

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Gestão e liderança escolar em contexto de  
pandemia - um estudo de caso**

**Maria do Carmo Maciel Nunes**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de especialidade Administração Educacional**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora**

**Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa**

**2022**

## AGRADECIMENTOS

Ao fim de um ano de trabalho, com um ritmo crescente de entusiasmo, fui construindo esta dissertação. Agora, ao fazer um último *click* no *rato*, gravo o ficheiro “dissertação\_Carmo\_final”.

Gostaria de agradecer a quem o tornou possível:

O Diretor, que, ao atender-me no meu primeiro contacto, abriu as portas do colégio para que eu tivesse fácil acesso às informações de que necessitava, estando disponível e pondo-me em contacto com o Administrador e a Gestora dos recursos humanos;

Os Coordenadores participantes no estudo, que, assim que os abordei, se disponibilizaram para participar nas entrevistas, facilitando os horários;

O Administrador e a Gestora dos recursos humanos, que prontamente reuniram comigo, disponibilizando toda a informação requerida.

A alegria de saber que concretizei este meu objetivo torna-se ainda maior por poder partilhá-la com algumas pessoas cuja intervenção, (precisamente) nos momentos certos, fez com que o ânimo nunca desaparecesse. Assim, reconheço que, apesar de ser um trabalho solitário, nunca me senti sozinha, pois pude contar com:

A Cláudia F., que, desde muito cedo, me perguntou como estava o meu trabalho e, vendo-me “perdida nas entrevistas”, se sentou ao meu lado, dando o *empurrão* de que eu precisava;

Os meus amigos que conversaram comigo, interessando-se pelo tema, dando-me motivação para este trabalho;

A minha querida Professora Estela C., cujo rigor, celeridade e precisão, por um lado, e o carinho, segurança e entusiasmo, por outro, me impulsionaram a trazer para este trabalho o melhor de mim.

## RESUMO

A pandemia pelo SARS-CoV-2 gerou uma crise mundial que afetou, de modo particular, as escolas. Nestas, os órgãos de gestão, respondendo às necessidades dos alunos e familiares e considerando os constrangimentos da situação, atuaram, atendendo ao que o contexto mundial lhes exigia. Dado que, no período de pandemia, as escolas foram sujeitas a dois períodos de confinamento, um entre março e julho de 2020 e outro entre janeiro e abril de 2021, fases em que o ensino decorreu à distância, estudámos em que medida os gestores e as estruturas intermédias coordenaram a distância os professores e através de que processos de liderança. A informação recolhida em seis entrevistas semiestruturadas (cinco coordenadores e diretor) foi complementada pela informação resultante de pesquisa arquivística (regulamento interno, projeto educativo, plantas do imóvel, tabelas de registo de funcionários, entre outros), numa investigação que assumiu a forma de um estudo de caso. Os resultados evidenciam que, na globalidade do período em estudo, as tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal bem como as tarefas técnicas/educativas (pedagógicas), foram as que tiveram maior representatividade para o diretor e para os cinco coordenadores. Do estudo sobressai, ainda, que as ações do diretor foram desencadeadas prontamente com relação à coordenação das estruturas intermédias e à partilha de responsabilidades, tendo-se acautelado o bem-estar dos professores e o reconhecimento pelo seu trabalho e dedicação. Destaca-se também a preocupação do diretor com o bem-estar dos alunos e a capacitação dos docentes, no sentido de poderem manter a lecionação com qualidade. Para além do referido, a investigação revela que a organização estudada contou com um «compromisso coletivo» e uma partilha de responsabilidades e funções, aproximando-se de um processo de liderança distribuída que, segundo os coordenadores, foi o principal fator que esteve na base da boa resposta dada por esta escola.

**Palavras-chave:** gestão escolar, liderança, diretor, COVID-19, pandemia

## ABSTRACT

The SARS-CoV-2 pandemic generated a global crisis that particularly affected schools. In response to the needs of students and their families, schools administrations acted, considering what the world context demanded of them and all the constraints of the situation. Through the pandemic period, schools were subject to two periods of confinement, from March to July 2020 and from January to April 2021, during which online learning took place. Given that, we studied how managers and intermediary structures coordinated the teachers at a distance and through which leadership processes. The data collected in six semi-structured interviews (five coordinators and the principal) was complemented by information resulting from archival research (internal regulation, educational project, building plans, employee registration tables, among others), in a case study research. The results show that, in the overall period under study, the tasks of human relations/leadership and personnel management, as well as the technical/educational (pedagogical) tasks, were the ones that were more representative for the principal and for the five coordinators. The study also highlights that the principal's actions were triggered promptly when it came to the coordination of intermediate management structures and the sharing of responsibilities. Taking care of the well-being of the teachers and the recognition for their work and dedication also was ensured. Also noteworthy is the principal's concern with the well-being of the students and the training of teachers, in order to maintain quality teaching. In addition to the above, the study reveals that the organization showed «collective commitment», as well as sharing of responsibilities and functions, thus resembling a process of distributed leadership, which, according to the coordinators, was the main factor leading to the good response given by the school.

**Keywords:** school management, leadership, principal, COVID-19, pandemic

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO .....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÍNDICE ....	iv
ÍNDICE DE ANEXOS.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS .....	vi
ÍNDICE DE QUADROS.....	vi
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	vii
INTRODUÇÃO .....	8
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO.....	11
1.1 As organizações escolares .....	11
1.2 A gestão escolar em período de pandemia .....	12
1.3 A autonomia dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo .....	14
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
2.1 A gestão escolar .....	16
2.2 O papel do diretor e dos cargos de gestão intermédia .....	18
2.3 A gestão das organizações e os processos de liderança em tempos de crise – a pandemia....	26
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	36
3.1 Enquadramento metodológico e <i>design</i> do estudo .....	36
3.1.1. Estudo de caso.....	37
3.2. Eixos de análise .....	38
3.3. O contexto da ação .....	39
3.4. Os sujeitos participantes .....	41
3.5. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados .....	41
3.5.1. Pesquisa arquivística .....	41
3.5.2. Inquérito por entrevista .....	42
3.6. Análise de conteúdo .....	43
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	45
4.1 Externato Marista de Lisboa: caracterização.....	46
4.1.1 Missão e Valores.....	46
4.1.1.1 Instrumentos de autonomia .....	47
4.1.1.1.1 Projeto Curricular de Escola .....	47
4.1.1.1.2 Projeto Educativo .....	51
4.1.1.1.3 Plano anual de atividades .....	51
4.1.1.1.4 Regulamento interno.....	52

4.1.1.2 Modelo Pedagógico.....	52
4.1.2 Infraestruturas, recursos humanos e níveis de ensino .....	53
4.1.2.1 Infraestruturas .....	53
4.1.2.2 Recursos humanos .....	55
4.1.2.2.1 Pessoal docente .....	55
4.1.2.2.2 Pessoal não docente .....	57
4.1.2.3 Órgãos de governo da EML .....	59
4.2. O trabalho do Diretor na coordenação das estruturas intermédias .....	60
4.2.1 Tarefas Educativas .....	62
4.2.2 Liderança e gestão de recursos humanos .....	66
4.2.3 Tarefas de gestão operacional .....	69
4.2.4 Tarefas de Prestação de contas.....	71
4.3. O trabalho dos cargos de gestão intermédia na coordenação do corpo docente.....	72
4.3.1 Tarefas Educativas .....	73
4.3.2 Liderança e gestão de recursos humanos .....	75
4.3.3 Tarefas de gestão operacional .....	78
4.3.4 Tarefas de Prestação de contas.....	79
CONCLUSÕES.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	91
OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS .....	92

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Guiões de entrevista .....	93
Anexo 2 - Análise de Conteúdo.....	97
Anexo 3 - Matrizes Curriculares.....	127

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Matrizes disciplinares constitutivas da Administração Educacional .....	8
Figura 2 - Papéis do gestor .....	21
Figura 3 - Liderança em tempos incertos: referentes de domínios e capacidades .....	29
Figura 4 - Atributos chave para liderança de crise .....	30
Figura 5 – Áreas dos edifícios dos Setores 1 e 2. ....	54
Figura 6 - Áreas dos edifícios dos Setores 3 e 5. ....	54
Figura 7- Áreas do edifício do Setor 4. ....	55
Figura 8 - Distribuição dos professores por género. ....	55
Figura 9 - Distribuição dos professores por idades. ....	56
Figura 10 - Antiguidade dos professores .....	56
Figura 11 - Distribuição dos professores por níveis de ensino/educação. ....	57
Figura 12 - Funcionários não docentes por setor .....	57
Figura 13 - Funcionários não docentes por género.....	58
Figura 14 - Distribuição do pessoal não docente por idades. ....	58
Figura 15 - Funcionários não docentes por antiguidade. ....	58
Figura 16 - Órgãos de Governo do Externato Marista de Lisboa.....	60

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Tarefas desempenhadas pelos gestores escolares .....	25
Quadro 2 – Entrevistas: participantes e duração .....	41
Quadro 3- Descrição das tarefas englobadas nas 4 categorias propostas por Morgan, Hall e MacKay em 1983. ....	44
Quadro 4- Dimensão «Tarefas técnicas/ Educativas (Pedagógica)»: subcategorias e indicadores.....	61
Quadro 5 - Dimensão «Tarefas Conceção/Gestão operacional (Logística)» - subcategorias e indicadores .....	61
Quadro 6 – Dimensão «Tarefas de relações humanas/ Liderança e gestão de pessoal» - subcategorias e indicadores .....	62
Quadro 7 – Dimensão «Tarefas de gestão externa/Prestação de contas (famílias e comunidades)» - subcategorias e indicadores .....	62
Quadro 8 - Dimensão: «Tarefas técnicas/ Educativas (Pedagógica)» - subcategorias e indicadores....	72
Quadro 9 – Dimensão «Tarefas Conceção/Gestão operacional (Logística)» - subcategorias e indicadores .....	73
Quadro 10 – Dimensão «Tarefas de relações humanas/ Liderança e gestão de pessoal» - subcategorias e indicadores .....	73
Quadro 11 - Dimensão «Tarefas de gestão externa/Prestação de contas (famílias e comunidades)» - subcategorias e indicadores .....	73

## LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

C1C – Coordenador do 1º ciclo

C2C - Coordenador do 2º ciclo

C3C - Coordenador do 3º ciclo

COP – Comissão de Orientação Pedagógica

CPE – Coordenador do pré-escolar

CS – Coordenador do ensino secundário

D – Diretor

E@D – Ensino a distância

EML – Externato Marista de Lisboa

PE – Projeto Educativo

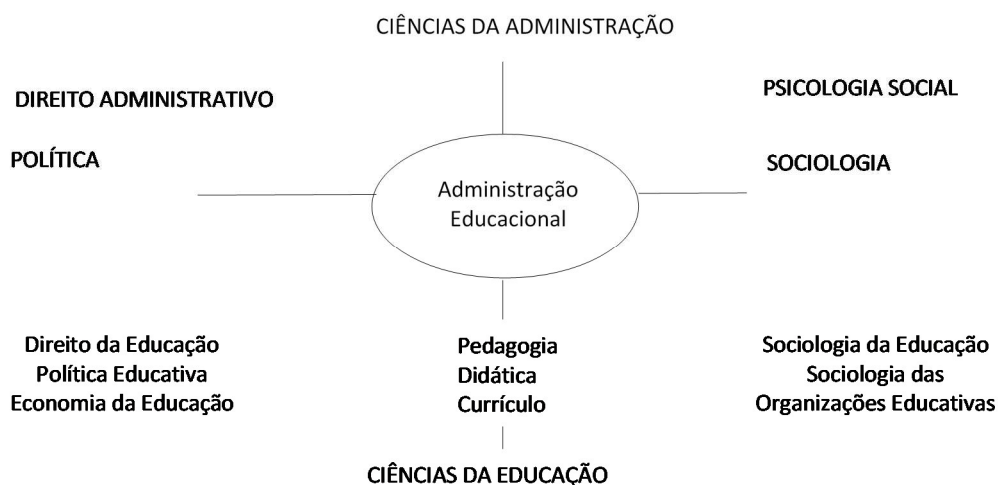
RI – Regulamento Interno

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se no quadro da investigação que, desde finais da década de 1980, é desenvolvida na área de especialidade Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que se centra no estudo do gestor escolar, e nas formas de gestão e liderança em contexto de crise. Nesse sentido, tomamos como tema de pesquisa o trabalho do diretor escolar e dos coordenadores de ciclo no período de 13 de março de 2020 a 9 de abril de 2021.

