os resultados, mas também das estratégias utilizadas (...) que leva as pessoas a repensar um bocadinho...	Mudança ocorrida no processo de AA e monitorização
A2.E2.02	E2-2-Isto é a questão da autoavaliação, achamos sempre que fazemos tudo bem, se nós não identificamos aquilo que está mal em nós, pomos sempre a culpa no exterior e no outro, portanto, ou é o aluno, ou é isto, ou é aquilo ou é aqueloutro, e enquanto nós não pensarmos o que é que eu estou a fazer, o que poderia fazer de outra forma, poderia fazer melhor...se não sou capaz de pensar se na outra disciplina funciona melhor "ah isso é porque são facilitistas, isso é porque não são tão exigentes como nós, isso é porque fazem isto, fazem aquilo, fazem aqueloutro", enquanto não formos capazes de ir ver o que é que o outro está a fazer que resulta porque comigo não resulta. Ou então é porque a minha disciplina é mais difícil.	AA como potenciador da melhoria na ação

A2.E2.02	E2-2-Ou seja, ainda estamos muito cada um na sua casinha. Há esse fomentar, temos insistido sempre muito nisso. Ou seja, que, analisemos os resultados da nossa disciplina, obviamente, mas que analisemos os resultados da nossa disciplina comparativamente aos resultados das outras disciplinas em cada turma e no geral.	AA na construção de uma perspectiva global da escola, foco nos resultados académicos
A2.E2.07	E2-7-Sem refletirmos, sem pensarmos sobre aquilo que fazemos, o que fazemos, para o que fazemos, qual é o objetivo, e o que é que fazemos para esse objetivo, e depois ir atrás e ver, ok, o que é que eu fiz, que resultado é que deu. Sem pensarmos isso, eu penso que nós andamos sempre a bater contra a parede. Porque continuamos a fazer mal e não refletimos, não voltamos atrás, continuamos a fazer mal.	Refletir sobre o erro, redefinição de estratégias para a melhoria
A2.E2.07	E2-7-Eu penso que o processo de autoavaliação, como em tudo na vida, aquele meu lema de todos os dias tentar fazer melhor, para os alunos, o pensar "o que é que eu estou a fazer que não está a correr bem" mas o próprio professor pensar "o que é que vou fazer com esta turma, com este aluno em particular, que não está a levar ao resultado pretendido", é o processo obrigatório e indispensável, para processo de ensino e aprendizagem, aliás, para qualquer processo na vida, penso eu, mas muito mais na escola.	Reflexão individual como processo obrigatório e indispensável
A2.E2.05	E2-5-Temos várias ações que decorrem da autoavaliação, daquilo que é considerado os aspetos a melhorar, aspetos que não estão tão bons e que são a melhorar. Há muitas ações que já foram feitas, nomeadamente tomadas pela diretora em relação a isso, bastantes e que me parece que sim, que são bastante positivas, ainda haverá muitas mais a tomar. Nós todos os anos temos esse levantamento dos aspetos a melhorar.	Levantamento de aspetos a melhorar
A2.E2.07	E2-7-Existe um repensar, existe um refletir, existe um pensar aquilo que faço e mostrar resultados, porque ao fim ao cabo, nós trabalhamos para um público, acho que nós não nos podemos esquecer disto, nós trabalhamos para um público, não trabalhamos individualmente, trabalhamos para um público, e temos de prestar contas	Escola ao serviço da comunidade e prestação de contas
A2.E2.08	E2-8 - E temos de lhes prestar contas, não podemos pura e simples assumir eu faço isto e faço muito bem porque eu tenho a licenciatura ou tenho o mestrado, ou seja lá o que for e o que estou a fazer é muito bem, não, o que eu estou a fazer faz sentido? faz sentido para o público? faz sentido e tem impacto? Se não, então não vale a pena fazê-lo.	AA visando a prestação de contas
A2.E2.08	E2-8- [a AA] que o agrupamento está a delinear é (...) "o que é que eu faço, que impacto é que isso tem, que resultados é que isso tem. Estou a fazer bem? Não estou a fazer bem? Vou fazer de outra forma" Penso que a autoavaliação tem esse impacto e terá de ter esse impacto	Impacto da AA da ação
A2.E2.13	E2-13- É aquilo essencialmente onde as pessoas mais resistem, mas porque é que eu tenho de avaliar tudo? mas porque é que cada ação que eu faço eu tenho de avaliar? mas porquê, mas porquê, mas porquê?...Não compreendendo, às vezes, que há ações, há projetos que estão implementados na escola que implicam crédito horário. E eu nesse aspeto acho que nós, instituição, agora estamos a falar de instituição e de mecanismos de gestão.	Resistência no processo de monitorização e AA
A2.E2.13	Eu acho que nós temos de prestar contas. Todos nós temos de prestar contas e uma instituição tem de prestar contas. Se há um crédito horário tem de se justificar porque é que há um crédito horário e foi atribuído. São horas, é dinheiro, é dinheiro dos contribuintes. Tem de se justificar porque é que está a fazer-se. E as pessoas que o estão a fazer têm de mostrar o impacto daquela ação. Aquela ação tem impacto? tem impacto positivo? tem impacto onde? tem impacto nas aprendizagens, tem impacto na socialização. Tendo em conta o objetivo que se definiu para aquele projeto, qual é o impacto que está a ter. O impacto é positivo, tudo bem. E mostrar com dados objetivos	Prestação de contas

B - Mecanismos de Coordenação da ação

B1 - Conhecer como ocorreu a fase de planeamento no processo de autoavaliação da escola

Código Obj. Fonte- pg	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
B1.E1.07	E1-7-Passamos a conseguir articular muito mais. Foi importante um Plano, que foi definido e revisto e tínhamos ali tudo, como nos organizávamos e estava vertido todas as estruturas do agrupamento, portanto todos sabiam qual era o seu papel e o que tinham de fazer. Disso não há dúvida.	Plano – definição de responsabilidades; gestão de interdependências; toda a informação e momentos preparatórios;
B1.E1.07	Nós criámos um Plano, que era um guia. Depois houve coisas que em termos de avaliação e de articulação que vieram melhorar muito.	Plano como facilitador de articulação – possibilita aumento do nível de cooperação entre os indivíduos
B1.E1.07	Nós neste momento as reuniões, tudo o que é numa estrutura destas ... há uma coisa muito simples que muitas vezes não se fala e que é tão simples como isto: eu para me reunir contigo tenho de estar livre, temos de estar ambas livres. Não é fácil, não é só em termos de agenda. Nós temos um problema grave aqui no nosso agrupamento, aqui do 2.º ciclo ao secundário, que é as que têm terceiro ciclo e secundário, as escolas estão sobrelotadas.	Necessidade organização para reunir dada a dimensão
B1.E1.08	E1-8-O que faz com que, tenha de ter tudo muito bem definido, e o que nos veio ajudar bastante foi o passarmos a dominar as ferramentas digitais.	Ferramentas digitais como facilitadoras
B1.E1.08	E1-8-O que é que acontece, os cronogramas são difíceis de organizar e o que é que nós acabamos por fazer, a ferramenta digital de trabalharmos à distância veio aqui resolver uma série de situações, porque senão nem sei como é que nós trabalhávamos.	Cronogramas difíceis de organizar/Ferramentas digitais apoio
B1.E1.08	E1-8-A equipa de avaliação interna, organiza os prazos. Os prazos são divulgados. São debatidos no Conselho Pedagógico a partir do Conselho Pedagógico vai para todas as estruturas, porque ali estamos todos representados. É debatido ali e é cumprir ao máximo essas calendarizações que são definidas. Porque se nós não cumprirmos tudo o que é estruturante é impossível...esta casa grande não se governa.	Prazos são negociados em CP e CG – acordo entre as partes; Importante cumprir prazos
B1.E2.08	E2-8-Todos sabemos qual é o objetivo, no final deste tempo que é que nós queremos, o que é que temos de fazer até lá, se estamos a consegui-lo, se não estamos a consegui-lo. Anualmente ou periodicamente, estamos a conseguir determinada meta. Esse plano, penso eu que é muito importante. É muito objetivo, é muito concreto e acho que nós precisamos às vezes de medidas concretas, quando ficamos assim no limbo de...é mais difícil chegarmos lá.	Plano – definição de metas e objetivos
B1.E2.09	E2-9-Na monitorização temos, temos. Anualmente definimos exatamente o prazo de entrega dos relatórios, para além dos relatórios trimestrais que são entregues pelo coordenador de departamento, depois o relatório final de cada estrutura, é entregue até ao final do ano letivo, de cada grupo e o departamento, macroestrutura foi entregue, e esta é uma alteração que nós tivemos de fazer no ano da pandemia, alargamos o prazo de entrega até finais de setembro. Portanto no 1.º ano foi final de julho, e no 2.º ano foi final de setembro, em relação à alteração por exemplo, do calendário dos exames e o final do ano letivo. Tivemos de ser flexíveis em relação aos prazos e estabelecer prazos diferentes em relação a esta entre dos relatórios de autoavaliação. Mas sim, anualmente é sempre estabelecido um prazo, para a entrega das autoavaliações.	Alteração de prazos na Pandemia

B1.E2.08	E2-8-É importante haver um plano. Eu acho que temos tido com organização e com estruturas de coordenação, tem havido muita preocupação de não partir de cima, mas haver aqui um trabalho coordenado, um trabalho de articulação, em que todos pensam, <i>e no processo de avaliação?</i> , em que vamos pensar o que temos de fazer.	Plano – desenvolvimento de acordo - Retirei da B2 (estava junto com o de baixo)
B1.E2.08	Por exemplo, as metas e os indicadores do PAA, neste momento com a redefinição do Projeto Educativo, foram definidos pelas várias estruturas, não só pelos departamentos, mas pelas várias estruturas, foram definidos no sentido de se autoavaliarem, mas definirem exatamente, o que que é que eu pretendo neste objetivo estratégico, o que é que a minha estrutura pode fazer, qual é a meta que queremos atingir, o que é que pode fazer e qual é o indicador que vai medir isso, portanto isso foi feito em conjunto, o que faz com que, pelo menos algumas pessoas dentro dessas estruturas saibam em termos organizacionais o que é que é pedido. Partilha de responsabilidade, digamos assim, em relação que nós queremos atingir, aos objetivos que queremos atingir.	Desenvolvimento de acordo -Definição de responsabilidades

B2 - Conhecer os papéis existentes/criados e a sua contribuição para os processos de autoavaliação

Código Obj. Fonte- PE	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
B2.E1.08	E1-8-A engrenagem está de tal forma que evita essas situações e quando elas existem, nós tentamos trabalhar de perto e tentar que se deslindem o problema e que ele não cresça. Mais uma vez digo, as estruturas de coordenação principalmente, primeiro ciclo, pré-escolar, departamentos. E depois as estruturas de coordenação dos diretores de turmas, aqui, são fundamentais. Eles dão conta das situações, conseguem já antever e partilhar a situação para tentarmos resolver, e agora estamos longe, mas estamos próximo. Porque a qualquer momento nos juntamos num bocadinho.	Gestão de conflitos e correções no decorrer da tarefa
B2.E1.09	E1-9-Sim, já está "oleado". Todos têm conhecimento do seu contributo. e depois fazemos sempre os pedagógicos para a discussão, e levamos à discussão todas as situações que vamos percebendo que têm de ser discutidas e têm de ser trabalhadas.	Conhecimento comum de prazos e papéis e contributos no processo de AA
B2.E2.09	E2-9-De forma indireta, são todos. Indireta e direta. São ouvidos, em relação por exemplo à perceção em relação aos projetos, em relação a atividades, são ouvidos os pais, os que participam nas atividades, temos definida uma percentagem em relação à participação dos pais e dos alunos, no mínimo 10% dos participantes tem de ser ouvidos, portanto, pais, alunos, entidades externas à escola e que participem em atividades, também temos de recolher a sua perceção e avaliação, isto está tudo definido. Basta abrirmos a página do agrupamento e temos lá essas orientações. Depois no processo propriamente dito, a elaboração dos relatórios, todas a gente é envolvida, uma vez que o coordenador de grupo disciplinar tem de fazer a monitorização de cada uma das turmas, porque cada docente fará, o coordenador de grupo depois elabora um relatório que entrega ao coordenador de departamento que envia a coordenação da equipa de avaliação e à diretora do agrupamento. Mas também as outras estruturas, o SPO e todas as estruturas entregam o seu relatório, a EMAEI, todas as estruturas. Nós temos uma listadas estruturas que entregam relatório, as bibliotecas escolares...	Todos estão envolvidos no processo de AA – sentido geral de quem faz o quê
B2.E2.10	E2-10-Para a direção é muito melhor porque ao dividir tarefas, primeiro: também acho que quando dividimos tarefas e quando toda a gente participa os resultados que obtemos são mais fidedignos, do que se for só alguém a ter a perspectiva do que é que os outros fazem; por outro lado, se as pessoas participarem e se sentirem participativas, sentem-se como parte integrante desta instituição, desta organização, e penso que tudo correrá melhor.	criação de uma perspetiva comum através do envolvimento e de partilha de informação
B2.E2.10	E2-10-Existem diferentes papéis e diferentes tarefas, exatamente. Enquanto o Coordenador de Departamento agrega em si, por exemplo a avaliação dos diferentes grupos que coordena, o Coordenador de grupo faz a avaliação só do seu grupo. O coordenador de uma estrutura como o SPO já vai fazer a avaliação da intervenção do SPO a nível daquilo que está definido, naquilo que são as suas competências, para avaliar o Qualifica a mesma coisa, a Cidadania a mesma coisa, e por aí adiante...	Diferentes papéis nas tarefas

B2.E2.10	E2-10-Eu acho que sim. Como em tudo se nós nos sentimos implicados nalguma ação, essa ação torna-se nossa também. Ao sentirmo-nos implicados vamos querer que essa ação resulte bem. Portanto, se toda a agente se sentir implicada no processo penso que o processo terá toda a vantagem e vai correr melhor.	Partilha de responsabilidade (substituição?)
B2.E2.10	E2-10-De certa forma houve aqui uma forma hierárquica de pôr as coisas. Quem é que responde, sendo todos chamados a participar nesse processo. A começar pelo "mero" professor (e peço desculpa pelo adjetivo), pelo professor que faz a análise e monitorização daquilo que se passa na sua turma, ao coordenador de grupo, ao coordenador de departamento, e depois os alunos são vistos de diversas perspetivas, não é. Desde daí até à educação especial que depois faz a intervenção em relação a determinados alunos, à EMAEI, ao SPO e por aí adiante.	Responsabilidades na monitorização – Retirado da B3

B3 - Identificar as rotinas de articulação e de construção de gramática comum

Código Obj. Fonte- PE	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
B3.E1.09	E1-9-Tem de haver uma confiança, mas sabem o que têm de fazer, que até aquela data têm de fazer relatório, enviar para o coordenador de departamento, o coordenador de departamento já sabe que até ao final de setembro tem de ter tudo organizado para entregar à equipa de avaliação interna	Fluxo-passagem do trabalho
B3.E1.10	E1-10-Isto é superimportante, aqui nada pode estar ao acaso, a deixar acontecer. Porque é uma grande organização. Temos as rotinas bem definidas.	Importância de estabelecer rotinas numa grande organização
B3.E1.10	E1-10-Claro, isto já está muito mecanizado. Os grupos já sabem até quando entregam ao coordenador de departamento, o coordenador de departamento já sabe que até aquela data envia para a equipa de autoavaliação.	Visível e mecanizada a sequência da tarefa
B3.E1.10	E1-10- Às vezes o coordenador de departamento tem uma tarefa um bocadinho complexa, que é de pressionar, pressionar, para que os coordenadores dos grupos entreguem as suas avaliações e questões ou seja o que for nas reuniões.	Gestão e garantia do fluxo/passagem do trabalho
B3.E1.10	E1-10- Porque nós fazemos assim, como é tudo muito grande, a gente até chamava os "megas" e os "migas". Conselho pedagógico, os coordenadores de departamento reúnem com os coordenadores de grupo, e depois os coordenadores de grupo reúnem com o grupo, vai em cascata.	Diferentes níveis de reflexão Reuniões com ligação entre grupos, com atuação interdependente (em cascata)
B3.E2.11	E2-11-Mas não é fácil num agrupamento com esta dimensões, não é fácil num agrupamento em que temos uma saída e entrada de docentes com um fluxo tremendo, neste momento por exemplo eu acho que todos os agrupamentos aqui na nossa zona estão a sentir isso, de termos docentes que nunca lecionaram, estão a chegar aos grupos docentes que nunca lecionaram. Portanto, não conhecem gramática absolutamente nenhuma a não ser aquela da formação inicial. E de repente chegam a um agrupamento que tem a sua gramática própria. Eles ainda estão a tentar inteirar-se daquilo que é o básico dos básicos, que é o lecionar, o estar com os seus alunos e com alguma dificuldade, compreendo eu, que estejam com alguma dificuldade em inteirar-se de tudo isto. E temos aí algumas dificuldades nesse sentido	Constrangimento – grande dimensão com fluxo de docentes, entrada de professores novos na carreira – pouco domínio da gramática de uma organização educativa.
B3.E2.14	E2-14- Informação pertinente, este tomar conta e dizer claramente às pessoas qual é o procedimento e o que é que têm de fazer leva as pessoas a fazer porque percebem. E se percebem o que é que estão a fazer, fazem-no. Se não percebem e se sentem que aquilo é simplesmente mais uma burocracia, e nós somos muitas vezes acusados disto. Se é mais um processo burocrático, estou a fazer por fazer, as pessoas não fazem ou fazem mal, não se envolvem. Se as pessoas percebem o porquê e percebem que há uma lógica, fazem. Então esses mecanismos de difusão da informação e de esclarecimento permitem às pessoas perceberem que há uma necessidade e porque é que ele é feito.	Criação de uma perspetiva comum através da partilha de informação
B3.E2.11	E2-11-Mas não é fácil num agrupamento destas dimensões essa proximidade (...) No fluxo de comunicação às vezes perde-se sentido. Numa comunicação que nós achamos que é muito linear e que é muito simples, perde-se sentido pelo meio. E presencialmente, seria muito mais fácil e num agrupamento muito mais pequeno, seria muito mais fácil que esta gramática comum fosse entendida de facto por todos.	Desafios da comunicação numa organização de grandes dimensões

B3.E2.12	E2-12-Eu continuo a achar que a melhor forma seria o presencial. Seria com reuniões, eventualmente, se fosse possível, entre as pessoas. Pequenas reuniões, pequenos grupos, porque uma coisa é decidirmos em pedagógico e discutirmos em pedagógico tudo aquilo que é pertinente e faz todo o sentido e depois muitas vezes a informação perde-se	Proximidade presencial como melhor forma de garantir a comunicação e a partilha de informação
----------	--	---

B4 - Reconhecer dinâmicas previstas de interação e comunicação

Código Obj. Fonte- pg	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
B4.E1.10	E1-10-Existem e cada vez estão mais afinados, com a questão do digital. Neste momento tudo é mais fácil. Embora, cá está, não podemos exagerar. Aquilo que a nossa tutela está a fazer nós não podemos cair nessa esparrela de sobrecarga. Senão depois é assim: apresentas um questionário, queres avaliar não sei o quê; no outro dia já apresentas outro; e no outro apresentas outro, o 1.º é feito com cabeça, tronco e membros, os outros já são feitos assim [de qualquer maneira]. Perde a importância, as pessoas ficam chateadas, ficam fartas, já não querem ouvir falar disso, e pronto, depois as coisas começam a cair no descrédito e não têm efeito nenhum.	Estabelecidas fluxos de comunicação e de reporte. Alerta para a necessidade de foco na interação
B4.E1.03	E1-3 já estava na equipa anterior, que já está no final de carreira, a M. que também é uma pessoa espetacular. Mas a própria M. dizia: "eu preciso de alguém que me arraste" e "para eu passar o conhecimento"	Passagem de conhecimento
B4.E1.10	E1-10- Não são fáceis, mas precisamos de ter o mesmo código [nas questões da autoavaliação]. Precisamos de ter um código comum. Há essa tentativa, mas tem de ser continua e sistemática, sempre. Senão falha. A proximidade é facilitadora (e há sempre umas ovelhitas tresmalhadas no meio disto).	Construção de um código comum pela comunicação – Proximidade como facilitadora
B4.E1.10	E1-10- É muito importante perceber que temos de nos focar, senão corremos o risco da banalização e aí depois nada é feito com a intencionalidade que deveria ser.	Necessidade de foco na interação
B4.E1.11	E1-11-Acho que o ministério da educação ganhava muito, este melhorou em relação ao anterior, mas ganhava muito em tudo o que é legislação torná-la o mais clara possível, porque a legislação tem de ser lida por todos e nós não somos juristas, os professores são das mais variadas áreas. Porque não é só a direção que tem de ler a legislação, todos têm de ler. E quando a legislação é intrincada, afasta as pessoas dela. (...) Até porque origina interpretações...quanto menos interpretações variadas tu tiveres, melhor a legislação está feita, não é, e mais facilmente se implementa, e às vezes falhamos aqui um bocadinho.	Necessidade de acautelar clarividência por parte da tutela
B4.E1.11	E1-11-E é duro [a construção da linguagem comum], isso é um grande desafio. Mas eu penso que de uma maneira ou de outra, com lideranças ativas e empenhadas chegamos lá, mas tem de se trabalhar todos os dias.	Comunicação visando a construção de uma linguagem comum
B4.E1.11	E1-11-Sistemática, continua, continua e sistemática. Quando um documento é construído há esse cuidado para que seja claro. Os coordenadores de departamento são muito bons e trabalham muito em conjunto.	Comunicação sistemática e continua.
B4.E1.11	O primeiro ciclo não tanto, quer se queira quer se não, há uma linguagem diferente, uma forma de abordar diferente, e às vezes também temos de ter o equilíbrio de deixar que assim aconteça, porque é o que é natural.	Respeito pelas diferenças dentro do AE (retirado do anterior)
B4.E1.11	E1-11-Chegarmos lá, "eu tenho esta ideia, esta ideia é muito bonita," mas chego ali e imponho a minha ideia sem ouvir, causa ruturas, ninguém ganha com isso...só perdemos. Até porque nós não escolhemos os nossos professores, não é. Nem os nossos auxiliares, nós trabalhamos com quem cá está, com quem chega, portanto, logo aí é um verdadeiro desafio. Portanto, o que é que acontece, essa rutura não interessa, portanto, os coordenadores de departamento trabalham muito em conjunto e quando decidem implementar uma dinâmica é já muito pensada entre eles e isso resulta bastante, resulta mesmo.	Respeito pelas diferenças dentro do AE e negociação

B4.E2.11	E2-11-Sim, uma gramática comum. Exatamente. Eu penso que existe essa preocupação. Se nós conseguimos já chegar a todos, aí eu tenho as minhas sérias dúvidas. Acho que ainda temos muitas limitações.	Esforço para a construção de gramática comum
B4.E2.11	E2-11-Traz mais dificuldades. Por exemplo, eu como coordenadora da equipa de avaliação interna, já tive necessidade de fazer reuniões só com coordenadores de estabelecimentos de 1.º ciclo, ou com professores do 1.º ciclo, porque são realidades diferentes, não é a minha realidade, e às vezes há uma certa dificuldade em quem está noutra realidade e nós sabemos bem, perceber exatamente o que é que se pretende, não é. E porque é que há ali aquela resistência? Eu própria penso: porque é que está ali a haver aquela resistência? porque é que os colegas não estão a perceber isto que se pede? Porque são às vezes mundos que sendo muito próximos, são diferentes, e que criam aqui resistências à comunicação e ao percebermos, às vezes até a linguagem e o que se pretende, só, e voltamos novamente à questão do presencial e da distância, que só às vezes presencialmente é que se consegue fazer.	Desafios da comunicação numa organização de grandes dimensões Diferentes realidades
B4.E1.12	E1-12-O distanciamento físico causa sempre um desafio, sempre. No entanto vamos criando dinâmicas, com as estruturas de coordenação de escolas. Porque isto aqui tem muitas estruturas. Temos a estrutura da coordenação de escola, trabalhamos sempre com a estrutura de coordenação de escolas, todos os dias, a toda a hora, a todo o momento, como se costuma dizer	Distanciamento físico como desafio
B4.E1.12	E1-12-É uma rede, sempre com muita confiança no próximo, no meu colega. Se eu não tiver confiança no coordenador de escola, nada feito. O respeito, para mim é o respeito acima de tudo, pelo trabalho dos nossos colegas. Eu não tomo uma decisão, sem ouvir. Aliás, não dou uma resposta a um encarregado de educação sem ouvir. Principalmente quando não é daqui da escola onde eu estou os dias inteiros, não é. Às vezes vou a outras escolas, mas é pontualmente.	Valorização da confiança entre os indivíduos
B4.E2.10	E2-10- Mais uma vez, é aquilo que eu digo, a parte da comunicação continua a ser uma falha que nós temos, mas existe essa preocupação. Portanto, os documentos são todos feitos, são todos divulgados por vários meios, não é. Exatamente o que é que se pede, qual é a estratégia, o que deve ser feito, os timings, tudo isso tem sido devidamente definido. As rotinas associadas são dadas a conhecer, a toda a gente. Para que toda a gente perceba em que parte é que está, qual é a sua contribuição.	Comunicação como divulgação e explicitação das responsabilidades, prazos, ...
B4.E2.12	E2-12-Quantas vezes nós não sentimos. porque é não está a chegar, aquilo foi tão claro? Não, é claro na nossa perspetiva, lá está a questão também da empatia, mas numa vivência diferente aquilo não é assim tão claro e só o presencial, só a presença mesmo ali, em proximidade, é que poderia sanar este problema de comunicação que existem, quer queiramos quer não à distância. Seja à distância online seja à distância física de um mega agrupamento. (...) E é um campo muito, muito relevante, na minha opinião. [a proximidade]	Proximidade presencial como facilitadora de comunicação
B4.E2.13	E2-13- Sim, claro, claro. Sem a M... sentir-me-ia perdida. Portanto, o facto de ela estar neste trabalho, há anos, anos e anos, ter o know-how que tem, foi fantástico, foi fantástico	"loja de conhecimento"

C - Aprendizagem Organizacional

C1 - Perceber como os atores percecionam a mobilização da AA e da monitorização para efeitos de revisão de estratégias (impacto na ação)

Código Obj. Fonte- PG	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
C1.E1.07	E1-7-São muito importantes [processos de autoavaliação e procedimentos de monitorização], nós sem nos autoavaliarmos não é possível. Nós autoavaliamo-nos todos os anos com maior ou menor dificuldade, como te digo é uma meta-avaliação, tirando a avaliação do Plano Anual de Atividades, tudo o resto a equipa trabalha a avaliação que os departamentos e as estruturas fornecem, e os próprios departamentos e estruturas, na sua avaliação...aliás conseguimos até, como é que ei-de dizer, simplificar algumas coisas...que é o objetivo sempre, é o da simplificação. E perceber que em termos das várias estruturas havia muito trabalho da equipa de avaliação interna, muito, mesmo, muito, perceber que havia avaliações que eram feitas que se repetiam. Isto acontecia, repetiam-se na estrutura de coordenação, repetiam-se nos departamentos, repetiam-se. Conseguimos e estamos ainda a trabalhar nisso, não haver duplicação de recolha de dados, porque isso vem aqui também facilitar e tornar mais ágil a própria avaliação das várias estruturas. De qualquer	Importância dos processos de AA melhoria em termos de estruturas

	forma, essa avaliação, é o que nos diz, em termos dos resultados, como é que nós estamos a nível nacional, os nossos resultados e depois percebermos o que podemos melhorar em termos de estruturas, da atuação da escola. E é sempre apresentada ao conselho geral e o próprio conselho geral também fornece.	
C1.E1.07	E1-7-Se calhar, o foco na atuação de cada estrutura. A estrutura autoavaliação, percebe que onde tem de melhorar é aqui, ali ou acolá, então tem que se focar aí.	Aspetos a melhorar em cada estrutura – foco da AA
C1.E2.06	E2-6- Se do processo de autoavaliação resultaram ações de melhoria, sim. Sim, de certeza. Nomeadamente, este projeto que está a ser feito agora, o de flexibilização, que vem ao encontro de uma legislação que está assente, mas também de um processo de melhoria que é preciso atuar em relação aos alunos, que durante este processo em ensino à distância, e são os alunos mais frágeis aqueles que mais perderam, e portanto esse é o mecanismo que nós tentamos que eles recuperem alguma aprendizagem, nomeadamente em trabalho de projeto, em trabalho de pares, de grupos em haja ali o apoio dos alunos uns em relação aos outros, e dos professores mais perto dos alunos, uma vez que temos pares. Já são medidas que foram tomadas em relação a esse processo de melhoria. Em relação interna, por exemplo em relação aos departamentos, falando aqui especificamente dos departamentos, há departamentos que efetivamente nós notamos que já fazem ações para melhoria e que já as faziam e continuam a fazê-las, e há departamentos que são mais resistentes em relação a essa mudança, ou dentro dos departamentos, alguns docentes.	Ações de melhoria decorrentes do processo de AA

C2 - Percecionar como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de revisão do Projeto Educativo (Impacto nos documentos estruturantes)

Código Obj. Fonte-PE	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
C2.E1.12	E1-12-Em relação aos documentos estruturantes, foi já pelo meu mandato [que coincidiu com o início da pandemia], foi tudo reestruturado, nós não tínhamos Projeto Curricular de Agrupamento, temos, agora. Está diretamente ligado com o Projeto Educativo, mas houve uma reestruturação que como é óbvio inclui esta nova visão, esta nova forma de estar, o que se aprendeu.	Reestruturação de documentos estruturantes inclui aprendizagens realizadas
C2.E1.12	E1-12-Houve, como te digo houve uma grande redefinição. [de estratégias]	Reestruturação de documentos estruturantes – em fase de melhoria
C2.E2.14	E2-14- Eu gosto de fazer este processo de melhoria, melhorar ainda mais, fazer melhor, mas penso que caminharemos para lá. É preciso fazer muita coisa melhor...é preciso reformular, e aí passa muito pela minha equipa, reformular os indicadores e as metas que estão um bocadinho repetitivos, nós já percebemos pela avaliação que fizemos um ano, que é uma coisa muito repetitiva. Porque ao serem muito repetitivos cansam as pessoas que vão responder e depois isso vai implicar uma má avaliação, e, portanto, nós precisamos de reformular isso. Precisamos de tempo e de energia para reformular isso, que não tivemos. Apesar de ter sido muito bom, na minha opinião, isto ter sido feito de uma forma muito participativa, com toda a gente a intervir (...)Portanto, reestruturar em termos de projeto educativo os objetivos, e as metas e indicadores. Para facilitar o processo de avaliação, para que ele não seja tão repetitivo, tão cansativo e que seja mais eficiente, digamos assim	Reestruturação do PE – reformulação de indicadores e metas Processo de AA participativo

C3 - Compreender como é mobilizada a AA e a monitorização para efeitos de resposta à situação pandémica

Código Obj. Fonte-PE	Unidades de registo (UR)	Ideias-chave
C3.E1.04	E1-4-No segundo momento, reformulámos. Reformulámos muita coisa. Que eu me lembre, assim com mais peso, nós no 1.º confinamento, pois era assistirmos a toda a hora a formações online, pelas editoras, daqui e dali, passávamos o tempo nessas formações, e é quando surge a linguagem de aula síncrona, aula assíncrona, toda essa linguagem que foi lançada e que nós não imaginávamos, começámos por criar um documento orientador e monitorizador também, onde os docentes tinham de preencher...ao início foi um bocadinho complexo. (...)Portanto, foi uma grande mudança que fizemos do 1.º para o 2.º[confinamento].	Reformulações do 1.º para o 2.º confinamento – documento de orientação e monitorização