O estudo pretende reunir informação no sentido de compreender os processos que se desenrolam nas organizações escolares, em particular no caso em estudo, e terá como grandes temas, a liderança (Sociologia das Organizações) e a gestão escolar (Ciências da Administração).

A Administração Educacional é ilustrada, por Barroso (2002), pela interseção de dois eixos. Um dos eixos é definido pela Ciência da Administração e Ciência da Educação e outro, pela Política e Sociologia. Estes, por sua vez, estabelecem quatro quadrantes, um primeiro, da Psicologia Social, um segundo, da Sociologia da Educação e das Organizações Educativas, um terceiro quadrante, o do Direito da Educação, Política Educativa e Economia da Educação e, um quarto quadrante, o do Direito Administrativo, conforme apresentado na figura 1.



*Figura 1 - Matrizes disciplinares constitutivas da Administração Educacional (Barroso, 2002, p.288)*

Estes conceitos não poderão ser abordados individualmente e a riqueza do seu estudo está precisamente na rede intrincada de relações estabelecidas entre as ciências que

os estudam quando a análise considera as perspectivas de todas elas. Assim, o estudo da gestão de processos e de tomadas de decisão que têm tido lugar ao longo do primeiro ano da pandemia COVID-19 e da forma como a organização escolar procedeu na operacionalização das decisões enquadra-se nesta área, relativamente recente, das Ciências da Educação, que é a Administração Educacional.

Reconhecemos também que a escola tem sofrido transformações complexas no âmbito económico-social, político e cultural que se refletem nos seus processos educativos e que levam a uma resposta política com medidas niveladoras e universalizantes, levando a uma discrepância crescente “entre o conhecimento científico produzido sobre a realidade escolar (...) e o sentido e a natureza das orientações políticas para a educação, designadamente nos domínios da gestão e da administração educacional” (Torres, 2013, p.73).

Assim, de modo a dar o contributo para o aprofundamento do estudo das organizações escolares, parece-nos que este trabalho oferece dois ingredientes que se afiguram de interesse para a investigação: o primeiro, a atualidade do tema e o segundo, o vasto território para investigação na área da administração educacional.

Para além desta Introdução, a dissertação é composta por quatro partes. Na primeira parte, apresentamos um olhar sobre a escola atendendo à teoria da gestão das organizações. Assim enquadrada, a escola é apresentada como uma organização complexa. Nesta parte contextualizamos também a gestão das organizações, a nível internacional, ao longo da primeira fase da pandemia, atendendo aos normativos que foram sendo emanados. Para terminar a parte referente à contextualização e, por se tratar de uma organização escolar privada, é também apresentado o enquadramento normativo referente a este tipo de estabelecimentos de ensino, realçando a autonomia nele consagrada. Na segunda parte, apresentamos o Enquadramento Teórico, nomeadamente a diversidade de perspectivas no estudo dos gestores escolares, realçando os papéis desempenhados atendendo aos estudos de diversos autores. Finalizamos o Enquadramento Teórico com uma breve exposição do que se tem vindo a estudar sobre gestão em crise, transpondo os conhecimentos adquiridos para a crise da pandemia, vivida recentemente. Numa terceira parte apresentamos a Metodologia, que compreende o enquadramento metodológico e o *design* do estudo, os eixos de análise, o contexto de ação, os sujeitos participantes, os instrumentos e as técni-

cas de recolha e análise de dados e, finalmente, uma breve explicação de como se procederá à análise de conteúdo. Na quarta parte, procedemos à Apresentação e Análise dos Resultados, atendendo aos eixos de análise estabelecidos.

A dissertação encerra com as conclusões daí decorrentes, a que se segue a lista final de referências bibliográficas.

## CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO

AS ORGANIZAÇÕES SÃO MUITAS COISAS AO MESMO TEMPO!

Elas são complexas e têm muitas facetas.

Elas são paradoxais.

É por isso que os desafios enfrentados pelos administradores e profissionais, muitas vezes, são tão difíceis.

(Morgan, 2006, p.19)

### 1.1 As organizações escolares

As escolas podem ser vistas como organizações e, como tal, são estruturas sociais, singulares que desenvolvem estratégias adequadas tendo em vista os próprios interesses (Afonso, 2000). Logo, cada escola é “uma realidade socialmente construída a partir da ação dos atores sociais definindo um contexto em permanente reconstrução, um espaço de afrontamento e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal ou informal)” (Afonso, 2000, p.204).

Na medida em que as escolas são simultaneamente fornecedoras e consumidoras de bens ou serviços, respondem a uma variedade de dependências face à comunidade e à opinião pública, numa lógica mercantil, onde se torna imperativa a qualidade do serviço prestado.

Na publicação “*Understanding schools as organizations*”, Handy e Aitken mencionam o lugar crítico que as escolas ocupam na sociedade, realçando as expectativas que nelas são colocadas, subentendendo-se que “a escola é uma organização complexa” (Handy & Aitken, 1990, p.32). Um olhar para a escola como uma organização profissional pressupõe focar um conjunto de ações que são similares às de outras organizações. Os autores referem-se a estes aspetos como os “sete S”: *estratégicas (Strategy)*, quando são definidas as tarefas-chave para a prestação dos seus serviços; *estruturais (Structure)*, no que respeita à forma como se distribui o trabalho a realizar; *sistémicas (System)*, ao encontrar formas de monitorizar os processos; *recursos humanos (Staff)*, nas ações de contratação e motivação dos funcionários; *competências (Skills)*, através da formação dos funcionários no sentido de desenvolverem as competências necessárias ao seu trabalho;

*estilo (Style)*, no que concerne à melhor forma de liderança e de inter-relações; *valores partilhados (Shared values)*, quando se gera um sentido de missão e um conjunto de valores comum.

A complexidade sugerida também subjaz no facto de que a compreensão da escola como organização educativa demanda o recurso à “pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações” (Lima, 2011, p.15). Licínio Lima destaca, ainda, a dualidade conceptual do vocábulo “organização”, isto é, se, por um lado, as escolas representam uma entidade ou unidade social (*organization*), por outro, a palavra “organização” remete para a ação de “organizar” (*organizing*), o que pode concorrer também para a compreensão da escola como uma “organização complexa”.

Ora, entendendo a escola como organização, a primeira consequência, como sugere Natércio Afonso (2002), é a sua autonomia “na medida em que o atributo da autonomia faz parte do próprio conceito de organização” (Afonso, 2000, p.204). O autor enfatiza igualmente que o conceito de autonomia está associado ao conceito de dependência, sugerindo que a autonomia da escola é tanto maior quanto melhor for a sua capacidade de gerir as próprias dependências com o exterior.

## 1.2 A gestão escolar em período de pandemia

Em janeiro de dois mil e vinte, o surgimento da pandemia pelo SARS-Cov-2 lançou um cenário de crise mundial que invadiu (também) as organizações educativas. Reconhecendo que o serviço prestado pela escola é muito abrangente e a sua ação extravasa os limites físicos da mesma, respondendo às necessidades dos respetivos municípios, a capacidade de resposta das organizações educativas foi determinante no que concerne ao contributo para o esforço coletivo na prevenção e controlo da pandemia, bem como para a estabilidade social, garantindo o apoio aos alunos e às suas famílias, assegurando, assim, a confiança depositada nas organizações escolares.

Em Portugal, como na maioria dos países, o governo utilizou como estratégia um confinamento rigoroso, do qual as escolas também fizeram parte. Em consequência, todos os alunos e professores, limitados às respetivas casas, depararam-se com uma nova forma de ensino: o ensino a distância (E@D). Este processo de ensino lançou os professores numa utilização frenética das tecnologias, onde a utilização das ferramentas digitais foram a base da organização das suas aulas.

Através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, artigo 9º, foram suspensas as atividades letivas presenciais para todos os níveis de ensino, tendo estas sido substituídas pela modalidade do ensino à distância. O ensino secundário pôde ainda regressar ao modelo presencial dois meses mais tarde, realizando os exames também presencialmente. No período de confinamento assistiu-se a uma rápida reorganização dos horários escolares e, após este período, já no regresso à escola, dando cumprimento ao disposto no Despacho n.º 2836 - A/2020, de dois de março, as direções das escolas foram forçadas a elaborar um Plano de Contingência, num prazo de cinco dias úteis.

Analogamente, um pouco por todo o mundo, o cenário repetia-se. A propósito disto, McLeod (2021) refere que as escolas nos Estados Unidos, começaram a fechar no início de março e foi visível que

Most school systems were caught flatfooted, despite the fact that many locations had several months warning. School boards and administrators dithered about what to do. Government support for schools and families was ambiguous. Uncertainty reigned everywhere. The global pandemic spread rapidly and most schools struggled to react both quickly and adequately.

(McLeod, 2021, p.1)

Dependendo da forma mais ou menos centralizada dos respetivos sistemas de ensino, as escolas dos vários países apresentam diferentes níveis de responsabilidade e de poder de decisão. No caso português, as organizações educativas integram um sistema educativo que assenta numa estratégia de crescente autonomia, (consagrada formalmente no Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro) o que pressupõe maior autonomia na definição da missão estratégica, dos objetivos para a organização e, conseqüentemente, na eleição dos procedimentos mais adequados para o contexto de pandemia.

O proliferar dos contágios a nível internacional e a ameaça em que constava o fraco conhecimento relativa ao comportamento e aos efeitos deste vírus, conduziu a uma instabilidade e a uma incerteza que foram a fagulha necessária para um repensar e um refazer constantes, por um lado, em resposta à operacionalização dos ajustes demandados pela regulamentação educativa e, por outro, dando resposta às rotinas do dia-a-dia, que, no período de 2020 e 2021 da pandemia sofreram transformações de elevado grau e frequência.

Um estudo liderado por Reyes-Guerra, no estado da Florida (2021), mostra como nove diretores pensaram e atuaram na fase inicial da pandemia Covid-19. Os diretores entrevistados foram unânimes relativamente às próprias qualidades e capacidades que emergiram nesta fase. Identificaram as seguintes: “ser um comunicador personalizado e pragmático; liderar com flexibilidade, criatividade e cuidado; apresentar flexibilidade no cumprimento das regras e na alteração de prioridades; apresentar resiliência sob pressão” (Reyes-Guerra *et al.*, 2021, p.4).

### 1.3 A autonomia dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo

Como referido anteriormente, olhar para a escola (pública ou privada) como organização leva-nos a observar igualmente a sua autonomia e como esta foi sendo outorgada através de alterações dos modos de regulação das políticas educativas. A tendência evolutiva da legislação nacional no âmbito da educação tem sido a de reforçar a autonomia das escolas. Desta forma, assinala-se uma maior flexibilidade e uma maior adequação dos instrumentos de autonomia às necessidades dos alunos e das comunidades respetivas (Barroso, 2009).

Ainda a propósito da promoção da autonomia, Natércio Afonso sugere que esta ocorre em função de três critérios, o primeiro dizendo respeito à transferência dos poderes de decisão para a escola, o segundo, aludindo à extensão desses critérios e o terceiro, referindo-se à forma como esses poderes são exercidos no interior da escola. O autor enfatiza ainda que desta forma o Estado “procura criar condições para que possa aumentar a pressão social sobre a escola, como forma de desenvolver incentivos externos para a melhoria do seu desempenho” (Afonso, 2000, p.212), sugerindo que a autonomia acarreta uma obrigatoriedade de prestação de contas ou *accountability*.