C3.E2.03	<p>E2-3- Foram os mesmo os indicadores, portanto e nós o que é que vimos, o que recolhermos. A percentagem de alunos com acesso, ou seja com contacto com a escola, com comunicação com a escola, a quantidade de alunos com meios, com dispositivos de acesso com internet, temos esse levantamento desde o 5.º ano até ao 12.º ano, o alunos com computador no agregado familiar, sem computador no agregado familiar, com acesso à internet, sem acesso à internet; os alunos que tiveram outro tipo de apoios, nomeadamente em que foram disponibilizados materiais através da GNR, com contacto porta a porta, temos esse registo; o número de alunos com constrangimento no acesso; e depois temos então os inquéritos de monitorização, que foram feitos no período em que os alunos estiveram em casa, cujos resultados ajudaram a melhorar algumas estratégias, nomeadamente, isso sim, do 1.º para o 2.º confinamento. Nós no primeiro confinamento havia uma série de alunos que se queixaram da quantidade de tarefas que eram atribuídas pelos professores (...) Obviamente que isso foi um aspeto a ser melhorado, à posterior</p>	<p>Reformulações do 1.º para o 2.º confinamento – mesmos indicadores Decorrente da monitorização redefinição de estratégias</p>
C3.E2.04	<p>E2-4- Temos esses dados em relação quer ao 1.º confinamento quer em relação ao 2.º, como te digo. Temos dados por exemplo que referem, que cruzam um bocadinho o nível económico das famílias e depois o acesso e a satisfação que eles têm como ensino a distância, muitas vezes isso implica o ter ou não ter dispositivos, o ter ou não ter acesso. Até mesmo o Centro Qualifica e o ensino noturno fez o seu estudo em relação ao impacto do E@D e a forma como teve de ajustar o seu trabalho ao ensino de adultos, perderam muitos alunos, não é. Porque presencialmente não vinham às aulas, tiveram de rever ali as estratégias de trabalho, os mecanismos de trabalho.</p>	<p>Revisão em todos os níveis de ensino e formação</p>
C3.E2.07	<p>E2-7- Eu penso que sim [que assumiu importância para a gestão da crise no contexto pandémico]. Até porque, vejamos, o trabalhar com o desconhecido, o fazer coisas novas, o estar perante alguma coisa que eu não domino, o estar perante os pais, que foi uma coisa que nós professores, e a classe docente sentiu muito isto</p>	<p>importância da AA para a gestão da crise no contexto pandémico</p>

ANEXO 5 - Pesquisa Arquivística (Unidades de Registo)⁷

Acervo documental

	Documento em análise
Doc.1	Projeto Educativo do Agrupamento 2019-2023
Doc.2	Plano E@D - 3.º Período 2019/2020
Doc.3	Plano E@D - 2020/2021
Doc.4	Apresentação Rel. AA 21/22 - Orientações 21/22
Doc.5	Relatório de Autoavaliação 2020/2021
Doc.6	Relatório de Autoavaliação 2020/2021 - Diretores de Turma
Doc.7	Newsletter do Agrupamento - entrevista à Direção

Doc.1 - Projeto Educativo do Agrupamento 2019-2023

- ⇒ Referência a que o plano anual de atividades a ser realizado pelas diferentes estruturas educativas, tem como propósito permitir a implementação do PE à luz dos contextos em que estas se inserem, sendo objeto de avaliação (autoavaliação) e produzindo evidências para que o agrupamento realize numa dimensão holística.
- ⇒ Referência a que a autorregulação pela escola é necessária através da introdução de práticas de monitorização e avaliação sistemáticas dos planos de ação.
- ⇒ Referência à necessidade de autoavaliação dos processos por via da construção de dispositivos de avaliação interna centrados na análise dos resultados educativos dos alunos, bem como, nos processos que desenvolve que os permitem obter e, conseqüentemente no seu desempenho“
- ⇒ Referência ao envolvimento de todos os atores da escola (professores, coordenadores, pais e alunos) na autoavaliação, numa perspetiva do desenvolvimento da escola, pelo aumento de informação e de capacidade de iniciativa na tomada de decisões fundamentadas sobre as prioridades e sobre o caminho a seguir,

⁷ As referências apresentadas estão de acordo com os respetivos documentos, tendo sido alvo de validação da sua conformidade por um dos elementos do AE (Coordenadora da equipa de autoavaliação).

- também traduzida em ganhos individuais (conhecimentos e competências desenvolvidas).
- ⇒ O AE faz referência à cultura de (auto) avaliação, melhoria e qualidade, enquanto Valores Orientadores do PE19-23 a ser efetivada por todas as estruturas, com o propósito de conduzir a um agrupamento aprendente e reflexivo.
 - ⇒ Referência no PE 19-23 à observação e monitorização do desempenho individual e coletivo, para identificar impacto da sua atuação, com progressivos ajustamentos de acordo com o contexto de atuação.
 - ⇒ No PE19-23 um dos seus quatro Princípios Orientadores remete para que entre as escolas e as estruturas educativas do AE ocorra o desenvolvimento de uma articulação organizacional, pedagógica e científica, perspetivando uma ação educativa coerente e flexível.
 - ⇒ O PE identifica como Objetivo Estratégico a otimização dos mecanismos de funcionamento do Agrupamento, através de uma melhor comunicação, cooperação e avaliação interna e externa, associando Objetivos Operacionais, que remetem para a explicitação, clara e inequívoca, para toda a comunidade educativa, das medidas e procedimentos e dos documentos estruturantes do Agrupamento; a melhoria do desempenho das diferentes estruturas do Agrupamento, por via da elaboração, da implementação e da avaliação sistemática e contínua dos respetivos planos de ação; a garantia de uma maior eficácia e eficiência na transmissão de informações aos elementos da comunidade escolar e educativa; a criação e o desenvolvimento de mecanismos de comunicação e de cooperação, envolvendo os encarregados de educação em várias dimensões da vida do AE.
 - ⇒ É referida a dependência da ação da interligação de três pilares essenciais, a colaboração, a avaliação e a intencionalidade, aplicáveis num nível micro, na relação dos docentes com os alunos, na relação com parcerias, encarregados de educação; num nível meso da ação de diferentes órgãos e estruturas educativas; e num nível macro, nas metodologias na elaboração dos documentos estratégicos orientadores da ação educativa.

⇒ São apresentados, no Projeto Educativo, como pilares da ação:



Doc.2 - Plano E@D - 3.º Período 2019/2020

⇒ A explicitação dos papéis e responsabilidades inerentes aos cargos de Coordenação: de diretores de turma, dos cursos profissionais, de departamento, de grupos disciplinar/disciplina, de ano, do departamento do 1.º ciclo, do departamento do pré-escolar, de diretores de turma, das equipas de ensino noturno, técnico-pedagógica do centro Qualifica, de apoio tutorial específico; aos professores titulares e educadoras; aos docentes em geral; aos docentes bibliotecários; à equipa EMAEI; aos serviços de psicologia e orientação e à equipa de apoio E@D, num campo intitulado “Responsabilidades Específicas e Equipas de Apoio para questões emergentes” (Doc.2 e Doc.3).

Doc.3 - Plano E@D – Ano letivo 2020/2021

⇒ Ao efetuarmos uma comparação entre o Plano E@D implementado para o 3.º período de 2019/2020 (Doc.2) e o Plano E@D para o ano letivo 2020/2021 (Doc.3), que foi introduzida uma orientação que explicita a monitorização dos planos de recuperação “monitorizam [os coordenadores de Departamento] os planos de recuperação e consolidação das aprendizagens, dos diferentes

conselhos de ano e grupos disciplinares, com a colaboração dos respetivos coordenadores de ano e de grupo disciplinar”

Doc.4 - Apresentação do Relatório AA - Conselho Pedagógico e Orientações/Recomendações para 2021/2022

- ⇒ Referência à necessidade de as atividades serem avaliadas com base em objetivos e indicadores/metas concretas e mensuráveis, alertando “não colocar indicadores como: interesse dos alunos (como se mede o interesse?) ... Ex.: Objetivo – melhorar o sucesso. Indicadores: taxas de sucesso. Metas: baixar o insucesso em --- %.”
- ⇒ “Considera-se muito relevante que a articulação seja objeto de maior reflexão por parte dos coordenadores, já que é considerado um elemento essencial em todo o trabalho a realizar pelo Agrupamento (...)”

Doc.5 - Relatório de Autoavaliação 2020/2021

- ⇒ A importância de as informações obtidas permitirem verificar o impacto ao nível das aprendizagens e da mudança de atitudes/comportamentos.
- ⇒ Preocupação relativa à comunicação, na forma de orientação/recomendação, quer no Doc.4, quer no relatório de AA, numa referência à melhoria dos circuitos de comunicação no AE, por um lado para evitar justaposição e perda de informação, e por outro lado, assegurar que a informação é clara, acessível e sintética, com divulgação por meios abrangentes.

Doc.6 - Relatório de autoavaliação 2020/2021 dos Diretores de Turma (onde constam elementos que contribuem para o relatório de avaliação interna do AE, com uma análise crítica feita pelos diretores de turma)

- ⇒ No relatório de AA dos Diretores de Turma explicita-se o propósito de se definir estratégias de melhoria assentes nos resultados obtidos no processo de AA: “A partir desta reflexão, apresentam-se algumas sugestões de alteração e/ou melhoramento ao plano de ação, desta estrutura, tendo em conta a resolução dos pontos fracos sinalizados e tornar a intervenção mais eficaz.”

Doc.7 - Newsletter n.º 1 do AE – janeiro/2022 - (entrevista à Diretora)

- ⇒ “Eu tomei posse em julho de 2019 e confinámos, pela primeira vez, em março de 2020. A pandemia mudou o mundo e por isso a escola mudou. Tivemos de nos reinventar e decidir na indecisão.”
- ⇒ “Posso afirmar que no AE..., todas as estruturas do Agrupamento, em conjunto com as suas lideranças responderam e corresponderam, colaborativamente a tão grande desafio”.

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Diretora do Agrupamento de Escolas

Foi feito o enquadramento e propósito do estudo, confidencialidade e garantido o anonimato, e apresentação da transcrição da entrevista para verificar se está em conformidade. Foi agradecida a colaboração, como elemento-chave.

Nós, atendendo até à dimensão deste Agrupamento, é assim, na prática, aquilo que se aplica a um agrupamento com 500 alunos, aplica-se a um AE com [>3000], não devia, devia ser assim. As exigências são as mesmas, não é de todo possível, nem comparável, nem nada que se pareça.

Por isso nós, a nossa equipa de AA, a equipa de avaliação interna são 3 pessoas, a coordenadora e mais 2, e o que nós fazemos, à exceção da avaliação do Plano Anual de Atividades, que é a equipa que avalia, a equipa trabalhou, criou os formulários, (...) cada departamento e cada estrutura, ou cada professor tem acesso e quando faz as propostas das atividades para o plano anual de atividades, tem logo lá tudo, o formulário de avaliação, tudo. A equipa que trabalhou é a equipa que trabalha diretamente os dados.

Em relação à AA de escola, agrupamento, é meta-avaliação, não é. As estruturas autoavaliam-se e depois a equipa o que faz é instituir prazos, reunir a avaliação das várias estruturas e depois também acesso ao GIAE e às nossas aplicações, que tem lá tudo o que tem a ver com os alunos, a parte da avaliação dos alunos, e o que é que faz? trabalha com a avaliação de cada estrutura, dos vários departamentos, da estrutura de coordenação dos diretores de turma, e da estrutura de avaliação de alguns projetos que são transversais ao Agrupamento. Depois a equipa de AA o que faz é reunir a avaliação, e a partir da avaliação das estruturas, organiza a avaliação do agrupamento.

(Eu) A escolha e fundamentação enquadramento

Para todos os efeitos nós em termos de oferta, o que é que na prática nós não temos aqui, não oferecemos para já, neste momento é só os Cursos de Educação e Formação de jovens, de resto.

(Eu) O estudo, com base em perceções, vai incidir no intervalo temporal, do primeiro confinamento até ao fim do segundo confinamento, passado um ano.

Foi um grande desafio, mas posso dizer que da minha perceção... eu acho que quem deve avaliar o nosso trabalho são os utentes. Nós tivemos uma resposta célere muito célere ao desafio da pandemia.

(Eu) Em relação ao percurso no AE. Já sou professora há 31 anos aqui, na escola sede. Fui Comissão Administrativa Instaladora do Agrupamento, portanto, há um conhecimento... e depois da equipa da diretora, da L. não é. Alias, eu entrei para a equipa da L. e estava na equipa enquanto a L. era diretora da escola secundária, antes tinha sido assessora e depois passei a integrar a equipa. E estava na equipa há um ano e tal ou dois anos, quando surgiu o Agrupamento. No outro ano a seguir fomos Comissão Administrativa Provisória, fomos Comissão instaladora do Agrupamento. É claro que é um conhecimento daqui, muito profundo, das várias comunidades, etcetera.

(Eu) O que te move? o que te levou a assumir como diretora?

Era natural (...) no âmbito do Plano de Desenvolvimento Digital do Agrupamento temos uma ação que é produzirmos uma *newsletter*. Como o Plano da Diretora. São dois anos e atendendo ao número de departamentos, criámos a dinâmica de cada departamento ser responsável por uma, a equipa de Desenvolvimento digital deu formação às colegas do pré-escolar e já saiu a primeira *newsletter*. Uma das perguntas que me fizeram foi essa mesmo.

Eu ponderei, claro que ponderei, tem de ser uma ação ponderada. Estou sempre a dizer isto, aos amigos, e aos pais eu digo isto também: eu estou de diretora, eu sou professora do grupo 500, sou professora de Matemática e isso é que é a minha atividade principal, foi sempre. Eu gosto de ser professora atenção.

Portanto, gosto do contacto com os miúdos, gosto de ser professora. Agora, a questão colocava-se assim: eu fui sempre subdiretora da L., além dela ser a minha diretora, cultivámos uma amizade, eu sou amiga da L., não é só uma relação profissional. E na prática toda a gente olhava para mim como sucessora, esta é que é a verdade. Era natural. Eu não tinha a formação e dizia sempre "eu não posso ser porque não tenho a formação", pós-graduação ou mestrado. Mas muitos colegas sempre, as pessoas que são a coluna vertebral do agrupamento, que eram já algumas a coluna vertebral da escola secundária e que são da minha geração, porque entramos uma série de professores novos aqui para a escola e temos sido sempre a acompanhar o percurso.

E olhavam para mim, de algum modo...a decisão é consciente, minha com a minha família, foi uma decisão consciente, tem de se envolver a família. Porque às tantas já nem sabes bem onde é que a escola acaba e onde é que começa a família. A gente vive aqui tantas horas e é tão absorvente que nós transportamos a família para aqui e a família já só fala de escola e etc.

(Eu) Não havia na escola a necessidade de rutura com o que já estava?

Exatamente, e isso de algum modo, eu senti que se eu não me propusesse era quase uma traição, não é. Então quer dizer, a minha diretora trabalhou comigo, de algum modo passou-me todos os seus conhecimentos, tínhamos uma equipa formada, portanto, eu fiquei com a F., que é uma estrutura do agrupamento pela parte técnica que ela tem, que é exímia. E depois ficava a pensar...então e depois...Não fui capaz e fui fazer uma pós-graduação, e acabei por concorrer e pronto. E foi consciente, portanto, foi natural, mas foi consciente, pesando tudo e pensei, era o que fazia sentido e não era capaz de virar as costas. Se virasse as costas era porque o Conselho Geral dizia "não te quero cá", pronto e aí eu ficava descansadinha, tranquila porque tinha cumprido, para mim, tinha mostrado compromisso com as pessoas, decidiam que não, era não. E aí eu estava descansadinha, ia para a minha sala de aula que ficava lá muito bem, porque eu gosto muito de ser professora. Eu entrei como diretora no início de julho de 2019 e nós começámos com a pandemia, nesse ano, fomos para casa em março.

Quando eu comecei efetivamente já "pandemia, pandemia, o que é isto?" já estávamos em pandemia.

O que faz com que, eu tive a sorte de na reestruturação que fiz, na minha grande equipa que tenho para trabalhar, não é, um agrupamento destes, na equipa de autoavaliação, eu tive a grande sorte em ter a coordenadora da equipa de autoavaliação, que é espetacular. Portanto, é uma pessoa com visão estratégica, é uma pessoa muito trabalhadora, depois tem outra pessoa que já estava na equipa anterior, que já está no final de carreira, a M. que também é uma pessoa

espetacular. Mas a própria M. dizia: “eu preciso de alguém que me arraste” e “para eu passar o conhecimento”. R. é essa força da natureza, R. é assim. E convidei para ficar na equipa e ela neste momento desempenha um trabalho excepcional, e neste momento, com todas as adversidades de uma pandemia de nos organizarmos em pandemia, com tudo isso, terminamos os nossos documentos orientadores. Estão todos arrumados, estão todos organizados. É assim, nós organizamos em pandemia.

(Eu) Os documentos orientadores, essa reformulação toda que ocorreu bebeu da autoavaliação feita durante este período?

Sim, foi bebendo. Os documentos depois também não se organizaram logo.

(Eu) Houve estratégias redefinidas perante as aprendizagens feitas?

Houve, houve, claro. Primeiro definimos os eixos e os objetivos e começámos a trabalhar com o meu Plano de Ação enquanto diretora. Começámos a trabalhar por aí.

E ao início, até o nosso Regulamento Interno, enquanto os outros documentos não surgem estão sempre em vigor os anteriores, mas até o nosso Regulamento Interno estava desatualizadíssimo. Já há anos que ele não era agarrado, e neste momento temos um Regulamento Interno megalómano, se vires na página do AE, está lá tudo..., mas ainda vai ter de ser aperfeiçoado... regulamentos dos departamentos, regulamentos de todas as estruturas, pus tudo naquele Regulamento Interno.

Não era assim e isso surgiu por via da pandemia, houve essa necessidade e não só naqueles períodos que estivemos em casa, foi no segundo confinamento, mas que não era para dar aulas, não estávamos *online*, porque houve uma alteração das interrupções, essa alteração das interrupções permitiu que a equipa que estava a fazer o Regulamento Interno trabalhou sem parar. Portanto, não estavam a dar aulas e aproveitaram para trabalhar e só assim é que o Regulamento Interno acabou por sair. Mais, passamos a utilizar tudo o que é ferramentas *online*, e outro tipo de ferramentas, e isso tem ajudado no trabalho colaborativo.

(Eu) Quais foram os indicadores que privilegiaram em termos de monitorização na fase pandémica?

Nós no 1.º confinamento fizemos, montámos um Plano de Ensino à distância. Tínhamos a sorte de já trabalharmos com a Microsoft, porque nós desde 2016 que trabalhamos com a Microsoft. Nós tínhamos o TEAMS, mas não usávamos... ele aparecia-nos e a gente pensava assim "isto é sempre assim, uma pessoa abre isto e começa a aparecer Teams, teams, mas o que é isto?" Não ligávamos nenhuma, não é.

Já todos os alunos do 2.º, 3.º ciclo e secundário e do ensino noturno tinham email, mas também não usavam. Só quem não tinha email era o pré-escolar e o primeiro ciclo, portanto, no 1.º confinamento, começámos, como já tínhamos um caminho nós não partimos do nada, tínhamos um caminho. E então tive um Conselho Pedagógico com uma estrutura, que se agarrou logo. Começámos a trabalhar *online*. Estávamos em casa, mas estávamos sempre a trabalhar. A trabalhar online, no TEAMS, criámos as nossas equipas. Ou as pessoas que têm apetência para este tipo de funcionamento, começámos logo aí a trabalhar e depois, isto é assim mesmo, não é, estávamos a avançar um bocadinho no desconhecido. Para todos os efeitos, a estrutura de coordenação dos diretores de turma foi essencial, e conseguimos montar um Plano de Ensino à Distância com cabeça tronco e membros, creio eu.

(Eu) E quais foram as áreas que decidiram priorizar, em termos de monitorização?

Nós monitorizámos o Plano diretamente com os alunos, através da estrutura de coordenação dos Diretores de Turma. Numa primeira instância a nossa preocupação era os alunos. Então passámos a utilizar, o que agora se utiliza vulgarmente, naquela altura começámos a descobrir. Toda a gente agora usa o FORMS e aplica questionários e envia links para aqui e links para ali. Isto não era uma prática, quer se queira, quer se não...por acaso, já havia, da Equipa da Avaliação Interna já havia um trabalho com o FORMS, já havia...porque a ...[Coordenadora da equipa de autoavaliação] re-estruturou toda a forma de avaliação do Plano Anual de Atividades e avançou para esse tipo de trabalho, e como foi tudo quase em simultâneo tudo se misturou aqui, um bocadinho. Como eu costumo dizer, eu sou a diretora da pandemia, que lidou com as situações todas e toda esta loucura, não é.

Entretanto, a equipa que montou comigo essencialmente foi a estrutura de Coordenação de Diretores de Turma, foi a grande estrutura pelas suas coordenadoras, pelas suas líderes, que era a C., a I. e a CC. Portanto, estas três pessoas e o Z., que é o meu assessor para tudo o que tem a ver com o digital.

Nós passámos horas a reunir enquanto estávamos em confinamento, no primeiro confinamento, logo, produzimos o documento e pensámos: vamos avaliar como? foi diretamente para os alunos. Porque como pusemos o *Teams* a funcionar, para toda a gente, até a pré-escolar e primeiro ciclo, tudo, toda a gente, todos os alunos, avaliámos diretamente com os alunos. Foi criado um FORMS, os alunos começaram no nosso ensino à distância, nós trabalhávamos nos canais dentro das equipas que eram as turmas, criámos todas uma linguagem tecnológica associada à exploração daquela plataforma, dedicámo-nos aquela plataforma. Muitas horas à distância a falar uns com os outros e a criar.

Eu criei a estrutura do primeiro documento e o Z. criou o manual de utilização da plataforma que foi depois utilizado por todo o Centro de Formação, por todos os Agrupamentos do [Centro de Formação], ainda só se ia ouvindo falar daqui e dali e dali e dali.

Depois, mais tarde, depois no final do ano, naturalmente as estruturas avaliam-se e avaliaram o ensino à distância, mas nós monitorizámos o nosso plano através de FORMS diretamente enviados aos alunos e aos encarregados de educação, mas essencialmente para os alunos, nos mais velhinhos, os mais novos era para os encarregados de educação.

(Eu) Sentiram aí necessidade de reformular algumas medidas, no segundo momento de confinamento?

No segundo momento, reformulámos. Reformulámos muita coisa. Que eu me lembre, assim com mais peso, nós no 1.º confinamento, pois era assistirmos a toda a hora a formações online, pelas editoras, daqui e dali, passávamos o tempo nessas formações, e é quando surge a linguagem de aula síncrona, aula assíncrona, toda essa linguagem que foi lançada e que nós não imaginávamos, começámos por criar um documento orientador e monitorizador também, onde os docentes tinham de preencher...ao início foi um bocadinho complexo. Falamos de aula síncrona, aula assíncrona, que era impossível no ensino à distância podermos estar o tempo da aula sempre em direto com os alunos, então, no 1.º confinamento, não se seguiu o horário da turma, os docentes preenchiam um documento online onde se reorganizaram, porque não cumpriam o Horário efetivamente. No segundo confinamento já pensámos que já havia experiência, as pessoas já tinham conhecimentos. Já era tudo muito mais fácil, então no 2.º confinamento, o horário que os docentes faziam era exatamente o horário da turma. Não precisavam de estar online e lançar as tarefas

durante os 50 minutos, mas trabalhavam, lançavam as tarefas, imagina que isso ficava completo em 30 minutos, mas os restantes estavam ao serviço dos alunos e tinham de estar ligados, sempre à turma.

Portanto, foi uma grande mudança que fizemos do 1.º para o 2.º[confinamento].

(Eu) Parcerias que tenham sido fortalecidas ou que foram iniciadas?

De uma maneira geral trabalhamos muito com a prata da casa. Mas também por aí é bom. Eu imagino, um agrupamento que termine no 9.º ano, falta-lhe a força dos professores do ensino secundário. Nós a esse nível, a diversidade é rica e criámos por exemplo uma coisa que foi um sucesso que era uma equipa que foi fundamental. Os professores avaliaram-na e disseram que foi uma grande mais-valia para eles. Nós temos aqui esta equipa que é onde aquele pessoal que, normalmente são mais professores aqui do ensino secundário, que já tinham um contacto e lidavam já com tudo o que eram ferramentas digitais muito facilmente, puseram-se ao serviço dos outros colegas. Imagina tinhas uma dúvida ou querias fazer isto, mas não sabias onde tinhas de ir, vinhas aqui colocavas a questão, havia sempre alguém que te respondia. Sempre, nunca ficava mais de um dia para o outro para te responder. Isto foi uma grande mais-valia, porque dá segurança. Esta equipa surgiu da equipa estruturante disto tudo. Sentimos essa necessidade. Temos aqui um professor contratado. Está como técnico especializado, o B. que é uma pessoa que gosta mesmo de tudo o que tem a ver com estas áreas, e que está sempre a trabalhar, sempre, sempre. Por exemplo, olha chegou aqui "Boa noite, estou com problemas na atribuição de tarefas numa das minhas turmas" olha aqui, resposta logo, esta responde, este também, "vou colocar a questão", entretanto vem outro..., portanto, nós quase não precisamos de parceiros a estes níveis, não é. Depois, como já trabalhávamos com a *Microsoft*, desde 2016, isto foi só organizar. Foi duro, ao início, foi duro. O Z. teve de criar, num curto espaço de tempo não sei quantos emails, que era os emails para o 1.º ciclo e para o pré-escolar, que não tinham. Estruturar equipas, angariar dentro do próprio grupo do 550, dos professores de informática, angariar aqui colegas para trabalhar também com ele nestas questões. Isto, parecendo que não, isto foi espetacular. A resposta. Mas isto surgiu assim. Nas horas e horas passávamos ligados em chamada, a organizar os documentos, a pensar como é que vamos fazer isto, como é que vamos fazer aquilo...nestas horas todas surgiu isto "olham o que é que acham de criarmos aqui uma equipa?" isto tem de ser tudo pensado, que a gente tem tudo organizado, temos as equipas, as turmas, cada turma é uma equipa, dentro cada turma tem os canais das disciplinas. Neste momento os miúdos, até os do 6.º ano, mesmo os do 5.º, se tiverem um apoio em casa, aqueles que não têm é mais difícil, ainda são pequeninos. Claro que o 1.º ciclo e o pré-escolar foram o mais complexo. As crianças são muito pequenas, isto para eles é assim, foi aqui no telemóvel porque eles também, quando começam a usar telemóvel, à medida que vão crescendo, põem aqui o TEAMS, e pronto e aqui têm logo...a professora faz.

Tivemos algumas lacunas, nem tudo são rosas, não é. Houve professores que tiveram de fazer um grande esforço para acompanhar, outros no 1.º ciclo fizeram um grande esforço, mas depois tiveram ainda outro esforço que era o de captar os pais. Porque no 1.º ciclo temos de ter os pais, isto às vezes não é fácil. Mas mesmo no pré-escolar tivemos educadoras a fazer coisas espetaculares. É verdade, mesmo no pré-escolar.

(Eu) Agora uma pergunta: a relevância da ação, da ação da administração central neste processo - se foi demasiado presente, se foi suficiente?

Foram surgindo, recomendações, orientações. É assim, foi importante. Até porque fizeram aquela formação da Universidade Aberta, a primeira foi muito melhor do que a segunda que já viraram para outro lado e a coisa já não foi bem aquilo que era necessário, no meu entender. Mas pronto,

de qualquer forma, eu acho que houve uma preocupação da administração central em mostrar, em dar ferramentas, dar ferramentas, dar ferramentas. A gente às vezes queríamos a solução, mas eu também percebo que a solução aqui, não é a solução dali e o que se tem de dar são ferramentas. Eu acho que sim. Agora, o que é que se tem de fazer muitas vezes? temos de filtrar.

Isto é tal e qual como as redes sociais...tu tens de saber filtrar, se tu olhares para todas aquelas notícias, as verdadeiras, as falsas e estiveres a beber daquilo tudo, ao fim de um bocadinho, já não estás a beber de nada. No caso da administração central é a mesma coisa. Porque é: lança daqui, lança dali, lança dali, lança dali...temos de fazer um filtro. Manter a serenidade.

(Eu) Em termos de monitorização como é que viam, aferiam da eficácia desse filtro no que implementavam nas orientações emanadas, como acabavam por fazer essa monitorização junto dos professores. Estou-me a recordar de algumas orientações, que estavam até relacionadas com o equilíbrio da utilização do síncrono e do assíncrono. Como acabaram por fazer a monitorização? imagino que numa escola com esta dimensão em termos de uma estrutura como a direção perceber o que se está a passar na escolinha X, não é fácil.

É assim, é impossível saber o que se passa em cada sala, isso é impossível. Mas olha, é assim, nós com o facto de termos entrado de cabeça na exploração desta plataforma, que nós já cá tínhamos, só que não utilizamos, até porque o nosso TEAMS é oficial, nós pagamos a MICROSOFT, é assim... eu penso que de uma maneira geral, os colegas foram-se preocupando em ter o conhecimento e não fizemos, a não ser para os alunos, para os alunos fomos monitorizando e para os pais dos mais novos. Para os docentes mantivemos, trabalhamos depois quando estávamos a fazer auto-avaliação das várias estruturas. Íamos tendo o feedback, porque íamos conversando. É engraçado. Com esta estrutura que montámos, nós estamos sempre em contacto, e continua útil. Agora é a nossa grande plataforma. Agora se quiser chegar aqui e ir buscar os documentos da avaliação interna abro aqui a equipa de avaliação interna e tenho aqui tudo.

(Eu) De que forma também todo este filtrar e a apropriação das orientações que foram surgindo, permitiu o antecipar ou a tomada de decisões ou antecipar situações que pudessem ocorrer. Por exemplo, no segundo confinamento já tinham aqui um conhecimento adquirido do primeiro. Essas orientações foram facilitadoras?

Foram, muito. E antecipámos muita coisa. e como te digo, penso que prestámos um bom serviço aos alunos, no segundo confinamento. Até porque...estava a esquecer-me disto...isto é tanto, tanto, tanto, que como eu não estou a dar aulas, perco-me no meio disto. A estrutura de coordenação de diretores de turma e depois o departamento do 1.º ciclo, que vão trabalhando também com a estrutura de coordenação de diretores de turma. Porque aqui o departamento do 1.º ciclo e do pré-escolar é um bocadinho diferente dos outros, e muitas vezes trabalham mais em colaboração com a estrutura de coordenação dos diretores de turma do que com os próprios departamentos, nestas coisas de organização.

Mas, nós monitorizávamos o trabalho dos professores. Elas criaram um documento partilhado, além daquele documento onde os professores organizavam o seu horário, nós também conseguíamos através da própria plataforma monitorizar o tempo que os professores dedicavam aos seus alunos online. Porque a plataforma permite, eu consigo ver o tempo que todas as pessoas estão dedicadas aos miúdos. Agora aqui sabe-se que o professor está dentro da sala de aula, ali, online, eu conseguia perceber se estava dentro da sala de aula online. E os casos daqueles que às vezes se destacavam pela negativa, nós tínhamos uma conversa com esses professores e

perguntávamos o que é que estava a falhar, era logo assim uma ação quase imediata, porque fazíamos essa monitorização.

Tanto que sabíamos, quando nos reuníamos, a equipa estruturante, dizíamos "olha este não está a fazer nada..." e tínhamos essa capacidade, porque a própria ferramenta, permite verificar isso. E o facto de termos também acesso às equipas todas e aos canais, também conseguimos perceber mais ou menos o que se está a passar virtualmente.

(Eu) Agora de uma maneira geral, mais abrangente e saindo daqui deste espetro da pandemia, no teu entender qual é a importância dos processos de autoavaliação e dos procedimentos de monitorização em termos do funcionamento da escola, de uma maneira geral?

São muito importantes, nós sem nos autoavaliarmos não é possível. Nós autoavaliamo-nos todos os anos com maior ou menor dificuldade, como te digo é uma meta-avaliação, tirando a avaliação do Plano Anual de Atividades, tudo o resto a equipa trabalha a avaliação que os departamentos e as estruturas fornecem, e os próprios departamentos e estruturas, na sua avaliação...aliás conseguimos até, como é que ei-de dizer, simplificar algumas coisas...que é o objetivo sempre, é o da simplificação. E perceber que em termos das várias estruturas havia muito trabalho da equipa de avaliação interna, muito, mesmo, muito, perceber que havia avaliações que eram feitas que se repetiam. Isto acontecia, repetiam-se na estrutura de coordenação, repetiam-se nos departamentos, repetiam-se. Conseguimos e estamos ainda a trabalhar nisso, não haver duplicação de recolha de dados, porque isso vem aqui também facilitar e tornar mais ágil a própria avaliação das várias estruturas. De qualquer forma, essa avaliação, é o que nos diz, em termos dos resultados, como é que nós estamos a nível nacional, os nossos resultados e depois percebermos o que podemos melhorar em termos de estruturas, da atuação da escola. E é sempre apresentada ao conselho geral e o próprio conselho geral também fornece.

(Eu) O que é que existe e não existiria sem a autoavaliação?

Se calhar, o foco na atuação de cada estrutura. A estrutura autoavaliação, percebe que onde tem de melhorar é aqui, ali ou acolá, então tem de se focar aí. Embora muitas vezes isto não seja fácil, não é, isto é um bocadinho...a gente sabe que da teoria à prática vai um mundo, e aqui para nós que ninguém nos ouve, eu digo-te, eu sinto que neste momento estamos mais perdidos do que anteriormente. Andamos perdidos.

(Eu) Em relação ao planeamento do processo de autoavaliação, foi importante existir um plano para a articulação das pessoas? Existia um plano para a articulação, em termos da autoavaliação. Podemos fazer um comparativo sobre o que se passou no período pandémico e o que redefiniram?