Se, por um lado, as escolas são detentoras de maior poder, por outro, detém também maior responsabilidade (Afonso, 2010), sendo que, neste contexto de autonomia,

o trabalho da gestão das escolas complexificou-se não só pela necessidade de arbitrar os vários interesses em presença na definição do projeto educativo e outros instrumentos de planeamento, mas, sobretudo, pela sobrecarga de tarefas de natureza administrativa inerentes ao processo de avaliação da escola e do desempenho dos professores, bem como de outros dispositivos de prestação de contas

(Barroso, 2009, p.129)

Ora, a promoção da autonomia das escolas não se restringiu ao ensino público e segundo o Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro, este normativo “rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas com contrato de autonomia, que se pretende que seja progressivamente alargada à generalidade das escolas” (p.6341) quando apresenta o novo Estatuto das escolas privadas. Acresce ainda o reconhecimento “do princípio da plena autonomia das escolas particulares e cooperativas nas suas várias vertentes, em especial na da autonomia pedagógica através da consagração da flexibilidade na gestão do currículo” (Decreto-Lei nº152/2013, de 4 de novembro, p.6341).

Pode dizer-se que a autonomia apresenta duas faces, uma, relacionada com o poder de decisão (o *empowerment*) e outra com a prestação de contas (*accountability*). Estas estão presentes em qualquer organização escolar e é legítimo pensar-se que, aquando de crises mundiais, como é o caso da pandemia provocada pela doença COVID-19, estas duas facetas se tornam mais acentuadas. Por exemplo, quando, pelo Decreto-Lei nº104/2021, de 27 de novembro, o governo altera as medidas no âmbito da doença COVID-19, suspendendo as atividades letivas entre 2 e 9 de janeiro de 2022, em regime presencial, cabe às direções de cada escola optar por manter o calendário definido em setembro de 2021, assegurando as atividades letivas de forma alternativa ao presencial ou alterar o calendário escolar nos termos do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, por forma a permitir a adequação dos períodos letivos.

## CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*Leadership is one of the key aspects of managing emergencies and crises successfully. Leading before, during, and after the crises require different competencies and traits than other types of leadership.*

(Demiroz e Kapucu, 2012, p.99)

### 2.1 A gestão escolar

A gestão escolar constitui um dos domínios de investigação desenvolvido no quadro da Administração Educacional e, em Portugal, é estudada em associação com a análise dos modelos de gestão (Barroso, 2005a). O autor sugere ainda uma relação forçosa da gestão escolar com as políticas educativas, cujo movimento para a descentralização e autonomia das escolas revelam um “«novo» papel regulador do Estado” (Barroso, 2005a, p.727) segundo o qual, “a «regulação» (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da «regulamentação» (centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (Barroso, 2005a, p.727).

A transição política do nosso país, de uma ditadura para a restauração da democracia, após o golpe militar de 25 de abril de 1974, conduziu a uma “«gestão democrática», expressão consagrada na Constituição e na Lei de Bases de 1986” (Barroso e Carvalho, 2009, p.2) do sistema de ensino português. De acordo com este normativo, os órgãos da direção das escolas resultavam da sua eleição democrática, contando com “os representantes de professores, alunos e pessoal não docente” (Artigo 48, nº4, Lei nº46/1986 de 14 de outubro, p.23), indiciando, assim, uma gestão mais participativa; o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio que “pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere” (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio) enfatiza uma participação alargada da comunidade na vida da escola e uma maior dependência da escola relativamente à comunidade envolvente e, mais recentemente, em 2008, o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revela um reforço da autonomia das escolas.

Assim, no que diz respeito às estruturas de gestão, o sistema educativo português, que apresenta uma tendência de centralização, nomeadamente ao nível da organização, programas, currículos e avaliações da escola, dos professores – em termos de desempenho e dos alunos – quanto às aprendizagens (Afonso, 2010), tem vindo a evoluir no sentido de conceder maior poder às escolas sendo que,

algumas das ideias mais repetidas neste normativo vão no sentido de “reforçar as lideranças das escolas” e “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”. Segundo a nova legislação, o “rosto” da escola é agora o *director*. É este o líder forte que deve ser “dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa

(Afonso, 2010, p.20)

Coloca-se então a questão de como pôr em prática a autonomia outorgada.

Sabemos que as organizações escolares resultam da harmonia entre a estrutura formal e as interações internas e com o exterior, podendo referir três grandes áreas aquando do seu estudo: a estrutura física da escola, a estrutura administrativa da escola (que inclui a gestão) e a estrutura social da escola (Nóvoa, 1992).

Assim, a variedade de aspetos presentes nas diferentes escolas leva a diferentes modelos de gestão escolar. E, se a resposta imediata à pergunta “O que é um «modelo de gestão escolar?»”, normalmente é “aquela que toma por referência uma realidade singular — «o modelo de gestão» —, ou seja, aquela que parte de uma definição formal e considera a legislação em vigor” (Lima, 1996, p.5), pressupondo que cada escola é orientada exclusivamente por um modelo, no qual as estruturas e formas estabelecidas previamente, guiam a ação organizacional (Lima, 1996), podemos assumir que uma resposta mais completa seria construída de forma pluridimensional, em que o modelo é definido como: “«uma forma ideal»; «uma forma de estruturação»; «uma hierarquia»; «um conjunto articulado de preceitos legais»; «um normativo»; «um conjunto estruturado de princípios e regras»; «uma forma de gerir racionalmente»; «uma forma de alcançar a eficácia e a maximização dos recursos»” (Lima, 1996, p.6) entre outros aspetos.

O autor salienta três modelos: modelos juridicamente consagrados, modelos de orientação para a ação e modelos praticados. Os modelos juridicamente consagrados podem ser vistos como modelos teóricos, que assumem um carácter geral, de orientações genérica, não dependendo, forçosamente, da ação e das práticas. Os modelos de orientação para a

ação, sustentando-se nos modelos teóricos de referência, compreendem orientações concretas para a ação organizacional e administrativa e “comportam regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a acção, conferindo-lhe sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado” (Lima, 1996, p.9). Estes modelos incluem dois tipos distintos: os «modelos decretados» (ou de reprodução) e os «modelos recriados» (ou de produção). Já os modelos praticados ultrapassam o plano das orientações para a ação bem como as regras organizacionais produzidas uma vez que estas “podem vir, ou não, a ser praticadas aquando da tomada de decisão e da realização de actos de gestão pedagógica e administrativa” (Lima, 1996, p.12). O autor, sugere ainda que

os actores escolares dispõem de *margens de autonomia relativa*, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente estabelecida e regulamentada, isto é, os actores escolares nunca se limitam ao cumprimento das regras hierarquicamente estabelecidas por outrém, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras

(Lima, 1996, p.12)

Posto isto, um modelo de gestão escolar é dinâmico, de natureza plural e resulta de uma construção social cujas regras são construídas e reconstruídas pelos atores envolvidos, mesmo que existam atores centrais dotados de maior poder, capazes de “produzirem regras formais-legais que organizam e estruturam as escolas através de figurinos de alcance universal, e até capazes de velarem pela sua observância, por exemplo através de serviços de inspecção” (Lima, 1996, p.12).

## 2.2 O papel do diretor e dos cargos de gestão intermédia

O tema da direcção escolar e da gestão das escolas tem vindo a ser abordado ao nível da investigação educacional, ocupando um lugar muito importante nos trabalhos dos investigadores no âmbito internacional (Murillo, 1999). No seu trabalho, o autor apresenta uma sùmula dos contributos de estudos realizados ao longo dos 100 anos anteriores, su-

gerindo que o grande número de estudo está *“probablemente ligado a la ascendente importancia que la dirección esta adquiriendo como factor de calidad de la educación en todo el mundo”* (Murillo, 1999, p.81).

À semelhança de outros países, em Portugal, os estudos sobre os diretores das escolas constituem um dos temas da Administração Educacional mais estudados (Barroso, 2005b). Também a evolução das políticas educativas tem sido reflexo de discussões enquadradas no tema do “perfil do responsável pela gestão da escola” (Barroso, 2011a, p.35) e em 2008, a legislação consagrou o diretor como sendo “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Decreto-Lei n.º 75/2008, Artigo 18) reforçando os seus poderes e alargando as suas responsabilidades a vários âmbitos. Esta tendência de *“abandono de una visión del director exclusivamente como gerente-administrador y la defensa del mismo como persona que habría de ser un líder educativo dentro de la organización”* (Ruzafa, 2003, p.226), segundo o autor, já se vinha a verificar há alguns anos, facto corroborado por Barroso (2011a) quando refere que esta definição de diretor de escola é “muito próxima da proposta em 1991” (Barroso, 2011a, p.36).

As alterações que foram sendo verificadas ao nível escolar, naturalmente, não são independentes das alterações ocorridas nas sociedades em que vivemos. A forma como nos relacionamos uns com os outros e como as tecnologias influenciam a forma de pensar, de comunicar e de agir conduziram a organizações mais dinâmicas lançando um desafio às escolas

ao nível da organização das escolas e ao modo como são geridas, ao nível da definição das missões e objetivos, com efeitos na conceção e desenvolvimento do currículo, bem como na organização do trabalho dos professores, incluindo a forma como co-operam na produção de materiais, na discussão e organização das próprias situações de ensino-aprendizagem.

(Clímaco, 2005, p.149)

A transformação normativa é acompanhada da redefinição do papel do estabelecimento escolar, assumindo que a escola deve ser comunitária, isto é, deve criar laços com a comunidade onde está inserida e responsabiliza o estabelecimento escolar pelo desempenho escolar dos alunos. Também o papel do diretor sofre alterações: ele deve ser ani-

mador pedagógico e é fundamental que combine várias competências: rigor administrativo e mobilização dos recursos humanos, compromisso com os resultados e facilitador de práticas pedagógicas inovadoras e trabalho em equipa (Cattonar, 2006).

Numa altura em que se vê a escola como uma organização que inclusivamente é dotada, ela própria, de capacidade de aprendizagem e melhoria, somos levados a considerar que o seu sucesso é da responsabilidade de todos (professores, alunos, pais, comunidades) e que o diretor, por via normativa, é o responsável máximo pela organização escolar que gere.

Ruzafa (2003), tendo por base a definição constante no dicionário, refere que um diretor é a pessoa que organiza e coordena a atividade da escola gerindo, entre outros aspetos, os tempos, os espaços, os recursos e a participação e, simultaneamente, é aquele a quem reconhecem a autoridade de indicar o caminho a seguir para concretizar, com sucesso, a atividade principal da escola, que é o ensino e a educação dos jovens (Ruzafa, 2003). O autor alega que, por um lado, o diretor tem a função de manter as coisas como são na organização e, por outro, de levar a que as coisas sejam feitas de forma diferente, liderando a organização no sentido da melhoria, isto é, os diretores são “*«aquellos que tienen autoridad sobre la totalidad de la escuela; la persona designada en el seno de la escuela de quien se dice que tiene la responsabilidad primera sobre lo que ocurre en ella»* (Hord, 1987, in Ruzafa, 2003, p.227).

Defendendo igual posição, Barrère (2005) define as missões de um diretor como áreas de atividade e de competências, cabendo-lhe “*«conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative», de «conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines», d' «assurer les liens avec l'environnement» et enfin, l'objectif le plus historiquement traditionnel étant décliné en dernier, d'«administrer l'établissement»*”(Barrère, 2005, p.41).

Não nos pode parecer estranho reconhecer o desempenho polifacetado exigido a um diretor escolar quando, a sua função máxima é a de «administrar uma organização (escolar)».