Neste momento já nem se consegue fazer essa distinção. Passamos a conseguir articular muito mais. Foi importante um Plano, que foi definido e revisto e tínhamos ali tudo, como nos organizávamos e estava vertido todas as estruturas do agrupamento, portanto todos sabiam qual era o seu papel e o que tinham de fazer. Disso não há dúvida. Nós criámos um Plano, que era um guia. Depois houve coisas que em termos de avaliação e de articulação que vieram melhorar muito, não é. Nós neste momento as reuniões, tudo o que é numa estrutura destas ... há uma coisa muito simples que muitas vezes não se fala e que é tão simples como isto: eu para me reunir contigo tenho de estar livre, temos de estar ambas livres. Não é fácil, não é só em termos de agenda. Nós temos um problema grave aqui no nosso agrupamento, aqui do 2.º ciclo ao secundário, que é as

escolas que têm terceiro ciclo e secundário, que são duas e que estão sobrelotadas. Portanto, nós por via da pandemia alargamos o horário dessas duas escolas, nós tínhamos 5 tempos no turno da manhã e 5 tempos no turno da tarde e passámos a ter 6 tempos no turno da manhã e 6 tempos no turno da tarde. Para quê? para libertar mais as salas e tentar alocar uma sala a uma turma. As turmas da manhã, as turmas da tarde, para evitar higienizações e higienizações. Pronto, neste momento, penso que já não consigo voltar para os 5 tempos.

Com o aumento do número de turmas, não sei se me vai permitir voltar aos cinco-cinco. É que aqui no concelho, cada vez temos mais população e neste momento as escolas desses ciclos de ensino são as mesmas. Portanto, eu desde que sou diretora, um, dois, três, para o ano é o quarto, nestes três anos é sempre assim, de um ano para o outro aumenta duas turmas neste ciclo, depois aumenta mais três turmas no outro e aumenta mais duas turmas no outro, de um ano para o outro. Aliás no ano passado, se nós não tivéssemos feitos aqui uma ginástica terrível, eu tinha ainda mais duas turmas de secundário, o que esta escola não comporta. O que faz com que, tenha de ter tudo muito bem definido, e o que nos veio ajudar bastante foi o passarmos a dominar as ferramentas digitais. Só conseguir quebrar uma tarde, a tarde de quarta e na tarde de quarta não se faz tudo. E às vezes queremos duas horas para um departamento...por exemplo eu acho muito interessante as equipas pedagógicas, mas eu não consigo fazer equipas pedagógicas no meu agrupamento, é impossível, nós não temos espaço, não temos espaço. Estás a ver, eu para vir reunir contigo tive de vir para aqui, para esta arrecadação. Que dignidade é que isto tem? nenhuma. O que é que acontece, os cronogramas são difíceis de organizar e o que é que nós acabamos por fazer, a ferramenta digital de trabalharmos à distância veio aqui resolver uma série de situações, porque senão nem sei como é que nós trabalhávamos.

(Eu) Como podem ser descritos os momentos preparatórios em relação à autoavaliação?

A equipa de avaliação interna, organiza os prazos. Os prazos são divulgados. São debatidos no Conselho Pedagógico a partir do Conselho Pedagógico vai para todas as estruturas, porque ali estamos todos representados. É debatido ali e é cumprir ao máximo essas calendarizações que são definidas. Porque se nós não cumprirmos tudo o que é estruturante é impossível...esta casa grande não se governa.

(Eu) Esses procedimentos - cronogramas, agendamentos e o próprio processo de autoavaliação - permitem atuar em termos da gestão de conflitos, algum atrito, alguma situação que exista pontualmente, ou não tem qualquer relação?

Não é relevante. Com certeza que deve haver lá alguns atritos que se calhar, nem eu sei, mas não me parece relevante. A engrenagem está de tal forma que evita essas situações e quando elas existem, nós tentamos trabalhar de perto e tentar que se deslinde o problema e que ele não cresça. Mais uma vez digo, as estruturas de coordenação principalmente, primeiro ciclo, pré-escolar, departamentos. E depois as estruturas de coordenação dos diretores de turmas, aqui, são fundamentais. Eles dão conta das situações conseguem já antever e partilhar a situação para tentarmos resolver, e agora estamos longe, mas estamos próximo. Porque a qualquer momento nos juntamos num bocadinho.

(Eu) E quais foram os critérios para a escolha dessas estruturas? Já percebi que são lideranças.

São grandes lideranças. Dos departamentos, isto é assim, quando eu montei as minhas lideranças já tinha um conhecimento muito profundo das pessoas, não é. No departamento há uma eleição, quando vamos buscar os colegas para levar à eleição, já tinha um conhecimento muito grande do pedagógico anterior, embora não estivesse lá, havia elementos que não trabalhavam para resolver problemas, trabalhavam para arranjar problemas. E eu tentei trabalhar as pessoas, e tendo o conhecimento das pessoas, que as eleições corresse bem, correram. Os líderes que trabalham comigo nas estruturas intermédias são líderes e têm um compromisso com o serviço gigantesco. Dão tudo pela casa, como se costuma dizer. Sem isso, o meu trabalho e da equipa de direção era impossível. Nós não conseguíamos. Nunca teríamos sucesso, sem essas lideranças.

(Eu) Em relação aos papéis no processo de autoavaliação?

São estas pessoas. É o conselho pedagógico essencialmente.

(Eu) Existem diferentes papéis e tarefas, em termos da autoavaliação?

Há esta estrutura da equipa de avaliação interna. Tudo o que é avaliação do plano anual de atividades é a estrutura que trabalha tudo. Existe uma grande confiança, é uma meta-avaliação que já está montada e é assim que trabalhamos.

A equipa de avaliação interna, ela por si trabalha o plano anual de atividades sozinha. Faz a recolha de dados, criou a estrutura, o mecanismo. Criou tudo e trabalho tudo a esse nível. Depois são as estruturas que se avaliam e depois até aquela data cada estrutura envia a avaliação. Nos departamentos, sem ser o 1.º ciclo e o pré-escolar, também têm de ter...aí...em alguns grupos disciplinares, as lideranças não são aquelas que nós gostaríamos, mas...

(Eu) O conhecimento dessas tarefas e dessa sequencialidade existe, todos têm conhecimento dos prazos?

Sim, já está "oleado". Todos têm conhecimento do seu contributo. e depois fazemos sempre os pedagógicos para a discussão, e levamos à discussão todas as situações que vamos percebendo que têm de ser discutidas e têm de ser trabalhadas.

(Eu) O facto de serem definidas tarefas torna mais fácil o relacionamento entre as pessoas? ou torna mais fácil para a direção que eles respondam ao trabalho à medida que este se desenvolve?

Ambos, mas essencialmente o relacionamento entre as pessoas. Isso é muito importante.

Tem de haver uma confiança, mas sabem o que têm de fazer, que até aquela data têm de fazer relatório, enviar para o coordenador de departamento, o coordenador de departamento já sabe que até ao final de setembro tem que ter tudo organizado para entregar à equipa de avaliação interna, que normalmente trabalha as coisas até dezembro.

(Eu) Já está respondido, se as pessoas envolvidas têm conhecimento do que compete aos outros, do funcionamento enquanto um todo?

Isto é superimportante, aqui nada pode estar ao acaso, a deixar acontecer. Porque é uma grande organização. Temos as rotinas bem definidas.

(Eu) Se observarmos o fluxo das tarefas no âmbito da autoavaliação é possível vislumbrar a sequência da passagem do trabalho e do progresso do trabalho?

Claro, isto já está muito mecanizado. Os grupos já sabem até quando entregam ao coordenador de departamento, o coordenador de departamento já sabe que até aquela data envia para a equipa de autoavaliação.

(Eu) Se houver algum atraso?

E há atrasos. porque eu sei que normalmente o coordenador de departamento ao nível dos grupos (ao nível das estruturas de Coordenação dos diretores de turma, e do departamento do 1.º ciclo e do pré-escolar isso não acontece) onde é que acontece às vezes, ao nível dos grandes departamentos, muito segmentados, que têm os vários grupos disciplinares. Às vezes o coordenador de departamento tem uma tarefa um bocadinho complexa, que é de pressionar, pressionar, para que os coordenadores dos grupos entreguem as suas avaliações e questões ou seja o que for nas reuniões.

Porque nós fazemos assim, como é tudo muito grande, a gente até chamava os "megas" e os "migas". Conselho pedagógico, os coordenadores de departamento reunem com os coordenadores de grupo, e depois os coordenadores de grupo reúnem com o grupo, vai em cascata.

(Eu) Estas rotinas permitem a construção de uma visão comum? E de uma linguagem comum?

Não são fáceis, mas precisamos de ter o mesmo código [nas questões da autoavaliação]. Precisamos de ter um código comum. Há essa tentativa, mas tem de ser contínua e sistemática. sempre, senão falha. A proximidade é facilitadora (e há sempre umas ovelhitas tresmalhadas no meio disto).

(Eu) Fluxos de comunicação estabelecidos e de reporte, neste processo?

Existem e cada vez estão mais afinados, com a questão do digital. Neste momento tudo é mais fácil. Embora, cá está, não podemos exagerar. Aquilo que a nossa tutela está a fazer nós não podemos cair nessa esparrela de sobrecarga. Senão depois é assim: apresentas um questionário, queres avaliar não sei o quê; no outro dia já apresentas outro; e no outro apresentas outro, o 1.º é feito com cabeça, tronco e membros, os outros já são feitos assim [de qualquer maneira]. Perde a importância, as pessoas ficam chateadas, ficam fartas, já não querem ouvir falar disso, e pronto, depois as coisas começam a cair no descrédito e não têm efeito nenhum.

É muito importante perceber que temos de nos focar, senão corremos o risco da banalização e aí depois nada é feito com a intencionalidade que deveria ser.

Isto em relação a dinâmicas em relação à parte mesmo da avaliação dos alunos, que é para isso que nós cá estamos. Isto é tudo muito bonito, às vezes parece que nos perdemos em processos e esquecemos que estamos lá é para os alunos. Cá está o equilíbrio, manter o equilíbrio não é fácil. Porque perdemo-nos neste processo, no outro, no outro no outro, (uma crítica que tenho a fazer ao ministério anterior, que tenho receio que este ainda vá aprofundar mais, é demasiado teórico, é muito projeto, muita teoria, muito projeto, muita teoria, tem de haver um equilíbrio, as coisas têm que ser focadas, práticas e em quantidade que possa ser absorvida). Acho que o ministério da educação ganhava muito, este melhorou em relação ao anterior, mas ganhava muito em tudo o que é legislação torná-la o mais clara possível, porque a legislação tem de ser lida por todos e nós não somos juristas, os professores são das mais variadas áreas. Porque não é só a

direção que tem de ler a legislação, todos têm de ler. E quando a legislação é intrincada, afasta as pessoas dela.

Porque os professores estão a fazer tudo ao mesmo tempo. Se eu estiver dedicada só a ler legislação, é uma coisa, agora eu sou professora, tenho os meus alunos, tenho isto tenho aquilo, ainda vou ler a legislação, se for intrincada e complexa é difícil de fazer leitura. Um exemplo muito prático, recente: a legislação que saiu agora para integrar os alunos de Português Língua Não Materna, que também serve para os refugiados. Saiu a legislação e até o Secretário de Estado, agora Ministro estava muito satisfeito com essa legislação. É uma legislação complexa, porque lê aquilo e é minutos daqui minutos dali minutos para acolá, não havia necessidade de escrever aquilo daquela maneira. Eu percebo que as coisas têm de ter uma clareza. Claro na escrita, claro que os Ministros e Secretários de Estado pensam nos planos, mas depois vai para juristas que depois escrevem, mas eles depois podem ler outra vez e dizer, então vamos lá escrever isto assim de uma forma mais clara. isto é uma opinião muito franca, se queres que te diga. Até porque origina interpretações...quanto menos interpretações variadas tu tiveres, melhor a legislação está feita, não é, e mais facilmente se implementa, e às vezes falhamos aqui um bocadinho.

(Eu) Em relação ao reconhecer dinâmicas previstas de interação, em relação à forma como os diferentes elementos da escola entendem a autoavaliação, já falamos aqui sobre a questão da linguagem comum, de haver essa necessidade.

E é duro [a construção da linguagem comum], isso é um grande desafio. Mas eu penso que de uma maneira ou de outra, com lideranças ativas e empenhadas chegamos lá, mas tem de se trabalhar todos os dias.

(Eu) No teu entender qual a melhor forma de garantir a comunicação e a partilha de informação?

Sistemática, continua, continua e sistemática. Quando um documento é construído há esse cuidado para que seja claro. Os coordenadores de departamento são muito bons e trabalham muito em conjunto. O primeiro ciclo não tanto, quer se queira quer se não, há uma linguagem diferente, uma forma de abordar diferente, e às vezes também temos de ter o equilíbrio de deixar que assim aconteça, porque é o que é natural.

Chegarmos lá, "eu tenho esta ideia, esta ideia é muito bonita, "mas chego ali e imponho a minha ideia sem ouvir, causa ruturas, ninguém ganha com isso...só perdemos. Até porque nós não escolhemos os nossos professores, não é. Nem os nossos auxiliares, nós trabalhamos com quem cá está, com quem chega, portanto, logo aí é um verdadeiro desafio. Portanto, o que é que acontece, essa rutura não interessa, portanto, os coordenadores de departamento trabalham muito em conjunto e quando decidem implementar uma dinâmica é já muito pensada entre eles e isso resulta bastante, resulta mesmo.

(Eu) A questão da distância física. Se o distanciamento físico é um problema? como ultrapassar? parece-me que em parte já foi respondido quando falámos das plataformas.

Sim, veio resolver muitos problemas, muitas situações, a questão da utilização das plataformas.

(Eu) E para a construção dessa linguagem comum, com esse distanciamento? notas diferença entre o que era? a questão do distanciamento físico causou um desafio para a garantia da linguagem comum?

O distanciamento físico causa sempre um desafio, sempre. No entanto vamos criando dinâmicas, com as estruturas de coordenação de escolas. Porque isto aqui tem muitas estruturas. Temos a estrutura da coordenação de escola, trabalhamos sempre com a estrutura de coordenação de escolas, todos os dias, a toda a hora, todo o momento, como se costuma dizer...porque são os que estão no terreno, diretamente, e quando surge esta ou outra situação, que temos de

conversar para chegar a uma decisão. E estamos sempre, sempre a trabalhar. É uma teia, sempre. E estamos sempre a telefonar a toda a hora e é sempre de muita confiança. É uma rede, sempre com muita confiança no próximo, no meu colega. Se eu não tiver confiança no coordenador de escola, nada feito. O respeito, para mim é o respeito acima de tudo, pelo trabalho dos nossos colegas. Eu não tomo uma decisão, sem ouvir. Aliás, não dou uma resposta a um encarregado de educação sem ouvir. Principalmente quando não é daqui da escola onde eu estou os dias inteiros, não é. Às vezes vou a outras escolas, mas é pontualmente.

(Eu) Faltam-me aqui abordar dois pontos: um relativamente a se houve redefinição de estratégias decorrente da monitorização feita em contexto de pandemia?

Houve, como te digo houve uma grande redefinição.

(Eu) E a redefinição dos próprios documentos estruturantes?

Em relação aos documentos estruturantes, foi já pelo meu mandato [que coincidiu com o início da pandemia], foi tudo reestruturado, nós não tínhamos Projeto Curricular de Agrupamento, temos, agora. Está diretamente ligado com o Projeto Educativo, mas houve uma reestruturação que como é óbvio inclui esta nova visão, esta nova forma de estar, o que se aprendeu.

(Eu) Só para terminar: os desafios decorrentes da implementação do processo de autoavaliação? Que desafios e o que é que fica por concretizar?

Eu vou-te dizer qual é que é o grande desafio, para mim. O grande desafio e atendendo à estrutura, que é uma estrutura megalómana, grande, e atendendo a somos muitos, é não conseguirmos ter os resultados muitas vezes em tempo útil. Esse é para mim o maior desafio. Porque...é tudo muito. E como é que tudo muito, cada departamento tem muitos professores, há sempre muitos dados a serem trabalhados. E eu pessoalmente sei que a tarefa é tão difícil, e sei que as lideranças estão a trabalhar, porque sei que estão sempre a trabalhar e a fazer o melhor possível e pressionar para que tudo seja mais cedo, é quase impossível.