Defendendo uma das teorias de gestão mais recentes, Mintzberg associa o trabalho de um gestor e a sua autoridade formal a três categorias de papéis: papéis interpessoais, papéis informacionais e papéis decisoriais, compreendendo um total de dez papéis, sendo

que as duas primeiras categorias capacitam o gestor de desempenhar os papéis contidos na terceira categoria (figura 2) (Mintzberg, 1990)

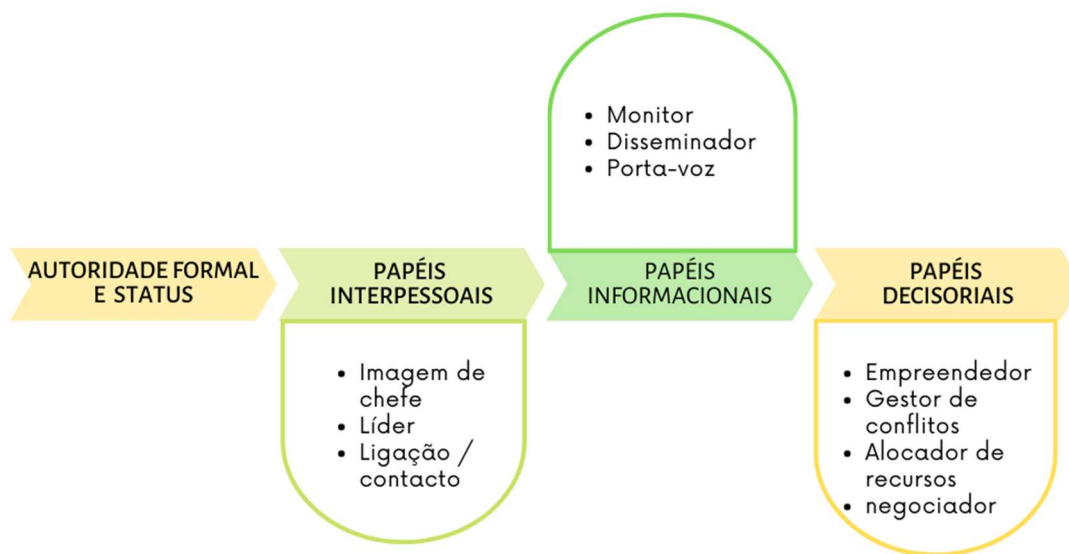


Figura 2 - Papéis do gestor (Adaptado de Mintzberg, 1990, p.172)

Relativamente aos papéis interpessoais, o gestor tem de desempenhar algumas obrigações de natureza cerimonial, rotineiras ou não, e que envolvem comunicações pouco importantes para tomadas de decisão, todavia, importantes para o funcionamento da organização, papel de chefe; é responsável pelo trabalho de todos os funcionários da unidade, quer diretamente, quer indiretamente, motivando os funcionários, procurando conciliar as necessidades individuais com os objetivos da organização, papel de líder; é também comum o estabelecimento de contactos (*liaison*) fora da cadeia vertical, com os seus pares e outras pessoas estranhas às organizações, papel de ligação/contacto (Mintzberg, 1990, p.172).

Ao estabelecer contactos internos e externos à organização, o gestor estabelece, igualmente, um sistema de informações eficiente de forma a ser quem mais sabe sobre a organização. Emergem assim os papéis informacionais de monitor (monitoriza constantemente o ambiente recebendo informações não solicitadas), disseminador (partilha e distribui grande parte dessa informação, sendo particularmente útil quando os seus subordinados não mantêm bom contacto entre si) e porta-voz (envia algumas das informações a pessoas não pertencentes à sua unidade) (Mintzberg, 1990, p.174).

A informação obtida torna-se fundamental para a tomada de decisões. O gestor “é o centro nervoso da unidade e só ele possui informações completas e atuais para tomar o conjunto de decisões que determinam a estratégia da unidade” (Mintzberg, 1990, p.176). Despontando, então, os papéis que determinam o gestor como responsável pelas decisões: empreendedor (promove voluntariamente mudanças), gestor/manipulador de distúrbios (age sob pressões fortes, como, por exemplo, no caso de uma greve, alocador dos recursos é ele que define quem obterá o quê na sua unidade, aloca o seu próprio tempo e é ele quem autoriza os outros a tomarem decisões), negociador (o gestor é o único membro da organização com a autoridade para comprometer recursos da empresa e detentor de todas as informações necessárias que as negociações importantes exigem) (Mintzberg, 1990, p.177).

Mintzberg alerta, ainda, que “a equipa administrativa não funciona” (Mintzberg, 1990, p.179) pois estes dez papéis constituem uma entidade e, por isso, necessariamente acumulados na mesma pessoa, o gestor.

Estabelecendo a ponte para o contexto escolar, encontramos gestores escolares com igual número de papéis e responsabilidades e “são tantas as prescrições que o problema é saber exatamente no que se tornam durante um dia de trabalho normal” (Barrère, 2005, p.41). A autora realça ainda que, os diretores, tal como os restantes gestores, executam tarefas variadas, dispersas, fragmentadas e breves. Concordando com o referido, Cattonar (2006) menciona que os diretores sentem que o seu trabalho “envolve inúmeras responsabilidades e papéis” (Cattonar, 2006, p.189).

Do ponto de vista prático, no terreno, este papel plural envolve, na perspetiva dos diretores, em primeira instância, aspetos relacionados com a gestão e administração: o diretor «gere urgências» e é o «administrador-geral da escola», seguidos de aspetos ligados à «administração pedagógica», em ações que o colocam como agente de mudança das políticas e práticas da escola, planeador do projeto educativo da escola e supervisor e avaliador do trabalho dos professores e «gestão das relações externas ao estabelecimento» assumindo um papel de mediador e interlocutor com os pais, de agente de ligação com as autoridades e de promoção da escola na comunidade, e, finalmente, o trabalho relacionado com a «liderança pedagógica» e a educação dos alunos (Cattonar. 2006, p.195). Contudo, no mesmo estudo, o autor realça que, apesar de tomarem pouco tempo aos diretores, os aspetos relacionados com a liderança pedagógica e o seu papel como agente de mudança são os papéis que mais gostariam de exercer (Cattonar. 2006, p.195).

Debruçando-se sobre o mesmo tema, Barrère refere que o trabalho do diretor pode ser compreendido com base em quatro características: “*les différentes nature des tâches et leur articulation en plusieurs temporalités, examinées ici, la double préoccupation de la réactivité et de la visibilité*” (Barrère, 2005, p.41). A natureza das suas tarefas pode ser de três tipos: administrativas, relacionais e de tomada de decisão compreendidas nas diferentes temporalidades da escola, a da forma escola, a da urgência e a do projeto e a forma como as tarefas (inevitáveis, delegáveis ou opcionais) se articulam com as temporalidades conduzem a uma variedade de atividades diárias na vida de um diretor, conferindo-lhes um grande sentido de autonomia (Barrère, 2005). A autora realça que os dias de trabalho dos diretores é, por eles reconhecido, como atípico. Por muito que se planeie basta que surja um «micro-evento» para perturbar a organização do dia e desestabilizar o plano global. Por vezes, o número e diversidade de tarefas, embora transmita uma sensação de permanente ação, simultaneamente torna difícil a descrição do que se fez durante o dia de trabalho.

O trabalho administrativo inclui tarefas rotineiras como examinar e assinar faturas, responder a inquéritos e selecionar e dar resposta ao correio diário. Neste sentido, a tecnologia informática (nomeadamente, os correios eletrónicos e as redes sociais) gerou um aumento da carga de trabalho. No estudo realizado por Barrère (2005), os diretores consideram estas tarefas “esmagadoras, ingratas e uma invasão” (Barrère, 2005, p.47).

As tarefas relacionais correspondem a reuniões planeadas e marcadas antecipadamente (internas ou externas, nas quais o diretor pode representar um órgão decisivo ou pode encontrar-se em situações puramente representativas), e compromissos individuais formais ou informais. Estes podem fornecer ao diretor informação que se revela, muitas vezes, extremamente útil, como seja a antecipação de problemas e a celeridade na sua resolução de forma eficaz, intervindo, assim, na gestão de conflitos. Os diretores referem-se a estes momentos com o “*la présence-terrain*” (Barrère, 2005, p.51) que lhe retira a imagem de figura de gabinete para lhe conferir uma imagem com rosto.

Considerado pelos diretores como sendo o «verdadeiro trabalho», as tarefas de tomada de decisão parecem tornar-se invisíveis quando, no dia-a-dia, se interligam às tarefas administrativas e relacionais e, sendo consideradas pequenas ou grandes decisões, fáceis ou difíceis, elas referem-se à condução da política da instituição (Barrère, 2005).

No que toca às temporalidades, a autora refere três. A primeira corresponde a uma temporalidade imutável e cíclica, que respeita um calendário letivo marcado por momentos de gestão pedagógica e de administração, a temporalidade da forma escolar; a segunda, a temporalidade da urgência, que Barrère assemelha a um «buraco negro temporal onde todas as outras tarefas são colocadas em espera» (Barrère, 2005, p.64); a temporalidade do projeto é orientada pela regulação da gestão escolar e toma em consideração o projeto nacional e da própria escola.

Concordando com os autores acima referidos, Cattonar menciona, também, o elevado número de responsabilidades associadas a tarefas de vários âmbitos: da administração pedagógica (elaboração do regulamento e da missão da escola, distribuição da carga horária, organização das turmas de alunos, análise das estatísticas escolares, avaliação e definição dos programas e métodos pedagógicos), da prestação de contas, da supervisão dos professores, da gestão da ordem interna, como o acompanhamento dos alunos, da gestão dos recursos e da gestão das relações externas (sensibilização da comunidade, resolução de conflitos com as famílias, coordenação da participação dos pais, desenvolvimento de parcerias com o meio no qual a escola está inserida) (Cattonar, 2006).

Posto isto, somos levados a pensar que, tal como alerta Mintzberg, o verdadeiro trabalho de um gestor, não se restringe a planear, organizar, coordenar e controlar, mas corresponde sim a um conjunto vasto de tarefas que podem ser mais demoradas ou mais breves, mais rotineiras ou mais urgentes, mais relacionais ou mais solitárias (Mintzberg, 1990).

Na reflexão que fez sobre os “referenciais e perfis funcionais dos responsáveis pela gestão de topo das escolas”, (Barroso, 2005b, p.145) Barroso sistematiza as investigações de alguns autores sobre competências e características consideradas determinantes para o exercício das funções de diretor, referindo também a natureza das suas tarefas.

Muitos dos estudos realizados sobre os diretores das escolas, que tiveram por base as tarefas realizadas pelos diretores e o modo como são executadas, relacionam-se com a determinação das características dos “bons diretores” e sugerem ser as mesmas encontradas por Mintzberg para qualquer executivo (Sergiovanni, in Barroso, 2005b). Coincidentemente, as tarefas descritas e categorizadas são semelhantes às apresentadas como resultados das investigações de Bonnère e Cattonar.

A propósito das funções de chefes executivos de uma empresa, Katz, em 1973, referiu três categorias para a natureza das suas tarefas: «técnica», que considera os aspetos

específicos das atividades da organização, de «conceção», respeitante ao funcionamento global e controlo da organização, e de «relações humanas», compreendendo todos os aspetos de gestão de pessoal (in Barroso, 2005b). Uma década depois, foi acrescentada, por Morgan e sua equipa, uma quarta categoria, a gestão externa, onde se incluía a relação com a comunidade e a prestação de contas (Barroso, 2005b). No trabalho realizado pelos investigadores, a partir de casos concretos de diretores de escolas secundárias, foram descritas quatro categorias de tarefas que os gestores das organizações escolares devem desempenhar: Tarefas técnicas/educativas, Tarefas de conceção/gestão operacional, tarefas de relações humanas/ Liderança e gestão de pessoal e Tarefas de gestão externa/prestação de contas e relação com a comunidade. Estas 4 categorias são divididas em subcategorias de forma a perfazerem um total de 16, organizadas e descritas no quadro 1. Tarefas desempenhadas pelos gestores escolares (de acordo com Morgan, in Barroso, 2005b, p.148)

Quadro 1- Tarefas desempenhadas pelos gestores escolares (de acordo com Morgan, in Barroso, 2005b, p.148)

Tarefas Técnicas/Educativas
Identificação dos objetivos Currículo académico Acompanhamento pessoal dos alunos “Ethos” Recursos
Tarefas de Conceção/Gestão Operacional
Planificação, organização, coordenação e controlo Afetação do pessoal Avaliação do ensino e manutenção de dossiers Edifícios, terrenos e instalações
Tarefas de relações humanas/ Liderança e gestão de pessoal
Motivação Desenvolvimento pessoal Resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo Comunicação
Tarefas de gestão externa/prestação de contas e relação com a comunidade

Prestação de contas ao conselho e às autoridades locais, regionais e centrais

Pais e comunidade em geral

Empregadores e organismos externos

As tarefas apresentadas por Morgan podem ser, igualmente, encontradas com uma nova categorização (liderança, organização, relações humanas e relações externas), no estudo realizado por Anne Jones, em 1988, quando procurou compreender como é que os diretores das escolas em Inglaterra, viam o seu trabalho e que competências consideravam mais importantes desenvolver (Barroso, 2005b).

As categorias e subcategorias apresentadas pela autora, no contexto inglês, foram consideradas extensíveis a outros países da comunidade europeia, em que “as funções que são atribuídas, nos diferentes países, aos diretores de escola, se podem agrupar em 4 grandes domínios comuns «administrativo e financeiro», «pedagógico e educativo», «relações internas» e «relações externas» (Barroso & Sjoslev, in Barroso, 2005b, p.150)

Reconhecemos que os cargos de gestão se veem a braços com tarefas tendencialmente administrativas e financeiras e, simultaneamente, relacionais e de negociação. Se, por um lado, são requeridas, aos diretores, competências do foro técnico que os levam a assumir uma função de executivo, por outro, a capacidade que estes apresentam para definir prioridades baseadas na missão central e no projeto que têm para a escola e de levar os professores a apoiarem-no para a sua realização, são determinantes para o bom funcionamento da escola, sobressaindo assim “o modo como eles gerem a conflitualidade latente entre os papéis de «administrador» e de «líder profissional»” (Barroso, 2005b, p.150). Estas duas dimensões que o trabalho de diretor acarreta são igualmente importantes e a tentativa de ultrapassar o conflito causado por este duplo papel dá origem a diferentes estratégias que conduzem a diferentes estilos de gestão (Barroso, 2005b).

## 2.3 A gestão das organizações e os processos de liderança em tempos de crise – a pandemia

O fenómeno de «crise» descerra um campo de investigação de elevada importância no estudo das organizações. Primeiro, porque tem vindo a acentuar-se uma nova perceção

de «crise» resultante da “pouca paciência para imperfeições” (Boin, 2005, p.206) do cidadão atual e da interdependência obrigatória entre os meios de comunicação social e os políticos (Boin, 2005). Em segundo lugar, porque as consequências das crises têm vindo a ser cada vez mais sérias, ultrapassando fronteiras geográficas e políticas (Ansell, Boin & Keller, 2010; OCDE, 2011, in Boin & Kuipers, 2013), como foi o caso da pandemia COVID-19.

São vários os investigadores interessados pelo conceito e portanto definições diversas são apresentadas entendendo-se «crise» como:

“um evento inesperado e súbito que consiste numa ameaça prejudicial ao funcionamento de uma organização e representa uma ameaça financeira e de reputação da organização” (Coombs, 2007, p.164).

“uma situação imprevista, classificada, geralmente, como desastrosa, catastrófica, ameaçadora ou urgente, que é acompanhada por um elevado grau de incerteza” (Demiroz e Kapucu, 2012, p.93).

“um momento instável em que uma mudança decisiva é iminente, com uma elevada possibilidade de surgirem resultados altamente indesejáveis” (Reyes-Guerra, 2021, p.2).

“uma situação urgente que requer uma ação imediata e decisiva por parte da organização e, em particular, pelos seus líderes” (Smith-Riley, 2012, p.58)

“um evento prejudicial ou um conjunto de eventos inesperados que exigem determinadas tarefas por parte da organização, para as quais a mesma não tem capacidade, cujas implicações afetam uma proporção considerável da organização, bem como de outras entidades. Os danos causados podem ser materiais, financeiros ou de reputação” (Smith, 2006, p. 7, in Fishbacher, 2016, p.77).

Num estudo realizado por Gainey (2009), a autora apresenta ainda outras propostas de definição, como sejam a de Lerbinger (1997), que identifica a crise como um evento com o potencial de pôr em perigo a reputação, o lucro e a sobrevivência de uma organização; a de Weick (1988), que realça o aspeto da relação baixo rendimento financeiro vs elevada quantidade de consequências que ameaçam os objetivos fundamentais da organização; a de Pauchant e Mitroff (1992), que definem crise como uma perturbação que afeta

um sistema de forma global e que ameaça os seus pressupostos básicos, o seu núcleo e a sua identidade; a de Fearn-Banks (1996) que apresenta uma crise como uma acontecimento de grandes dimensões, com resultados potencialmente negativos que pode afetar o seu público, os seus produtos, os seus serviços e a sua reputação; e finalmente a de Murphy (1996) que, embora não apresente um conceito para crise, menciona a capacidade que uma crise tem de alterar, de forma definitiva, a cultura e o negócio de uma organização (Gainey, 2009, p.268).

Parece-nos que, para a generalidade dos autores, o contexto de crise expõe a organização a uma situação nova, repentina, cujos resultados (potencialmente negativos) dependem da sua capacidade de resposta ou, segundo Boin (2005), em todas as crises há três componentes: ameaça, incerteza e urgência (Boin, 2005). Tais características estão na base da dificuldade da gestão de crise.

Um dos aspetos realçados como problemático, na gestão de uma crise, é o facto de que os gestores precisam de tomar decisões imediatas quando a informação é ainda escassa ou inexistente (Demiroz & Kapucu, 2012). Ainda assim, o «gestor-líder» é visto como responsável por dar resposta às incertezas inerentes à crise e trazer as coisas «de volta à normalidade». Caso as decisões do líder sejam «de má qualidade» ele será responsabilizado pelas consequências indesejadas (idem).

Nas escolas, há múltiplos exemplos de lideranças que foram confrontadas com crises significativas. Urick e colegas oferecem alguns exemplos ocorridos nos últimos 20 anos nos E.U.A., nomeadamente, o disparo de armas em escolas, os efeitos de ciclones (como o Katrina, em Nova Orleães), as turbulências sociais criadas por injustiças raciais e, ultimamente, o fecho das escolas com o intuito de diminuir a velocidade de propagação vertiginosa do Sars-CoV-2 (Urick *et. al.*, 2021), fenómeno que se foi reproduzindo a nível internacional.

Reconhecendo que “a função da escola é a distribuição social do conhecimento” (Álvarez *et al*, 2020, p.40) e que “as escolas devem garantir a todos os alunos, as aprendizagens necessárias para a vida e que a própria direção existe para torná-lo possível” (Bolívar *et. al.*, 2013, p.20), o objetivo supremo de um diretor é garantir que o processo de ensino-aprendizagem se realiza com o máximo de proveito para os alunos, pelo que, mesmo em contexto de crise, o diretor “fará o que estiver ao seu alcance para continuar a garantir a aprendizagem de todos os jovens” (Harris & Jones, 2020, p.246).

Segundo Gurr e Drysdale (2017, in Gurr & Drysdale, 2020), o modelo mais adequado em “tempos incertos” (Gurr & Drysdale, 2020, p.26) como é o contexto pandêmico, é o modelo centrado no aluno, que realça sete domínios de liderança, a saber: relações de influência, liderança própria, compreensão do contexto, definir direções, desenvolver as pessoas, desenvolver a organização e melhorar o ensino e a aprendizagem (figura 3). De acordo com os autores, os últimos quatro domínios provêm de investigações realizadas por Leithwood, Harris & Hopkins 2020; Leithwood & Riehl 2003; Leithwood & Sun 2012 (idem).



*Figura 3 - Liderança em tempos incertos: referentes de domínios e capacidades (adaptado de Gurr & Drysdale, 2020, p.27)*

Em tempos incertos, na liderança de organizações educativas tende-se a adotar uma perspectiva da educação a longo prazo, e agregar-se a comunidade escolar em torno de uma orientação consensual. Centrando-se nas pessoas, gere-se a mudança orientando os aspetos organizacionais que conduzirão ao sucesso, e domina-se o currículo, a pedagogia e a avaliação visando melhorar o ensino e a aprendizagem. Estes indivíduos também reconhecem que são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e que a

sua influência no comportamento dos outros leva à alteração do comportamento dos mesmos (Gurr & Drysdale, 2020).

Num estudo sobre os atributos da liderança em contexto de crise na educação, aquando do trabalho de revisão da literatura sobre a teoria de liderança educacional em tempos de crise, Smith e Riley (2012) descreveram nove atributos, apresentados na figura 4.

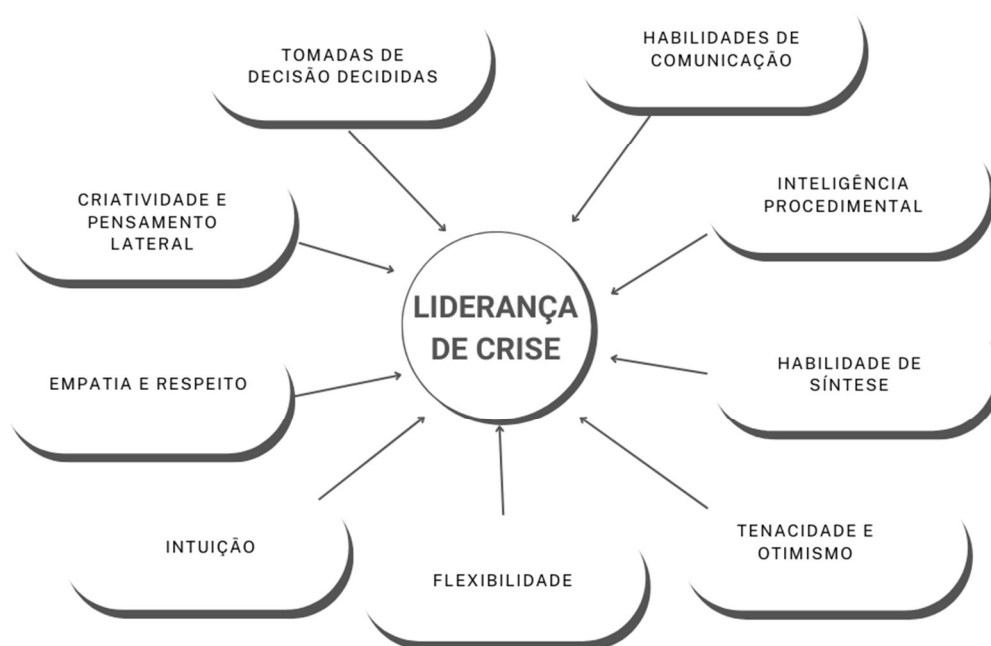


Figura 4 - atributos chave para liderança de crise (Adaptado de Smith & Riley, 2012, p.68)

Igualmente, Reyes-Guerra *et al.* (2021) identificam aquilo que consideram ser qualidades e capacidades de liderança, a saber: “ser um comunicador personalizado e pragmático, liderar com flexibilidade, criatividade e cuidado; contornar regras e alterar prioridades e apresentar resiliência quando sob pressão” (Reyes-Guerra *et al.*, 2021, p.4). No seu estudo revela-se que os diretores enfatizaram a importância de estabelecerem relações personalizadas com todos os membros da comunidade ao mesmo tempo que davam informações precisas sobre o que estava a acontecer. Desta forma, procuravam confortar as pessoas mantendo uma via aberta de comunicação. Apresentavam também uma capacidade de abertura ao «novo» exibindo um espírito de «nós conseguimos!» incentivando os

docentes a procurarem novas formas de avaliar os alunos. Foi evidente, ainda, o cuidado e atenção aos docentes e com eles próprios, garantindo que encontravam tempo na agenda para esses momentos (Reyes-Guerra *et al.*, 2021).