Porque depois envolve-se, por exemplo, só pensando aqui, os coordenadores de departamento, só o de expressões é que é do 2.º ciclo, tirando o do 1.º que é do 1.º, os outros são professores do 3.º ciclo e secundário, têm os exames nacionais, têm não sei quantas tarefas, tudo o que tem a ver com a avaliação externa, secretariado de exames, isto, aquilo e aqueloutro, são muitos deles, e isto é um problema que nós temos, as pessoas são humanas, não podem andar a corrigir exames, a fazer autoavaliação, e a analisar documentos e a fazer tudo ao mesmo tempo. Porque isso também se junta com a avaliação de desempenho docente e isto é caótico. E uma coisa é certa... não se consegue esticar o tempo. O que é que era o ideal, era que no final de mês de junho, tivéssemos as estruturas decorrentes daquele ano avaliadas, e tivéssemos já o relatório. Para que no final do mês de julho pudéssemos preparar o ano letivo seguinte com base na avaliação do anterior, e isso não é possível. Não conseguimos fazer isso.

É sempre até ao final do mês de julho, muitas vezes prolonga-se pelo início do mês de setembro, porque os coordenadores ainda utilizam o início de setembro para aperfeiçoar o relatório, e depois passam à equipa de avaliação interna no final de setembro, muitas vezes e depois a equipa de avaliação interna só consegue ter o seu trabalho completamente terminado, no final de novembro. Entretanto perdeu-se aquele ano. O impacto da avaliação vai tendo uma continuidade, porque isto não é estanque, as coisas são contínuas, mas perde-se esse impacto do ano anterior para agir logo no ano seguinte, perde-se um bocadinho. Mas também não tenho solução, por muito que tenhamos lutado, não se consegue.

(Eu) Obrigada...

ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Coord. da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas

Foi feito o enquadramento e propósito do estudo, confidencialidade e garantido o anonimato, e apresentação da transcrição da entrevista para verificar se está em conformidade. Foi agradecida a colaboração, como elemento-chave.

(Eu) Para iniciar, para termos um enquadramento sobre o percurso profissional. Há quanto tempo estás no agrupamento e como percecionas a evolução do teu papel dentro do agrupamento, porque houve um crescendo em termos de envolvimento?

Eu comecei neste agrupamento quando esta escola [EB Integrada] abriu, em 2010-2011, inicialmente e no primeiro ano apenas como docente, mas com o papel de assessoria da coordenação aqui do estabelecimento. Depois integrei a equipa das bibliotecas, como coordenadora desta biblioteca. Fui eu que abri esta biblioteca e que estive à frente da biblioteca durante oito anos e acho que criei alguma cultura de biblioteca, apesar de eu sentir sempre que ficava muito aquém daquilo que eu queria fazer, mas acho que criei alguma cultura, vejo agora à distância, consigo ver mais isso do que se calhar na altura nós vemos, quando estamos a fazer um trabalho não temos muito essa perceção. Mas agora vejo isso. Portanto, assim que sai da biblioteca, há três anos e com a mudança de diretora, fui convidada para integrar esta equipa. Que eu achava que era só para integrar a equipa inicialmente, muito honestamente. Foi isso que a ...[diretora] me transmitiu e de repente até foi a ex-diretora que me disse "não, não, tu não podes estar no Conselho Geral porque tu vais ser a coordenadora da equipa e não podes ter o cargo de direção, porque vais estar no Pedagógico", "não...coordenadora não", e foi assim que assumi este cargo de coordenadora da equipa, onde tenho feito um esforço para aprender e acho que quero continuar a aprender, há muita coisa que eu não sei fazer ou que gostaria de fazer melhor, mas tenho feito esse esforço de aprender e fazer o melhor possível.

E, portanto, como coordenadora da equipa acabo por integrar no Pedagógico, porque parece que é um órgão chave, não é, na decisão, na definição daquilo que são as linhas que orientam todo o agrupamento.

(Eu) Então há aqui um histórico, em termos do desenvolvimento a acompanhar o próprio agrupamento, que constituído enquanto agrupamento também era recente?

Exatamente. Portanto quando eu vim para esta escola, o agrupamento tinha acabado de se criar, mega agrupamento, era a comissão executiva instaladora na altura a iniciar.

(Eu) E o que te move nas funções e em educação? É uma pergunta genérica...

Bem... muito genérica. Eu acho um pouco que o que me move em educação é o que me move na minha vida em geral, eu costumo dizer que tenho um lema na minha vida que é tentar todos os dias fazer um bocadinho melhor. Tentar todos os dias fazer um bocadinho melhor, para mim e para todos os que estão à minha volta, quer profissionalmente quer pessoalmente. Esse é o meu lema, tento fazer isto todos os dias, porque acho que todos os dias podemos fazer um bocadinho melhor e rever aquilo que fizemos, e aprender com os outros e ouvir os outros, que é extremamente importante. E, portanto, basicamente é isso que me move.

(Eu) Nós temos aqui diferentes eixos para abordar, da autoavaliação, dos mecanismos de coordenação e da aprendizagem organizacional. Como já vimos vai-se cruzar, por isso é natural que saltitemos. Em relação às perceções sobre monitorização e avaliação, pedia-te que descrevesse como se processou neste agrupamento a autoavaliação e monitorização durante a pandemia. Talvez pensar no antes da pandemia?

Se houve diferenças, alterações...A autoavaliação, nós tentámos instituir...tudo começou e tudo começa com a definição das linhas orientadoras que vêm do Projeto Educativo. O Projeto Educativo nasceu, portanto eu integrei a equipa mal a diretora assumiu as suas funções, nasceu a partir daquilo que foi o Projeto de Intervenção da Diretora, pareceu-nos a nós que seria aquilo que fazia efeito. O projeto foi aprovado pelo órgão máximo da escola, que é o Conselho Geral, pareceu-nos que os objetivos que estavam definidos nesse projeto deviam ser os objetivos a integrar no projeto educativo e foi por aí que partimos.

Foi por aí que partimos para tudo. Para a elaboração do Plano anual de atividades, com todas as orientações que foram dadas a todas as estruturas para essa elaboração, portanto a definição de atividades que vão ao encontro dos objetivos estratégicos do plano anual de atividades e da avaliação das mesmas. Em relação a tudo aquilo que se faz, o que é que se tem pretendido, e que tem sido aprovado em conselho pedagógico, sob a nossa proposta e da diretora, mas tem sido aprovado, é que cada estrutura analise todas as atividades e que colha informações por parte de todos os intervenientes em relação a todas as atividades que faz. Atividades do Plano anual de atividades, e todas as atividades.

E em relação aos resultados, o que nos tem sido mais difícil (e eu não sei se já estou a ir um bocadinho à frente), ou seja, as pessoas refletem sobre aquilo o que fazem, não é, sobre resultados da avaliação, no fundo depois a avaliação sumativa, enfim que depois objetivamente mais concretiza essa avaliação, o que tem sido mais difícil é nós conseguirmos que haja uma articulação, que é sempre a palavra mais difícil na minha opinião, em relação à reflexão sobre essa avaliação. Continua a ser aqui o que tem sido difícil. Ou seja, ainda estamos muito cada um na sua casinha. Há esse fomentar, temos insistido sempre muito nisso. Ou seja, que, analisemos os resultados da nossa disciplina, obviamente, mas que analisemos os resultados da nossa disciplina comparativamente aos resultados das outras disciplinas em cada turma e no geral. Temos pedido muito isso. Isto tem continuado a ser um ponto em que temos continuado a bater, a bater, a bater. Nós próprios, equipa, temos elaborado, estamos a recolher elementos para depois pedir

essa reflexão. Ainda estamos a ter alguma resistência. Mas penso que pouco a pouco iremos lá. Também é normal, não é. As pessoas estão habituadas a mandar na sua casa, é daquilo que conhecem, é daquilo que falam, e têm alguma dificuldade, eu acho que todos nós achamos que estamos muito bem, não é. Isto é a questão da autoavaliação, achamos sempre que fazemos tudo bem, se nós não identificamos aquilo que está mal em nós, pomos sempre a culpa no exterior e no outro, portanto, ou é o aluno, ou é isto, ou é aquilo ou é aqueloutro, e enquanto nós não pensarmos o que é que eu estou a fazer, o que poderia fazer de outra forma, poderia fazer melhor...se não sou capaz de pensar se na outra disciplina funciona melhor "ah isso é porque são facilitistas, isso é porque não são tão exigentes como nós, isso é porque fazem isto, fazem aquilo, fazem aqueloutro", enquanto não formos capazes de ir ver o que é que o outro está a fazer que resulta porque comigo não resulta. Ou então é porque a minha disciplina é mais difícil.

(Eu) Houve depois a necessidade, para lidar com o contexto pandémico, de áreas específicas que foram objeto de avaliação? que indicadores foram privilegiados?

Isso se calhar eu vou passar a dizer-te o que é que nós incluímos e o que é que nós solicitámos que fosse avaliado. Para já, o que é que foi feito, a nível de agrupamento? foram revistos os critérios de avaliação para responder, nessa altura. E o que é que nós pedimos em relação à avaliação que fosse tido em conta...no nosso relatório de avaliação nós temos mesmo um item em relação à qualidade do sucesso e em relação ao apoio aos alunos no ensino à distância, e a articulação escola-família. E portanto, em relação a isto o que é que foi solicitado...começámos por fazer a recolha da perceção por parte dos pais e dos alunos acerca dos apoios que foram dados, acerca das aulas online, como é que funcionaram, portanto temos no relatório do ano letivo 20-21. No relatório do ano que começou a pandemia, primeiro ano de pandemia, portanto o primeiro ano que passámos por essa situação de emergência, e em que foi necessário fazer alterações, foi nesse primeiro ano que foram feitas alterações aos critérios de avaliação para os adequar, e em que tudo se reestruturou, tudo teve de se adequar. Desde o ensino e como é que isso foi. Que perceção é que os alunos e os pais tiveram disso? foi uma perceção bastante positiva. A informação que nós temos no relatório é essa mesma.

(Eu) Os indicadores então tiveram por base a perceção em relação à atuação da escola?

Exatamente, foi a perceção em relação à escola. Mas não só, a perceção do próprio aluno. Ou seja, a sua postura também em relação aquilo que foi obrigado a mudar.

(Eu) E houve algum levantamento em relação às aprendizagens, aos resultados?

Aos resultados, temos a comparação dos dados da avaliação de um ano para o outro, isso temos, especificamente em relação a isso não me parece que temos. Temos alguns dados dos relatórios das várias estruturas que referem esse aspeto. Referem o aspeto da situação pandémica e o afastamento que criou em relação aos alunos, portanto, isso temos. Deixa-me só dizer-te aqui muito rapidamente quais são os dados que nós temos que nos dizem...ora cá temos nós, o nível de satisfação dos alunos com o E@D, o nível de satisfação dos encarregados de educação com o

E@D, segundo e terceiro ciclo e ensino secundário, relatório...portanto é isto, foi retirada do relatório de autoavaliação do Conselho de diretores de turma, que fez este levantamento e que refere o apoio direto a nível individual, estamos a falar do ensino doméstico, daquelas situações mais especificamente daqueles alunos que apesar de já estarmos em ensino presencial continuaram em casa. Temos todas essas circunstâncias.

(Eu) Já agora, estes indicadores da 1.ª fase, como estavas a referir houve a situação em março de 2020, dado que realmente este estudo, o que se pretende fazer é do período do 1.º confinamento e depois aquele que termina em abril de 2021, na monitorização feita no segundo momento, os indicadores foram os mesmos ou sentiram necessidade de acrescentar algum?

Foram os mesmo os indicadores, portanto e nós o que é que vimos, o que recolhermos. A percentagem de alunos com acesso, ou seja com contacto com a escola, com comunicação com a escola, a quantidade de alunos com meios, com dispositivos de acesso com internet, temos esse levantamento desde o 5.º ano até ao 12.º ano, o alunos com computador no agregado familiar, sem computador no agregado familiar, com acesso à internet, sem acesso à internet; os alunos que tiveram outro tipo de apoios, nomeadamente em que foram disponibilizados materiais através da GNR, com contacto porta a porta, temos esse registo; o número de alunos com constrangimento no acesso; e depois temos então os inquéritos de monitorização, que foram feitos no período em que os alunos estiveram em casa, cujos resultados ajudaram a melhorar algumas estratégias, nomeadamente, isso sim, do 1.º para o 2.º confinamento. Nós no primeiro confinamento havia uma série de alunos que se queixaram da quantidade de tarefas que eram atribuídas pelos professores, foi uma das queixas, dos pontos negativos que foi atribuído.

Até porque os professores também estavam numa situação experimental, de novidade e com muita ansiedade em terem que fazer, então uma das queixas dos alunos e dos pais era a quantidade de tarefas solicitadas aos alunos. Obviamente que isso foi um aspeto a ser melhorado, à posterior, havia muito alunos..., portanto nós aqui tivemos...todas as escolas tiveram o seu plano, não é ... e no nosso caso nós tínhamos uma determinada percentagem obrigatória em que o docente devia estar em contacto direto com os alunos e depois uma percentagem em que o docente deveria fazer o apoio não síncrono. E depois, claro, houve professores que usavam o tempo todo sincronamente, que é o meu caso, que me sentia muito mais à vontade e gostava muito mais de estar em contacto com os alunos, mas também havia outros professores que preferiam mais a parte assíncrona. Essa análise também foi feita. Os alunos, por exemplo, temos referências em relação ao facto de terem a câmara ligada, se gostam de ter a câmara ligada, se não gostam, quanto mais crescidos são mais dificuldade têm de ter a câmara ligada

(Eu) Isso remete também para as questões de bem-estar, quase de conforto.

Exatamente, portanto, os alunos referem isso. Os encarregados de educação, para implementar também um plano de ensino à distância referiram-se relativamente ao processo de Ensino à Distância predominância da atribuição do nível de "satisfeito", na maior parte dos pais. Temos esses dados em relação quer ao 1.º confinamento quer em relação ao 2.º, como te digo. Temos dados por exemplo que referem, que cruzam um bocadinho o nível económico das famílias e depois o acesso e a satisfação que eles têm como ensino a distância, muitas vezes isso implica o ter ou não ter dispositivos, o ter ou não ter acesso. Até mesmo o Centro Qualifica e o ensino noturno fez o

seu estudo em relação ao impacto do E@D e a forma como teve de ajustar o seu trabalho ao ensino de adultos, perderam muitos alunos, não é. Porque presencialmente não vinham às aulas, tiveram que rever ali as estratégias de trabalho, os mecanismos de trabalho.

(Eu) Em relação a parcerias houve parcerias que tenham sido fortalecidas durante esse período ou que foram iniciadas, decorrente da pandemia?

Temos, temos parcerias. Temos algumas parcerias, nomeadamente as que são referidas quer pelo pré-escolar, quer pelo departamento do 1.º ciclo, nomeadamente, as bibliotecas, por exemplo que começaram a estabelecer mais parceiras, já tinham, por exemplo com a Universidade Sénior e estabeleceram parceiras no sentido de fazerem sessões em *streaming* para poderem chegar aos alunos em relação às leituras. Mas temos também aqui parceiras referidas, por exemplo com a CERCI..., em relação aqui a turmas do 2.º do [Escola do AE] que estabeleceram essa parceria, ...

(Eu) Em relação a esta questão das parcerias, foram considerados para efeitos de monitorização?

Não, não, por acaso não. Temos esses dados no relatório, foi feito um levantamento, nomeadamente a EMAEI criou diversa parcerias em relação à educação inclusiva.

Voltando atrás em relação ao feedback e à autoavaliação do período de ensino à distância, portanto, temos o resumo geral da avaliação que foi feita, em que apesar dos resultados se mostram positivos os docentes referem todos que a qualidade do sucesso não foi a desejada.

(Eu) Temos a questão do ensino à distância, mas temos também, e já em contexto pandémico sabemos que não foi fácil e que não está a ser, mas tivemos ali um período que foi um presencial, que nem chamo híbrido, mais volátil, que ora vinha um aluno, ora ia outro. Durante esse período também fizeram monitorização? houve alguma monitorização em concreto sobre as ações?

Específicas em relação a isso não. Só sobre o ensino à distância. Ou seja, temos no balanço final depois de cada estrutura, vai-se refletir e temos esse balanço, mas especificamente feito a propósito disso não temos.

Apesar disso tudo, o balanço foi considerado positivo em relação aos encarregados de educação que maioritariamente se consideraram satisfeitos.

Em relação às parcerias, são referidas muitas, foram criadas mais parcerias de apoio nomeadamente à EMAEI, porque foi um período em que houve grande necessidade de apoio as crianças com mais fragilidades e nomeadamente a EMAEI estabeleceu aqui um conjunto de parcerias e a educação especial com a EMAEI, internas e externas, com instituições da comunidade, para dar uma resposta mais adequada às necessidades.

Avaliação em relação a essas parcerias não temos. Havemos de ter depois nos resultados finais.