Um outro estudo, que teve como participantes, para além de diretores, vice-diretores e administradores, realizado por McLeod e Dulsky (2021) refere que os participantes “centraram o seu trabalho de liderança na visão da escola, apoiando-se nos valores individuais e institucionais e no desenvolvimento de uma comunicação robusta e em estratégias de compromisso por parte das famílias” (McLeod & Dulsky, 2021, p.5). Segundo os autores, os entrevistados foram construindo a sua capacidade de líder através de uma liderança instrucional e de atividades de aprendizagem profissional. As tarefas de «cuidar» foram também valorizadas e muitos destes líderes viram, na crise, a possibilidade do surgimento de novas oportunidades para a organização (McLeod e Dulsky, 2021).

Harris (2020) sublinha que, antes da pandemia, os papéis dos líderes e os modelos de liderança não haviam sofrido alterações há várias décadas. A liderança estava associada a uma posição e a um papel de alguém a quem lhe tinha sido conferida autoridade e com claras responsabilidades de gestão, que contava com o apoio profissional de outros e utilizava os momentos formais e informais no sentido de fortalecer as relações e pôr em prática a sua influência (Harris, 2020). A autora salienta ainda que, no primeiro semestre da pandemia, em geral, os líderes educacionais, ocupassem eles cargos de direção ou de gestão intermédia, passaram a maior parte do seu tempo comprometidos em interações de influência com outros membros da organização ou externos a ela, recorrendo a novas tecnologias, como portáteis ou ecrãs de telemóvel, operacionalizando a sua liderança num espaço digital utilizando plataformas de comunicação e organização como *Teams*, o *Zoom* ou o *Google Meet* (Harris, 2020; Reyes-Guerra, 2021). Ousamos dizer que, na maior parte do segundo semestre, o cenário não terá sido diferente.

Em grande parte das investigações que têm vindo a ser realizadas no campo dos modelos e práticas de liderança, a responsabilidade das decisões e ações tomadas é do diretor e de outros cargos de gestão intermédia, os «líderes formais» (Leithwood *et al.*, 2020, in Harris, 2020). De acordo com Leithwood *et al.*, um estudo de revisão da literatura realizado por Gumus em 2018, salienta a liderança instrucional, a liderança transformacional e a liderança distribuída como os modelos de liderança mais estudados (Leithwood *et al.*, 2020). Embora os dois primeiros modelos ainda acentuem a ação do diretor como principal no sucesso da escola, as ideias de liderança distribuída ou partilhada retiram o

monopólio da responsabilidade de uma só pessoa, reconduzindo-o para um conjunto de pessoas “configurando-se como uma qualidade do grupo ou comunidade” (Bolívar, 2012, p.73).

Relativamente à liderança instrucional, a propósito do movimento das escolas eficazes, Lezzote, (1991) sugere que este modelo, numa primeira geração está muito subordinado às características do diretor que, sendo carismático, oferece uma gestão «*top-down*». Todavia, numa segunda geração, este tipo de liderança tende mais para uma multiplicidade de líderes, assemelhando-se a uma liderança distribuída:

*In the first generation, the standards for instructional leadership focused primarily on the principal and the administrative staff of the school. In the second generation, instructional leadership will remain important; however, the concept will be broadened, and leadership will be viewed as a dispersed concept that includes all adults, especially the teachers.*

(Lezzote, 1991, p.3)

Quanto à liderança transformacional, pode dizer-se que esta ocorre quando os diretores ampliam os interesses dos seus funcionários levando a que os mesmos, mais do que conhecer, se apropriem da missão da organização e, olhando para além dos próprios interesses, olhem para os interesses organização (Bass, 1991). Desta forma, cada funcionário poderá ser visto, ele próprio, como líder.

No que se refere à liderança distribuída, esta ocupa-se “mais do que com ações, com *interações*, mais do que com controlo, com «*capacidade de construção*» e mais do que com coação, com *empoderamento*” (Azorín et al, 2020, p.121). Para além destes aspetos, Bolívar (2012) enfatiza também que a liderança distribuída “resulta de um processo onde se contruiu um *sentimento de comunidade*, com missões e propósitos partilhados, o que implica o envolvimento, iniciativa e cooperação de todo o pessoal” (Bolívar, 2012, p.74). O autor acrescenta ainda que, num contexto escolar onde a iniciativa e a influência não estão distribuídas por todos os membros da escola, mas apenas conferidas ao diretor, a organização estará impedida de aprender (Bolívar, 2012).

Ainda sobre a liderança distribuída, Spillane (2006) sugere que, à luz deste modelo, o estudo deverá incidir sobre o modo como os atores se envolvem e interagem em tarefas alargadas (ou distribuídas) transversalmente, na organização e não nas características de

um líder ou da situação (Spillane, 2006), o que sugere haver uma tendência para a multiplicidade de líderes, tal como refere Azorin “*distributed leadership encompasses leadership exercised by multiple leaders who work collaboratively across organisational levels and boundaries*” (Azorin, 2020, p.117). Outra característica deste modelo são as redes colaborativas: esta liderança é “baseada em trabalho colaborativo, em rede e multi-agências (federações, parcerias, comunidades de aprendizagem em rede, *extended schools*)” (Harris & Spillane, 2008, p.32).

Referindo-se à primeira fase do período de pandemia, Harris (2020) realça que há evidências de uma proliferação de redes colaborativas, salientando ainda que “*School leaders are currently influencing others and exercising leadership through multiple platforms, fora and networks. This networked leadership practice is widely distributed and innately collaborative. Through necessity rather than choice, distributed leadership has become the only way to operate*” (Harris, 2020, p.324).

Ahlstrom *et al* (2020), salientando que, visto que a primeira fase da pandemia levou a situações de ansiedade e de incerteza, a confiança foi determinante para gerir a súbita mudança. Os autores referem, ainda, que o sucesso da escola depende da confiança que os professores têm no seu diretor bem como nos seus colegas de trabalho, de tal forma que, estando o diretor capaz de construir uma «confiança coletiva», levará a que escola esteja preparada para “a turbulência organizacional proveniente do mundo exterior” (Ahlstrom *et al*, 2020, p.39), sendo, portanto, um fator que os autores relacionam com a estabilidade organizacional em tempos de crise (Ahlstrom *et al*, 2020).

Defendendo que, em tempos de crise, “algumas práticas de liderança têm de mudar, apesar das habilidades de liderança permanecerem as mesmas” (Ahlstrom *et al*, 2020, p.40), os autores assinalam que o diretor assume um papel de organizador e reestruturador da organização de modo a superar os desafios impostos pela pandemia (Ahlstrom *et al*, 2020).

Com a pandemia, o espaço de aprendizagem sofreu alterações acentuadas. O processo que decorria principalmente na escola passou a decorrer, em grande escala, em casa. Ora, isto acentuou as desigualdades entre os alunos, penalizando os estudantes de famílias cujo rendimento era baixo. Por outro lado, os professores passaram a ter de dominar a utilização de tecnologia digital e adaptar as estratégias ao modelo de ensino à distância. Um estudo realizado em Singapura por Hung *et al.* (2020) mencionam a liderança para a

sustentabilidade ecológica (*Leadership for Ecological Sustainability*) como uma “barreira de terceira ordem que tem de ser gerida” (Hung et al., 2020, p.60) para garantir a manutenção e funcionamento da «transformação digital»: “*To sustain digital transformation with coordinated efforts at all levels, we need education leadership practices that reflect ecological patterns, processes, relationships and organising principles*” (Hung et al., 2020, p.60). Neste modelo de liderança os autores referem a necessidade de, para além de se desenvolverem infraestruturas socio-tecnológicas que apoiem a aprendizagem para os alunos e a inovação pedagógica dos professores, devem estabelecer-se entre escolas, redes de comunicação e partilha (Hung et al., 2020).

É de realçar também que, em contexto de crise, a tecnologia avançada de informação «*advanced information technology - AIT*» e as redes de alcance mundial «*world wide web*» (que abrangem um grande território do planeta) dão espaço à emergência do que Pollock (2020) refere como *extensive digital instructional leadership*. Este modelo de liderança resulta das ações dos diretores no sentido de garantir as condições para que todos os alunos possam aprender e que todos os professores possam ensinar, como sejam, aplicações e plataformas *online*, acesso à *internet*, portáteis, *tablets* e *smartphones* e, no caso dos professores, a sua capacitação no que se refere a estratégias pedagógicas adaptadas ao ensino *online* e, simultaneamente, encontrar novas formas de apoiar o este tipo de ensino (Pollock, 2020). Como papel do diretor foi também mencionado

dar apoio aos educadores, alunos, e pais na transição para uma forma diferente de «fazer escola». Este papel de acompanhamento também inclui ser um mobilizador ativo da informação e intérprete das políticas, à medida que, diariamente, iam surgindo novas regras. Num mundo virtual, os diretores precisam de considerar assuntos como a distância física entre os membros da escola, estabelecer estratégias de comunicação eficientes, motivar os funcionários e estabelecer relações de confiança.

Pollock, 2020, p. 42

Destaca-se assim que, em contexto de crise, a descentralização da liderança é perto de “obrigatória” e alguns aspetos parecem surgir e ressurgir em várias investigações realizadas sobre a forma como os diretores, em período de crise, têm gerido a organização e liderado as pessoas. Afigura-se preferível uma liderança flexível e criativa que se centra nas pessoas, no seu bem-estar e na sua capacitação, uma liderança que pede o compromisso de todos, inclusivamente das famílias e de outros membros da comunidade exterior,

uma liderança que fomenta o aparecimento de redes colaborativas que tiram o melhor partido das tecnologias avançadas da informação, e uma liderança cuja harmonização origina uma gestão capaz de desenvolver uma organização que aprende mesmo em tempos de crise.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

*The case study is a readable, descriptive picture of or story about a person, program, organization, and so forth, making accessible to the reader all the information necessary to understand the case in all its uniqueness. The case story can be told chronologically or presented thematically (sometimes both). The case study offers a holistic portrayal, presented with any context necessary for understanding the case.*

(Patton, 2002, p.450)

### 3.1 Enquadramento metodológico e *design* do estudo

Partindo da natureza do problema de investigação de compreender em profundidade a realidade de uma organização escolar, num determinado período da pandemia, demos preferência a uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. De acordo com Merriam (1998),

um estudo de caso interpretativo contém uma descrição exaustiva e densa. Contudo, estes dados descritivos são utilizados para desenvolver categorias conceptuais, ou para ilustrar, suportar, ou desfiar pressupostos teóricos iniciais à recolha de dados. Um investigador de estudo de caso recolhe o máximo de informação possível sobre o problema, de forma a analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenómeno.

(Merriam, 1998, p.38)

Neste estudo não se trata de descobrir factos que “proporcionariam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70), mas de compreender o significado que um acontecimento particular teve para o diretor e os coordenadores de ciclo de uma organização escolar privada.

Deste modo, atendendo a que a investigação seguiu um paradigma construtivista, naturalista ou qualitativo, o estudo “não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações”, conforme explicitam Almeida e Freire (2003,

p.27). É um estudo que procura conhecer as perspectivas individuais e de pequena escala (Cohen, 2007), permitindo “compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva” (Afonso, 2014, p.34).

De acordo com Creswell (2009), a abordagem qualitativa conduz a um estudo indutivo ao longo do qual se vai gerando o conhecimento a partir dos dados de campo.

### 3.1.1. Estudo de caso

A investigação assumiu a forma de um estudo de caso, de maneira a permitir explorar em detalhe a influência da ação dos líderes (diretor e coordenadores de ciclo) na gestão escolar, em contexto de crise.

O estudo ambicionou conhecer as atuações do diretor e dos coordenadores de ciclo no desempenho das suas funções, para além da rede intrincada das relações estabelecidas pelos mesmos com docentes, não docentes, discentes e respetivas famílias abordando o estudo de caso com um olhar sobre a gestão e liderança em contexto de pandemia COVID-19.

Admite-se que esta pode ser considerada uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e no seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2009, p.39), encaixando na definição técnica de estudo de caso proposta por Yin e pretende ser um “estudo da particularidade e complexidade de um único caso compreendendo-o em determinado contexto”, enunciado por Stake (1995, p.xi) como estudo de caso.