(Eu) Ainda relacionado com esse contexto, mas tem por base a perceção: na tua perspetiva qual é a relevância da ação da administração central neste processo? se foi demasiado presente, se foi suficiente? ou seja, tivemos aqui um período em que em termos da administração central veio em catadupa uma série de orientações, que relevância teve essa ação da administração central?

Parece-me que teve bastante relevância porque, primeiro é preciso sempre ter a nossa ação objetivada e delimitada em parâmetros legais, que estruturam e assentem e apoiem a nossa ação. E parece-me que a maior parte do que eu conheci, que foram as ações que foram bastante positivas. Portanto, sim, parece-me que teve uma grande importância, mostraram-se muito ativos, não reativos, mas muito ativos, em apoiar o papel das escolas e parece-me que foi bastante positivo.

(Eu) Como percecionas as ações consequentes do processo de autoavaliação e dos procedimentos de monitorização? se permitiu antecipar decisões, mesmo para a atualidade, se a autoavaliação e a monitorização que é feita, na tua perspetivas, se existem ações que são consequentes desse processo?

Temos várias ações que decorrem da autoavaliação, daquilo que é considerado os aspetos a melhorar, aspetos que não estão tão bons e que são a melhorar. Há muitas ações que já foram feitas, nomeadamente tomadas pela diretora em relação a isso, bastantes e que me parece que sim, que são bastante positivas, ainda haverá muitas mais a tomar. Nós todos os anos tínhamos esse levantamento dos aspetos a melhorar. Continua um aspeto sempre considerado negativo por toda a gente, continua a ser a parte da comunicação e voltamos aquilo que informalmente falámos no início, que é o tamanho, e a diversidade do agrupamento, e a parte da comunicação entre as estruturas que têm algumas lacunas. Têm sido apontados vários aspetos em relação a esta questão da comunicação. Nomeadamente a partir dos Diretores de turma, da comunicação que passa ou que não passa, ou demasiada informação, o excesso de informação às vezes, lá está, como reação. E há bocado falávamos na questão da legislação como reação a alguma coisa, às vezes temos uma certa tendência a ver muita informação, muita, muita, muita e isso às vezes cria confusão, o dispersar. Cria até ansiedades, no sentido de nós não percebermos se conseguimos fazer tudo.

Mas sim, se do processo de autoavaliação, acho que foi essa a pergunta que tu fizeste, se do processo de autoavaliação resultaram ações de melhoria, sim. Sim, de certeza. Nomeadamente, este projeto que está a ser feito agora, o de flexibilização, que vem ao encontro de uma legislação que está assente, mas também de um processo de melhoria que é preciso atuar em relação aos alunos, que durante este processo em ensino à distância, e são os alunos mais frágeis aqueles que mais perderam, e portanto esse é o mecanismo que nós tentamos que eles recuperem alguma aprendizagem, nomeadamente em trabalho de projeto, em trabalho de pares, de grupos em haja ali o apoio dos alunos uns em relação aos outros, e dos professores mais perto dos alunos, uma vez que temos pares. Já são medidas que foram tomadas em relação a esse processo de melhoria. Em relação interna, por exemplo em relação aos departamentos, falando aqui especificamente dos departamentos, há departamentos que efetivamente nós notamos que já fazem ações para melhoria e que já as faziam e continuam a fazê-las, e há departamentos que são mais resistentes em relação a essa mudança, ou dentro dos departamentos, alguns docentes.

(Eu) E em relação à redefinição dos documentos estruturantes, consideras que houve aqui uma aprendizagem, decorrente da autoavaliação, que veio sendo feita ao longo destes anos e estamos agora no processo de reformulação do Projeto Educativo, irão ocorrer alterações decorrentes dessa aprendizagem, por via da autoavaliação?

Eu estou convencida que sim. Aliás temos assistido a isso e não é só sobre o processo de autoavaliação, todo o processo, o programa que nós temos tecnológico das escolas, está ao mesmo que o processo de autoavaliação está a decorrer, está a trazer alterações nas estratégias que estão a ser utilizadas e eu acho que sim, que se notam diferenças.

Aliás, quando eu entrei aqui para o agrupamento a autoavaliação estava um bocadinho "parada", e ao reformularmos e ao virmos pedir a todos os departamentos que procedam à monitorização, que procedam ao levantamento daquilo que são os resultados, mas também das estratégias utilizadas, também o projeto da avaliação formativa, o MAIA, que nós temos integrado e que leva as pessoas a repensar um bocadinho... Então ao fim ao cabo o que é o MAIA, é a avaliação formativa que pretende o quê? uma autoavaliação aluno professor - não é só o alunos que se autoavalia é o próprio professor que avalia o seu trabalho, que repensa o seu trabalho, que reflete sobre o seu trabalho e o impacto que esse seu trabalho tem nos alunos. Portanto tudo isso é um processo de autoavaliação, na minha opinião, não é. E que está a levar as pessoas a repensar um bocadinho aquilo que fazem e a refletir sobre aquilo que fazem.

Portanto eu penso que sim, que a autoavaliação está a levar e levará sempre, e está a conduzir, a alterações.

Tenho essa crença, também se não tivesse essa crença se calhar parava, não fazia mais nada

Que tenha alguma consequência, claro, eu espero que sim.

(Eu) Acaba por ser redundante, agora perguntar qual a importância do processo de autoavaliação e dos procedimentos de monitorização. Acabaste de referir a importância.

Sem refletirmos, sem pensarmos sobre aquilo que fazemos, o que fazemos, para o que fazemos, qual é o objetivo, e o que é que fazemos para esse objetivo, e depois ir atrás e ver, ok, o que é que eu fiz, que resultado é que deu. Sem pensarmos isso, eu penso que nós andamos sempre a bater contra a parede. Porque continuamos a fazer mal e não refletimos, não voltamos atrás, continuamos a fazer mal.

Eu penso que o processo de autoavaliação, como em tudo na vida, aquele meu lema de todos os dias tentar fazer melhor, para os alunos, o alunos pensar "o que é que eu estou a fazer que não está a correr bem" mas o próprio professor pensar o que é que vou fazer com esta turma, com este aluno, em particular, que não está a levar ao resultado pretendido, é o processo obrigatório e indispensável, para processo de ensino e aprendizagem, aliás, para qualquer processo na vida, penso eu, mas muito mais na escola.

(Eu) E assumiu diferente importância neste contexto de emergência? Para gerir a crise?

Se calhar, estou a pensar nisso agora, um bocadinho mais seriamente, mas eu penso que sim. Até porque, vejamos, o trabalhar com o desconhecido, o fazer coisas novas, o estar perante alguma coisa que eu não domino, o estar perante os pais, que foi uma coisa que nós professores, e a classe docente sentiu muito isto. Nós professores estamos em presença dos alunos, em sala de aula. Só na presença dos alunos. Aquilo que chega aos pais é sempre em diferido, vai através dos alunos, vai através da ficha, vai através disto, daquilo e aqueloutro, mas neste processo os

professores estiveram muito expostos, sendo já é uma profissão muito exposta, estivemos mais expostos ainda. estivemos expostos a tudo lá em casa. Aos irmãos, aos pais, a toda a gente lá em casa, não é.

E o nosso trabalho foi exposto, não só presencialmente ou quando estamos a fazer um trabalho síncrono, mas até assincronamente. Tudo aquilo chegava até aos pais, eu acho que quer queira-mos quer não, isso obrigou a maior parte dos docentes, a ver as coisas de outra forma e a fazer, até, as coisas de outra forma. E repensar naquilo que fazia. e comentários que nós tivemos. Todos nós que estivemos, que passamos para conselho de turma também online, ou por reuniões de pais online, em que os pais diziam "ai eu gostei do feedback que o professor XYZ, enviou, porque acho que esse feedback é bom, porque não só deu a ota, mas disse olha tens de rever isto, rever aquilo, esta parte ainda não está tão bem" e os pais que têm esta noção e que passam isto aos professores, ao fim ao cabo há aqui uma troca, um feedback positivo, que podemos entender que "ok, eu posso passar a dar esta informação aos meus alunos que acabará por resultar também numa melhoria".

(Eu) O que existe e não existiria sem autoavaliação, na tua perspetiva?

Existe um repensar, existe um refletir, existe um pensar aquilo que faço e mostrar resultados, porque ao fim ao cabo, nós trabalhamos para um público, acho que nós não nos podemos esquecer disto, nós trabalhamos para um público, não trabalhamos individualmente, trabalhamos para um público, e temos de prestar contas. Eu acho que isto, pessoalmente, posso estar muito enganada, mas é aquilo que todos temos de pensar. Eu trabalho com um público, eu tenho de prestar contas a esse público. Eu tenho de mostrar aquilo que faço, aos clientes. Os nossos alunos são nossos clientes, os nossos e ao fim e ao cabo a sociedade em geral, que nós estamos a ajudar a desenvolver. E temos de lhes prestar contas, não podemos pura e simples assumir eu faço isto e faço muito bem porque eu tenho a licenciatura ou tenho o mestrado, ou seja, lá o que for e o que estou a fazer é muito bem, não, o que eu estou a fazer faz sentido? faz sentido para o público? faz sentido e tem impacto? então não vale a pena fazê-lo.

E eu acho que na autoavaliação que eu pressuponho, que eu acho que o agrupamento está a delinear é isso mesmo, é o que é que eu faço, que impacto é que isso tem, que resultados é que isso tem, estou a fazer bem, não estou a fazer bem, vou voltar atrás, vou fazer de outra forma.

Penso que a autoavaliação tem esse impacto e terá de ter esse impacto.

(Eu) Do ponto de vista da articulação das pessoas, neste processo de AA e na monitorização, foi importante ter existido um Plano, as pessoas tinham consciência que tinham um plano estabelecido? foi importante a existência desse plano?

Eu acho que é muito importante, as pessoas, como todas as pessoas dentro de uma instituição, temos as pessoas que estão na instituição e que estão para a instituição, quer ser criticando, do ponto de vista construtivo, mas assumindo e fazendo em função disso. Depois temos pessoas que não estão, esta instituição escola como em todas as instituições.

É importante haver um plano. Eu acho que temos tido com organização e com estruturas de coordenação, tem havido muita preocupação de não partir de cima, mas haver aqui um trabalho coordenado, um trabalho de articulação, em que todos pensam, e no processo de avaliação, em que vamos pensar o que temos de fazer. por exemplo, as metas e os indicadores do PAA, neste momento com a redefinição do Projeto Educativo, foram definidos pelas várias estruturas, não só

pelos departamentos, mas pelas várias estruturas, foram definidos no sentido de se autoavaliarem, mas definirem exatamente, o que que é que eu pretendo neste objetivo estratégico, o que é que a minha estrutura pode fazer, qual é a meta que queremos atingir, o que é que pode fazer e qual é o indicador que vai medir isso, portanto isso foi feito em conjunto, o que faz com que, pelo menos algumas pessoas dentro dessas estruturas saibam em termos organizacionais o que é que é pedido. Partilha de responsabilidade, digamos assim, em relação que nós queremos atingir, aos objetivos que queremos atingir.

Isso foi feito, e acho que tem sido feito. Muito embora, cá está, o problema da comunicação existe sempre e é um problema grave, mas a maior parte das pessoas, penso que estão imbuídas no espírito desse trabalho em conjunto.

(Eu) Esse plano acaba também por ter uma função de guia?

Exatamente, todos sabemos qual é o objetivo, no final deste tempo que é que nós queremos, o que é que temos de fazer até lá, se estamos a consegui-lo, se não estamos a consegui-lo. Anualmente ou periodicamente, estamos a conseguir determinada meta. Esse plano, penso eu que é muito importante. É muito objetivo, é muito concreto e acho que nós precisamos às vezes de medidas concretas, quando ficamos assim no limbo de...é mais difícil chegarmos lá.

(Eu) Em que medida a organização de cronogramas ou estabelecimento de prazos no âmbito do plano da autoavaliação pode ser útil, ou não, e se o fizeram?

Em relação por exemplo às metas e indicadores do Projeto Educativo, que na verdade só foram complementemente definidas no ano passado, no fim do ano anterior e que foram já sujeitas a uma avaliação intercalar no final do ano passado, assim é que é, nós inicialmente tínhamos definido metas bianuais, mas como realmente o processo se atrasou, o que estabelecemos é que essas metas terão de ser atingidas ao longo dos 4 anos de vigência do projeto educativo, atingindo gradualmente.

portanto haverá indicadores ou metas a que nós chegaremos logo naquele ano, e por isso é que estamos a fazer esta avaliação anual, mas o objetivo é que no final dos 4 anos sejam completamente atingidos.

(Eu) Têm cronograma, um timing para as ações?

Não.

(Eu) No processo em si, em termos de monitorização?

Na monitorização temos, temos. Anualmente definimos exatamente o prazo de entrega dos relatórios, para além dos relatórios trimestrais que são entregues pelo coordenador de departamento, depois o relatório final de cada estrutura, é entregue até ao final do ano letivo, de cada grupo e o departamento, macroestrutura foi entregue, e esta é uma alteração que nós tivemos de fazer no ano da pandemia, alargamos o prazo de entrega até finais de setembro. Portanto no 1.º ano foi final de julho, e no 2.º ano foi final de setembro, em relação à alteração por exemplo, do calendário dos exames e o final do ano letivo. Tivemos de ser flexíveis em relação aos prazos e estabelecer prazos diferentes em relação a esta entre dos relatórios de autoavaliação. Mas sim, anualmente é sempre estabelecido um prazo, para a entrega das autoavaliações.

(Eu) Isto já responde à questão dos momentos preparatórios do processo de autoavaliação.

Bem como, por exemplo, a entrega do Plano anual de atividades também há prazos devidamente estabelecidos, que estão no nosso documento orientador, que está na página do agrupamento.

(Eu) Quem participa no processo de autoavaliação? Se for possível pensar em termos de quem são os elementos que participam neste processo, se são todos...?

De forma indireta, são todos. Indireta e direta. São ouvidos, em relação por exemplo à perceção em relação aos projetos, em relação a atividades, são ouvidos os pais, os que participam nas atividades, temos definida uma percentagem em relação à participação dos pais e dos alunos, no mínimo 10% dos participantes tem de ser ouvidos, portanto, pais, alunos, entidades externas à escola e que participem em atividades, também temos de recolher a sua perceção e avaliação, isto está tudo definido. Basta abrirmos a página do agrupamento e temos lá essas orientações. Depois no processo propriamente dito, a elaboração dos relatórios, todas a gente é envolvida, uma vez que o coordenador de grupo disciplinar tem de fazer a monitorização de cada uma das turmas, porque cada docente fará, o coordenador de grupo depois elabora um relatório que entrega ao coordenador de departamento que envia a coordenação da equipa de avaliação e à diretora do agrupamento.

Mas também as outras estruturas, o SPO e todas as estruturas entregam o seu relatório, a EMAEI, todas as estruturas. Nós temos uma listadas estruturas que entregam relatório, as bibliotecas escolares...

(Eu) Existem diferentes papéis e tarefas ao longo deste processo?

Existem diferentes papéis e diferentes tarefas, exatamente. Enquanto o Coordenador de Departamento agrega em si, por exemplo a avaliação dos diferentes grupos que coordena, o Coordenador de grupo faz a avaliação só do seu grupo. O coordenador de uma estrutura como o SPO já vai fazer a avaliação da intervenção do SPO a nível daquilo que está definido, naquilo que são as suas competências, para avaliar o Qualifica a mesma coisa, a Cidadania a mesma coisa, e por aí adiante...

(Eu) E como se procedeu à definição das responsabilidades em cada tarefa a realiza? Ou seja, com que base foram essas decisões foram tomadas?

de certa forma houve aqui uma forma hierárquica de pôr as coisas. Quem é que responde, sendo todos chamados a participar nesse processo. A começar pelo "mero" professor (e peço desculpa pelo adjetivo), pelo professor que faz a análise e monitorização daquilo que se passa na sua turma, ao coordenador de grupo, ao coordenador de departamento, e depois os alunos são vistos de diversas perspetivas, não é. Desde daí até à educação especial que depois faz a intervenção em relação a determinados alunos, à EMAEI, ao SPO e por aí adiante.

(Eu) O facto de serem definidas as tarefas, e de haver este cronograma, torna mais fácil o relacionamento entre as pessoas? Ou seja, a perspectiva de saberem o que lhes corresponde, o que é expectável, e terem conhecimento do processo em si?

Eu acho que sim. Como em tudo se nós nos sentimos implicados nalguma ação, essa ação torna-se nossa também. Ao sentirmo-nos implicados vamos querer que essa ação resulte bem. Portanto, se toda a agente se sentir implicada no processo penso que o processo terá toda a vantagem e vai correr melhor.