No que diz respeito ao tipo de estudo de caso realizado, pode ser considerado, segundo Stake, um estudo de caso intrínseco, pois pretende-se conseguir uma melhor compreensão de um caso particular que, per si, tem interesse intrínseco (Stake, 1995). Um investigador de estudo de caso recolhe o máximo de informação possível sobre o problema, de forma a analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenómeno (Merriam, 1998, p.38). Merriam (1998) refere ainda que um estudo de caso se foca numa descrição holística, consistindo, necessariamente num produto final de densa descrição do fenómeno em estudo (Merriam, 1998).

## 3.2. Eixos de análise

Como já mencionado, o surgimento da pandemia gerou um contexto de instabilidade e incertezas que trouxe maior necessidade de um repensar e um refazer constantes, por um lado, em resposta à operacionalização dos ajustes demandados pela regulamentação educativa e, por outro, pelas rotinas do dia-a-dia, que, no período da pandemia têm sofrido transformações de elevado grau e frequência.

Uma organização educativa integrada num sistema educativo que assenta numa estratégia de crescente autonomia, pressupõe a definição da missão estratégica e dos objetivos para a organização, pelo que podemos olhar para a mudança e transformação como uma condição do mundo atual que foi amplificada pelo contexto pandémico.

Reconhecendo estes desafios colocados às escolas, importa saber como atuaram os detentores de cargos de gestão em resposta aos constrangimentos impostos pela pandemia. Especificamente, interessa analisar em que medida os gestores e as estruturas intermédias coordenaram a distância os professores e através de que processos de liderança.

Assim, a problemática remete para um tema de interesse e atual, quer ao nível nacional quer ao nível global. Parece-nos interessante conhecer como o diretor e os detentores de cargos de gestão intermédia (coordenadores de ciclo) utilizaram dos seus papéis de influência no que respeita à organização dos processos escolares de uma escola com um cunho próprio de «pedagogia da presença» e «modelo cooperativo de ensino», no período pandémico.

Deste modo, a questão de investigação é a seguinte: De que forma as estratégias de liderança dos diretores e das estruturas intermédias influenciaram a resposta à pandemia pelo SARS-Cov-2?

A partir deste problema central decorrem as seguintes sub-questões de investigação:

- Que gestão foi feita pelas estruturas intermédias de modo a dar resposta às necessidades trazidas no contexto da pandemia?
- Que gestão foi feita pelos docentes para que continuassem a exercer as suas funções neste novo contexto?

Relativamente à primeira questão, quis-se saber como foram mobilizados os docentes, para a formação ou reformulação das equipas trabalho, quais as finalidades das referidas equipas e como foi coordenado e operacionalizado o trabalho das mesmas. Quanto à segunda questão, procurou-se indagar sobre que ações foram postas em prática para apoiar

os docentes na utilização das TIC e de estratégias pedagógicas adequadas à modalidade à distância e ainda zelar pelo seu bem-estar.

Dado que a situação pandémica implicou grandes alterações no quotidiano escolar, a questão subsidiária de conhecer que alterações ou tendências foram visíveis no clima e cultura de escolar são também pertinentes.

Face a estes objetivos e para condução da investigação destacaram-se dois eixos de investigação e respetivas questões específicas:

- i) Gestão e liderança das estruturas intermédias
  - a. Que papéis e funções o Diretor ativou para coordenar as estruturas intermédias?
  - b. Que processos de liderança foram ativados?
- ii) Gestão e liderança dos professores
  - a. Que modos de coordenação dos docentes foram utilizados?
  - b. Que processos de liderança foram desenvolvidos?

### 3.3. O contexto da ação

Em 2020, o surgimento da pandemia pelo SARS-Cov-2 lançou um cenário de crise mundial que invadiu também as organizações educativas. Em consequência, as direções das escolas, fossem elas públicas ou privadas, precisaram de responder tentando minimizar o impacto ao nível humano, ao nível do serviço prestado e ao nível da confiança nas instituições de ensino. Reconhecendo que o serviço prestado pela escola é muito abrangente e a sua ação extravasa os limites físicos da mesma, respondendo às necessidades dos respetivos municípios, a resposta das organizações educativas foi determinante no início da pandemia e ainda está a ser.

É convicção dos investigadores da ciência organizacional de que a liderança é uma das condições de sucesso de uma organização (Trigo & Costa, 2008). Sendo a escola atualmente considerada como um fenómeno social que pode ser vista através de um prisma de investigação no âmbito da Sociologia das Organizações, podemos dizer que os diretores e os coordenadores exercem influência nos processos de alteração de práticas, seja no campo da gestão administrativa seja no contexto pedagógico e didático. Consonante com esta ideia, Trigo e Costa, (2008, p.562), citando Perrenoud, referem que as chefias que exercem uma liderança profissional e não apenas um controlo burocrático das

organizações escolares, têm maior capacidade de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade. Sila e Lima (2011) vão ao encontro do referido anteriormente quando salientam que:

De entre as variáveis relativas à ação da escola, as que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino. Nenhum outro fator especificamente escolar parece ter tanto efeito sobre os resultados obtidos pelos alunos

(Sila & Lima, 2011, p.111)

No livro “Políticas Educativas”, de 2011, João Barroso e Natércio Afonso, transmitem que tem havido sucessivas alterações de políticas educativas no sentido da melhoria da escola e de uma escola inclusiva, revelando uma evolução, principalmente nos últimos quarenta. Em 1976, com o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro, assistimos a uma tendência para a gestão democrática, na qual os órgãos de gestão eram colegiais, formados, na sua maioria, por professores e sem qualquer representação dos pais, no entanto esta tendência sofreu uma inflexão e em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, “cuja expressão mais recente é o Decreto-Lei nº 75-2008, de 22 de abril, diploma que marca uma alteração significativa no paradigma de referência da legislação introduzida após a «Revolução de 1974»” (Barroso, 2011, p.28). Assim, segundo Barroso (2011), não só a escola passa a ser compreendida como uma unidade de gestão do sistema como «a gestão corporativa» dá lugar a um sistema de gestão centrado nas técnicas de gestão empresarial. No mesmo texto, Barroso (2011) salienta que o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, impõe também uma direção unipessoal, denominada de diretor e pode ainda ler-se “As razões para este facto devem-se, no dizer do legislador, à necessidade de «reforçar as lideranças das escolas o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar»” (Barroso, 2011, p.36).

A partir deste parágrafo podemos reconhecer que a escola funciona como uma organização, como tal, a sua gestão é centrada em técnicas de gestão empresarial e grandes poderes (e responsabilidades) centram-se na figura (unipessoal) do diretor.

Considerando que a organização escolar que nos propomos estudar tem uma estrutura organizacional que potencia a ação dos cargos de gestão intermédia, através dos conselhos de coordenadores e pedagógico, parece-nos essencial compreender a ação do diretor e coordenadores no período de pandemia dos dois confinamentos e entre eles.

### 3.4. Os sujeitos participantes

Para este estudo, contou-se com os seguintes participantes: seis atores que ocupavam cargos de gestão de topo (diretor) e cargos de gestão intermédia (coordenadores de ciclo) durante o período a que se respeita o estudo (março de 2020 a junho de 2021). A duração das entrevistas são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Entrevistas: participantes e duração

Função	Duração	Código
<b>Diretor</b>	00:56:00	D
<b>Coordenadora do Pré-escolar</b>	00:33:55	CPE
<b>Coordenador do 1ºciclo</b>	00:38:52	C1C
<b>Coordenador do 2ºciclo</b>	00:27:16	C2C
<b>Coordenador do 3ºciclo</b>	00:25:15	C3C
<b>Coordenadora do secundário</b>	00:33:57	CS

### 3.5. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

#### 3.5.1. Pesquisa arquivística

Numa investigação naturalista é frequente o uso de documentos para obter informação que possa ajudar a responder às questões de investigação (Afonso, 2014). Ainda de acordo com este autor, uma grande vantagem de obter informação por esta via é o facto de não haver interferência, consistindo de uma abordagem “não reativa” (Afonso, 2014, p. 94).

No que respeita aos documentos a investigar, Bogdan e Biklen (1994) e Afonso (2014) distinguem três tipos de documentos: oficiais, públicos e privados. Dado que o estudo recai sobre as ações do diretor e dos coordenadores no funcionamento da organização escolar, pareceu-nos preferível consultar documentos oficiais (Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Contingência, Projeto Curricular de Escola, Projeto Educativo) para melhor compreender a organização em estudo.

### 3.5.2. Inquérito por entrevista

Dado que se trata de uma abordagem qualitativa, as técnicas de recolha de dados são próprias da mesma: entrevistas e análise de documentos. Estes instrumentos permitem-nos penetrar na situação que uma análise numérica não deixaria, apresentando um retrato do que é estar numa determinada situação (Cohen, 2007).

Segundo Afonso (2014) podem distinguir-se três tipos de entrevistas: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas e estas “obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores” (p.105). Também Patton (2002) descreve três tipos de entrevistas, a entrevista aberta padrão (*standardized open ended interview*), entrevista de conversação informal (*informal conversational interview*) e abordagem combinada (*combining approaches*).

A estratégia combinada confere ao investigador uma flexibilidade que lhe permite explorar determinados aspetos com maior profundidade, podendo inclusivamente surgir perguntas originalmente não previstas (Patton, 2002). De acordo com o mesmo autor “*all three qualitative approaches to interviewing share the commitment to ask genuinely open-ended questions that offer the persons being interviewed the opportunity to respond in their own words and to express their own personal perspectives* (Patton, 2002, p. 248).

No presente estudo, foram realizadas seis entrevistas, uma ao diretor e uma a cada um dos cinco coordenadores. Inicialmente pensou-se em realizar uma entrevista semiestruturada *focus group* com os cinco coordenadores, contudo, para que os participantes pudessem expressar os seus pontos de vista sem influência dos seus homólogos, deu-se preferência à realização de entrevistas individuais.

O tipo de entrevista utilizado, semiestruturada, permitiu-nos definir temas específicos que gostaríamos de abordar. Entre eles a gestão do Diretor e dos coordenadores, no período de março de 2020 a março de 2021, no que respeita à caracterização dos seus

trabalhos, ao conhecimento das funções desempenhadas e papéis assumidos e à percepção dos processos de liderança que foram desenvolvidos. A organização das entrevistas pode ser consultada no respetivo guião (anexo 1).

### 3.6. Análise de conteúdo

Após a recolha de dados, fez-se o tratamento da informação qualitativa: documentos oficiais e transcrições das entrevistas.

Esta análise dos dados procurou seguir o que sugerem Bogdan e Biklen (1994), isto é, os dados sofreram “organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Igualmente, no que respeita à análise dos dados, Corbin e Strauss sugerem a organização dos dados em dimensões e categorias específicas (Corbin & Strauss, 2008). Ainda concordante com o referido, Afonso (2014) sugere que

“à medida que o investigador aprofunda o conhecimento do material empírico, vai retendo na sua memória a própria economia ou estrutura interna dos textos, fixando atores, situações, incidentes críticos, citações, frases carregadas de significado (frases densas) entrando progressivamente na segunda fase do processo interpretativo: a produção de categorias, temas e padrões.”

(Afonso, 2014, p. 129)

João Barroso, no capítulo intitulado “Os gestores escolares” do livro “Políticas Educativas e Organização Escolar” menciona as três categorias propostas por Katz para os «chefes executivos» de uma empresa como sendo tarefas técnicas, de conceção e de relações humanas, acrescentando que num estudo elaborado por Morgan, Hall e MacKay, em 1983 sobre a nomeação de diretores em escolas de Inglaterra, estes investigadores introduziram uma quarta categoria, a «gestão externa», que abrangia a prestação de contas e a relação com a comunidade.