(Eu) Ao serem definidas tarefas torna mais fácil o relacionamento entre pessoas ou torna mais fácil para a direção saber que eles respondem ao trabalho à medida que se desenvolve? ou ambas?

Ambas, na minha perspetiva é ambas. É que é um toque que "mata dois coelhos". Para a direção é muito melhor porque ao dividir tarefas, primeiro: também acho que quando dividimos tarefas e quando toda a gente participa os resultados que obtemos são mais fidedignos, do que se for só alguém a ter a perspetiva do que é que os outros fazem; por outro lado, se as pessoas participarem e se sentirem participativas, sentem-se como parte integrante desta instituição, desta organização, e penso que tudo correrá melhor.

(Eu) Então as pessoas envolvidas têm conhecimento do que compete aos outros, do funcionamento como um todo?

Mais uma vez, é aquilo que eu digo, a parte da comunicação continua a ser uma falha que nós temos, mas existe essa preocupação. Portanto, os documentos são todos feitos, são todos divulgados por vários meios, não é. Exatamente o que é que se pede, qual é a estratégia, o que deve ser feito, os *timings*, tudo isso tem sido devidamente definido. As rotinas associadas são dadas a conhecer, a toda a gente. Para que toda a gente perceba em que parte é que está, qual é a sua contribuição.

(Eu) Olhando para o fluxo em termos de autoavaliação, qualquer elemento interveniente consegue identificar em que ponto do processo se encontra? Ou seja, tem noção da parte que lhe compete fazer como pode interferir?

Como pode e quando é que deve fazê-lo.

(Eu) Estavas a falar da questão da comunicação, e sabemos que em termos de avaliação temos aqui um conceito muito abrangente, nessa comunicação há uma tentativa de uma construção de uma visão comum, uma linguagem comum?

Sim, sim, sim, uma gramática comum. Exatamente. Eu penso que existe essa preocupação. Se nós conseguimos já chegar a todos, aí eu tenho as minhas sérias dúvidas. Acho que ainda temos muitas limitações.

Também, e agora também vou assumir um bocadinho aquele papel de culpar o outro, não vou culpar o outro obviamente, mas não é fácil num agrupamento com esta dimensões, não é fácil num agrupamento em que temos uma saída e entrada de docentes com um fluxo tremendo, neste momento por exemplo eu acho que todos os agrupamentos aqui na nossa zona estão a sentir isso, de termos docentes que nunca lecionaram, estão a chegar aos grupos docentes que nunca lecionaram. Portanto, não conhecem gramática absolutamente nenhuma a não ser aquela da formação inicial. E de repente chegam a um agrupamento que tem a sua gramática própria. Eles ainda estão a tentar inteirar-se daquilo que é o básico dos básicos, que é o lecionar, o estar com os seus alunos e com alguma dificuldade, compreendo eu, que estejam com alguma dificuldade em inteirar-se de tudo isto. E temos aí algumas dificuldades nesse sentido.

(Eu) Ser um mega agrupamento com estas dimensões seguramente traz aqui algumas dificuldades.

Traz mais dificuldades. Por exemplo, eu como coordenadora da equipa de avaliação interna, já tive necessidade de fazer reuniões só com coordenadores de estabelecimentos de 1.º ciclo, ou

com professores do 1.º ciclo, porque são realidades diferentes, não é a minha realidade, e às vezes há uma certa dificuldade em quem está noutra realidade e nós sabemos bem, perceber exatamente o que é que se pretende, não é. E porque é que há ali aquela resistência? Eu própria penso: porque é que está ali a haver aquela resistência? porque é que os colegas não estão a perceber isto que se pede? Porque são às vezes mundos que sendo muito próximos, são diferentes, e que criam aqui resistências à comunicação e ao percebermos, às vezes até a linguagem e o que se pretende, só, e voltamos novamente à questão do presencial e da distância, que só às vezes presencialmente é que se consegue fazer.

(Eu) Isso leva-nos para as questões da proximidade.

Exatamente. Mas não é fácil num agrupamento destas dimensões essa proximidade. Por exemplo, da diretora em relação aos vários docentes, às várias escolas, e dos coordenadores em relação às várias escolas. No fluxo de comunicação às vezes perde-se sentido. Numa comunicação que nós achamos que é muito linear e que é muito simples, perde-se sentido pelo meio. E presencialmente, seria muito mais fácil e num agrupamento muito mais pequeno, seria muito mais fácil que esta gramática comum fosse entendida de facto por todos.

(Eu) E torna-se mais simples, até perceber o que o outro está a fazer, possivelmente?

E porque é que não está a fazer.

Quanta vezes nós não sentimos. porque é não está a chegar, aquilo foi tão claro? Não, é claro na nossa perspetiva, lá está a questão também da empatia, mas numa vivência diferente aquilo não é assim tão claro e só o presencial, só a presença mesmo ali, em proximidade, é que poderia sanar este problema de comunicação que existem, quer queiramos quer não à distância. Seja à distância online seja à distância física de um mega agrupamento.

(Eu) É curioso porque também é um dos campos da área dos mecanismos de coordenação a questão da proximidade.

E é um campo muito, muito relevante, na minha opinião.

(Eu) Em relação à forma como os diferentes elementos da escola entendem a autoavaliação, agora, independentemente do esforço que é feito, consideras que existe uma linguagem comum?

Aquilo que eu recebo mais que é por parte dos coordenadores, muito embora sintam dificuldade em muitas vezes cumprir prazos, fazer relatório e entregar relatório, tem sido entregue referindo e tendo essa perceção, que com dificuldade, mas têm feito, têm aderido, eu só posso estar satisfeita, não é, porque percebo que é uma coisa que é difícil. Percebo que durante muitos anos as pessoas não faziam e continuavam a não fazer. E quando eu cheguei a este cargo disseram-me: não te vão entregar os relatórios, tu não vais ter relatórios. E eu logo no final do primeiro ano tive os relatórios todos. faltaram dois relatórios. Se eu te posso dizer, assim em termos percentuais, 50% dos docentes percebe essa gramática, eu diria que sim, 50% sim. Mais do que isso se calhar não. Não me arriscaria a avançar com mais do que isso.

(Eu) Em teu entender, quais as melhores formas de garantir a comunicação e a partilha de informação entre os atores, de uma maneira geral?

Eu continuo a achar que a melhor forma seria o presencial. Seria com reuniões, eventualmente, se fosse possível, entre as pessoas. Pequenas reuniões, pequenos grupos, porque uma coisa é decidirmos em pedagógico e discutirmos em pedagógico tudo aquilo que é pertinente e faz todo o sentido e depois muitas vezes a informação perde-se. Estou a falar por mim, num cargo que eu ocupo, mas também noutros cargos das outras pessoas, não é. Estou a pensar por exemplo no grupo que tem o Projeto MAIA em mãos, que penso que se houvesse reuniões presenciais com as pessoas, não o coordenador de departamento a passar a informação, mas reuniões presenciais de pequenos grupos, que provavelmente chegaria muito melhor a informação. Continuo a apostar que o presencial é muito importante. O olha no olho e explicar.

(Eu) Foi facilitador, sendo o núcleo da equipa de autoavaliação pequeno, foi facilitador, tendo a noção de que a M. tem um histórico em termos do agrupamento e da autoavaliação do agrupamento, foi facilitador a proximidade para a transmissão do conhecimento já adquirido?

Sim, sem dúvida. Eu digo sempre que prefiro um grupo pequeno que se entenda bem do que um grupo grande em que as pessoas se perdem.

(Eu) E há essa noção de existirem elementos que têm este património?

Sim, claro, claro. Sem a M. sentir-me-ia perdida. Portanto, o facto de ela estar neste trabalho, há anos, anos e anos, ter o *know-how* que tem, foi fantástico, foi fantástico. E depois o sangue novo, que veio imprimir uma nova dinâmica às coisas também foi muito importante. Mas quando muito eu funcionaria com uma equipa se calhar eventualmente com mais um elemento, mais do que isso não. Muitos elementos também penso que perderia.

(Eu) Passando então à última questão, desafios decorrentes da implementação do processo de autoavaliação?

Pois, os desafios são precisamente, primeiro a resistência de algumas pessoas em relação a novos processos que nós queiramos implementar, nomeadamente esta questão de comparar as minhas avaliações, quando falamos de resultados, estou agora aqui a falar especificamente de resultados. Comparar os meus resultados com outros resultados é uma resistência que nós temos tido; depois outra resistência é o avaliar, o fazer um processo de autoavaliação avaliando a perceção por parte do público, especificamente, em relação à minha ação, temos tido muita resistência em relação a isso.

Quer pelo trabalho que isso implica, mas eu acho que não é propriamente pelo trabalho que implica porque tudo isto é feito online, através de questionários que estão feitos é duplicar, recolher dados, e depois fazer uma análise dos gráficos e relatórios e fazer uma pequena análise sobre isso. Temos tido alguma resistência em relação a isso. É aquilo essencialmente onde as pessoas mais resistem, mas porque é que eu tenho de avaliar tudo, mas porque é que cada ação que eu faço eu tenho de avaliar, mas porque, mas porquê, mas porque... Não compreendendo, às vezes, que há ações, há projetos que estão implementados na escola que implicam crédito horário. E eu nesse aspeto acho que nós, instituição, agora estamos a falar de instituição e de mecanismos de gestão. Eu acho que nós temos de prestar contas. Todos nós temos de prestar contas e uma instituição tem de prestar contas. Se há um crédito horário tem de se justificar porque é que há um crédito horário e foi atribuído. São horas, é dinheiro, é dinheiro dos contribuintes. Tem de se justificar porque é que está a fazer-se. E as pessoas que o estão a fazer têm de mostrar o impacto

daquela ação. Aquela ação tem impacto? tem impacto positivo? tem impacto onde? tem impacto nas aprendizagens, tem impacto na socialização. Tendo em conta o objetivo que se definiu para aquele projeto, qual é o impacto que está a ter. O impacto é positivo, tudo bem. E mostrar com dados objetivos. é nisso que eu tenho insistido e é nisto que eu tenho sentido alguma resistência por parte de algumas pessoas. Não de todas, mas por parte de algumas.

(Eu) Em que medida os mecanismos de envolvimento e tomada de conhecimento, pelos atores, permitiram os ajustes necessários de ação-reação? Principalmente agora que estamos num período em que há frequentes alterações, em que media os mecanismos de envolvimento permitiram estes ajustes?

Penso que sim, as pessoas tomam conhecimento e, voltando à questão do presencial. Isto aconteceu agora antes de vir para esta entrevista: uma colega, fui falar com ela e dizer-lhe "olha foi feita esta proposta assim e assim, a proposta até foi aceite, mas ela tem de ser formalizada e tem de ser integrada e o documento está assim e ali e vais lá fazer..." e ela diz-me "impecável, era mesmo disto que eu precisava". Portanto, esta é informação pertinente, este tomar conta e dizer claramente às pessoas qual é o procedimento e o que é que têm de fazer leva as pessoas a fazer porque percebem. E se percebem o que é que estão a fazer, fazem-no. Se não percebem e se sentem que aquilo é simplesmente mais uma burocracia, e nós somos muitas vezes acusados disto, não é, é mais um processo burocrático, estou a fazer por fazer, as pessoas não fazem ou fazem mal, não se envolvem. Se as pessoas percebem o porquê e percebem que há uma lógica, fazem. Então esses mecanismos de difusão da informação e de esclarecimento permitem às pessoas perceberem que há uma necessidade e porque é que ele é feito.

(Eu) Ok. Então só, R. o que fica por concretizar?

O que fica por concretizar...ora...ficaria e mais uma carrada de horas de trabalho e eu já não tenho energia, não é uma questão de tempo, é mais uma questão de energia para melhorar ainda mais. Como eu disse, eu gosto de fazer este processo de melhoria, melhorar ainda mais, fazer melhor, mas penso que caminharemos para lá. É preciso fazer muita coisa melhor...é preciso reformular, e aí passa muito pela minha equipa, reformular os indicadores e as metas que estão um bocadinho repetitivos, nós já percebemos pela avaliação que fizemos um ano, que é uma coisa muito repetitiva. Porque ao serem muito repetitivos cansam as pessoas que vão responder e depois isso vai implicar uma má avaliação, e, portanto, nós precisamos de reformular isso. Precisamos de tempo e de energia para reformular isso, que não tivemos. Apesar de ter sido muito bom, na minha opinião, isto ter sido feito de uma forma muito participativa, com toda a gente a intervir. Mas nós depois não tivemos essa capacidade, porque já estava muito em cima e tivemos de aprovar, de fazer essa reestruturação. Portanto, reestruturar em termos de projeto educativo os objetivos, e as metas e indicadores. Para facilitar o processo de avaliação, para que ele não seja tão repetitivo, tão cansativo e que seja mais eficiente, digamos assim.

(Eu) Obrigada.

ANEXO 8 – REVISÃO DA LITERATURA

Mestrados (M) e Doutoramentos (D) (por ordem cronológica)

Área: Autoavaliação das escolas

Ano	M ou D	Autor	Título	Universidade
2007	M	Baptista, M.	A Autoavaliação - Estratégia de Organização Escolar - Rumo a uma Identidade: estudo num agrupamento de escolas do Concelho de Sintra	Universidade Aberta
2009	M	Mourão, M.	A autoavaliação das escolas - o olhar dos atores	Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
2010	M	Rebordão, I.	A avaliação das escolas no quadro atual das políticas públicas em educação	Universidade de Lisboa - Instituto da Educação
2011	M	Cabaço, M.	A metamorfose do processo de autoavaliação: estudo numa Escola de 3º Ciclo e Ensino Secundário da Península de Setúbal	Universidade de Lisboa - Instituto da Educação
2014	M	Areal, A.	Processo de implementação da autoavaliação na escola - Contributos para a sua definição	Universidade Aberta
2014	D	Martins, L.	A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise	Universidade católica portuguesa - faculdade de educação e psicologia
2015	M	Gonçalves, A.	A produção escrita sobre autoavaliação de escolas em Portugal (1986-2014) Contributo para a compreensão da construção discursiva de uma política	Universidade de Lisboa - Instituto da Educação

Ano	M ou D	Autor	Título	Universidade
2015	D	Gomes, S.	Autoavaliação em escolas do Alentejo: constrangimentos e oportunidades	Universidade de Évora - Instituto de Investigação e formação avançada
2016	M	Ferreira, A.	A autoavaliação da organização escolar: processo formal ou transformador?	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
2017	M	Tavares, P.	A importância da autoavaliação na agenda do diretor escolar – um caso em análise	Universidade de Lisboa - Instituto da Educação
2018	M	Ferreira, M.	Avaliação organizacional: olhares de diretores escolares e coordenadores das equipas de autoavaliação - um estudo em três escolas -	Universidade de Lisboa - Instituto da Educação
2019	M	Almeida, A.	A dinâmica do processo de autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência - Um estudo de caso	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
2019	M	Martins, J.	A avaliação externa das escolas: uma política pública sob a visão de diretores escolares	Universidade de Lisboa - Instituto da Educação
2019	M	Braçais, P.	Supervisão pedagógica e autoavaliação de escolas: um estudo a partir dos documentos estruturantes de uma escola secundária e de um agrupamento de escolas	Universidade Aberta
2019	M	Martins, M.	Autoavaliação. Qual a importância que lhe é dada? Um estudo de caso	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação
2020	D	Chainho, C.	Autoavaliação e lógicas de ação. Estudo de um caso num agrupamento de escolas	Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Área: Avaliação e Melhoria das escolas/ qualidade

Ano	D ou M	Autor	Título	Universidade
2009	M	Gonçalves, M.	Avaliação externa de escolas - Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade...	Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências - Departamento de Educação
2014	M	Machado, C.	Autoavaliação: um processo de melhoria das escolas	Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras - Faculdade de Educação e Psicologia
2015	M	Tempera, M.	Planos de Melhoria, Aprendizagem Organizacional e Regulação da Educação – Uma análise dos planos de melhoria das escolas da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo (2012/2013)	Universidade de Lisboa - Instituto da Educação
2015	M	Santos, M.	Autoavaliação e melhoria contínua numa escola secundária	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
2016	M	Nunes, M.	Autoavaliação – Uma Melhoria para as Escolas	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação
2019	M	Moura, M.	Meta-avaliação de escolas – Meta-avaliar para melhorar a qualidade do serviço educativo	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
2021	M	André, M.	O Papel das estruturas de gestão Intermédia na promoção da Melhoria da Qualidade da Escola	Universidade de Lisboa - Instituto da Educação