Desta feita, os dados constantes das entrevistas foram organizados seguindo estas quatro dimensões propostas pela equipa de Morgan, descritas no Cap. V do livro “Políticas Educativas e Organização Escolar”, de 2005 (João Barroso) p.148: i) *tarefas técnicas/educativas (pedagógicas)*; ii) *tarefas de conceção/gestão operacional (logística)*; iii) *tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal*; e iv) *tarefas de gestão externa/prestação de contas (família e comunidade)* conforme apresentadas no quadro 3.

Quadro 3- Descrição das tarefas englobadas nas 4 categorias propostas por Morgan, Hall e MacKay em 1983. (in Políticas Educativas e Organização Escolar)

Tarefas Técnicas/Educativas
<p><i>Identificação dos objetivos</i> – identificar e decidir em conjunto com todas as partes interessadas, o conjunto das metas e os objetivos da escola.</p> <p><i>Currículo académico</i> – adaptar o currículo ao nível e necessidades dos alunos e atribuir responsabilidades na realização de tarefas de ensino aos diferentes departamentos, professores e alunos.</p> <p><i>Acompanhamento pessoal dos alunos</i> – determinar uma política e organizar o acompanhamento pessoal dos alunos.</p> <p><i>“Ethos”</i> – decidir o “ritual” escolar e as regras de conduta de alunos e pessoal docente.</p> <p><i>Recursos</i> – escolher e selecionar os professores, afetar as subvenções previstas no orçamento, definir o número de lugares e controlar os recursos da escola e o orçamento geral.</p>
Tarefas de Conceção/Gestão Operacional
<p><i>Planificação, organização, coordenação e controlo</i> – definir as regras, responsabilidades, e mecanismos necessários à elaboração da política interna da escola e do seu controlo, incluindo a delegação de responsabilidades em professores que desempenham funções de gestão. Coordenação com os outros estabelecimentos de ensino da sua zona escolar.</p> <p><i>Afetação do pessoal</i> – definir as tarefas do pessoal e características do posto de trabalho.</p> <p><i>Avaliação do ensino e manutenção de dossiers</i> – avaliar o nível de ensino dispensado nas aulas e os progressos realizados em todos os domínios da política geral da escola, através da definição de critérios e instrumentos de avaliação. Redigir relatórios e conservar os registos e dados estatísticos.</p> <p><i>Edifícios, terrenos e instalações</i> – assegurar a vigilância, a segurança e a manutenção das instalações.</p>
Tarefas de relações humanas/ Liderança e gestão de pessoal
<p><i>Motivação</i> – motivar os professores e os alunos pela sua influência pessoal, com incentivos e pela atenção prestada às necessidades de cada um, à sua saúde, segurança e condições de trabalho geral.</p> <p><i>Desenvolvimento pessoal</i> – definir uma política e os meios para a formação, apoio e desenvolvimento do pessoal docente.</p> <p><i>Resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo</i> – resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação.</p> <p><i>Comunicação</i> – assegurar uma efetiva difusão da política do estabelecimento de ensino, e das notícias sobre atividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos.</p>

#### Tarefas de gestão externa/prestação de contas e relação com a comunidade

*Prestação de contas ao conselho e às autoridades locais, regionais e centrais* – assistir a reuniões do conselho de escola, apresentando relatórios, estabelecer ligação com o presidente do conselho de escola, dar a conhecer a política da escola ao conselho e obter o seu apoio. Aplicar as políticas definidas pelas autoridades escolares e obter pareceres e apoio técnico dessas entidades.

*Pais e comunidade em geral* – determinar a política e medidas necessárias para obter o apoio e envolvimento dos pais no funcionamento da escola. Dar notícias da escola à comunidade e auscultar a sua opinião sobre o seu funcionamento.

*Empregadores e organismos externos* – estabelecer comunicação com empregadores a respeito de expectativas e oportunidades de emprego; estabelecer ligações entre a escola e outros organismos, departamentos ou serviços que podem apoiar a escola.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para compreensão das alterações ao nível da gestão escolar de uma escola privada, em concreto, o EML, ocorridas nos confinamentos de 2020 e 2021 bem como no período entre eles, neste capítulo far-se-á a apresentação e a análise dos dados, considerando o quadro concetual teórico estabelecido e os eixos de análise definidos em função dos objetivos e problemática do estudo.

A análise documental concede informação relativa à Organização Escolar em estudo e as entrevistas semiestruturadas, ao Diretor e aos Coordenadores de Ciclo, fornecem informação sobre o trabalho do Diretor e das estruturas intermédias, no referido período.

Assim, estruturámos esta parte em três subcapítulos. No primeiro, caracterizamos a organização escolar, quer no que se refere às infraestruturas e recursos quer relativamente à organização pedagógica e curricular; no segundo, debruçamo-nos sobre as funções que desempenha o Diretor, os papéis que assume e as tarefas que realiza, em contexto de pandemia, para que a organização escolar apresente um bom funcionamento, dando atenção também aos processos de liderança desenvolvidos; e no terceiro, procuramos caracterizar o trabalho dos cargos de gestão intermédia na coordenação do corpo docente, em contexto de pandemia procurando também perceber que processos de liderança foram desenvolvidos.

## 4.1 Externato Marista de Lisboa: caracterização

### 4.1.1 Missão e Valores

O Externato Marista de Lisboa (EML) nasceu na capital de Portugal, na década de 1940 e, mantendo-se na mesma cidade, mudou de instalações mais do que uma vez para dar resposta ao crescente número de alunos que ia admitindo. No início dos anos 90, mudou para as instalações onde ainda se encontra atualmente, mantendo a tendência de crescimento, o que tem conduzido a obras diversas no sentido de aumentar o número de salas de aula e a qualidade das suas infraestruturas.

A partir de uma escola pequena, cujos professores eram todos religiosos da congregação e os alunos não chegavam a três dezenas, foi crescendo e hoje conta com mais de 1300 alunos e mais de 100 professores, na sua grande maioria, leigos.

É um colégio que assenta numa ideologia católica, que toma forma na prossecução de convicções e de linhas de ação do seu fundador, a saber: a verdade, a justiça, o respeito e o amor pelo próximo, sobretudo pelos mais desfavorecidos.

O EML possui autonomia pedagógica, como explicitado no Decreto-Lei nº152/2013, de quatro de novembro, podendo “tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos” (Artigo 37º, p. 6349), no quadro do seu projeto curricular e plano de estudos. É uma escola privada abrangida pelo estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

A missão do EML consiste na evangelização dos jovens através de obras educativas, colocando “especial atenção nas pessoas e no seu crescimento” (Projeto Educativo, p.6). Seguindo o modo de atuação do fundador da congregação, o processo educativo é orientado pelos valores da simplicidade, a humildade, a autenticidade, o amor ao trabalho e o espírito de família. Os princípios que regem o EML visam uma educação de qualidade, onde a “apropriação de conhecimentos não desprovidos do diálogo interpessoal e intercultural, conduzem a um desenvolvimento da pessoa de forma integral, prestando assim, um serviço à família e um serviço à sociedade” (Projeto Educativo, p.6).

O apoio a alunos mais desfavorecidos é uma das linhas de ação que visa dar resposta a situações de crise financeira das famílias. No intuito de alimentar a dimensão transpessoal, a escola prepara propostas de vivências da fé, no seio da doutrina católica, para os

seus alunos, contribuindo “para uma sociedade mais humana, mais justa e mais fraterna” (Projeto Educativo, p.7).

#### 4.1.1.1 Instrumentos de autonomia

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, apresenta a autonomia da escola como:

a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos

(Capítulo II, Artigo 8.º, n.º 1, p. 5).

É, neste contexto, que o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 152/2013) prevê que as escolas particulares exerçam a sua autonomia na vertente pedagógica, consagrando a flexibilidade na gestão do currículo, e garantindo o cumprimento do número total de horas curriculares legalmente estabelecidas para cada ano e nível de ensino. Assim, as escolas privadas podem criar e aplicar planos curriculares próprios segundo os quais oferecem disciplinas de enriquecimento e complemento do currículo que entendem ser mais adequados.

No sentido de conferir ao órgão de Direção instrumentos que sustentem as decisões tomadas na respetiva organização escolar, o Governo, através do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, apresenta como referentes quatro instrumentos de autonomia: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano anual e plurianual de atividades e o Orçamento, entre outros (Capítulo II, Artigo 9.º, p. 5).

##### 4.1.1.1.1 Projeto Curricular de Escola

Na faixa etária correspondente à Educação Pré-escolar são trabalhadas as áreas de Formação Pessoal e Social, de Expressão e Comunicação (domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e do

Conhecimento do Mundo. A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica está presente em todos os níveis de ensino, desde o Pré-escolar, até ao 12º ano e a catequese é obrigatória até ao 9ºano<sup>1</sup>. O currículo integra a Educação Física e a Educação Musical com diferentes cargas letivas em função das idades e, para os 5 anos, também contempla a disciplina de Inglês como disciplina de oferta própria, conforme apresentado no Anexo 3, tabela 1.

O 1º Ciclo do ensino obrigatório segue as orientações previstas na matriz curricular apresentada no Decreto-Lei 176/2014, de doze de dezembro, (ver tabela 2 do Anexo 3). Relativamente à distribuição das áreas, dá-se preferência a que a oferta complementar ocorra no período da tarde.

As duas horas de Apoio ao Estudo, no 1º Ciclo, estão enquadradas no âmbito do Projeto «Aprender Mais», que apoia os alunos, sobretudo os que apresentam maiores dificuldades nas áreas do Português e da Matemática; é dinamizado por uma equipa constituída pelo Professor Titular de Turma, pela Coordenação de Ciclo e pelo Professor do Projeto.

No que diz respeito à disciplina de Inglês, o EML adotou o currículo Cambridge, utilizando inclusivamente recursos fornecidos pela Instituição *Cambridge University Press*.

No 2º Ciclo, desenvolvem-se seis projetos que visam promover o sucesso educativo dos alunos: «Apoio ao Estudo», «Aprender Mais», «Inglês +», «Aprender a Estudar», «Laboratório de Ciências Naturais» e «Crescer a Aprender»<sup>1</sup>.

Nas aulas de «Apoio ao Estudo» pretende-se facultar aos alunos um momento onde possam realizar os trabalhos de casa e os trabalhos de grupo, apoiando-os de forma diferenciada, nas disciplinas de Português e Matemática. As sessões no âmbito do projeto «Aprender Mais» incidem também sobre estas duas disciplinas, contudo, são previstas apenas para os alunos referenciados pelos professores e decorrem num dos blocos semanais da respetiva disciplina. Desta feita, “pretende-se criar situações de aprendizagem que facilitem a apreensão e aplicação dos conhecimentos por parte dos alunos envolvidos, apoiando-os de uma forma mais consistente num grupo mais pequeno”<sup>2</sup>. O projeto «Inglês +» funciona com grupos de, no máximo, 10 alunos e promove a aprendizagem da língua

---

<sup>1</sup> <https://www.ext.marista-lisboa.org/o-externato/projeto-curricular.html>

<sup>2</sup> <https://www.ext.marista-lisboa.org/o-externato/projeto-curricular.html>, página 17

estrangeira Inglês. Dirigido apenas aos alunos do 5º ano, o «Aprender a Estudar», favorece o desenvolvimento de métodos de estudo. O «Laboratório de Ciências Naturais», permite uma melhor compreensão dos conceitos abordados em aula, através de uma componente prática e laboratorial. Finalmente, no sentido de promover, para os alunos de 6º ano, os métodos de estudo, surge o projeto «Crescer a Aprender». De acordo com o Projeto Curricular, este programa “contribui de forma significativa para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”<sup>3</sup> e concretiza-se em duas áreas: *coaching* pedagógico e *mindfulness* e oficina de História. Na tabela 3 do Anexo 3 está apresentada a carga horária das várias disciplinas e áreas disciplinares oferecidas pelos EML para o 2º Ciclo.

Relativamente ao 3º Ciclo, a matriz curricular organiza-se de acordo com o apresentado na tabela 4 do Anexo 3. Os tempo letivos estão organizados em períodos de 90 minutos; as disciplinas de Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais apresenta 90 minutos por semana de componente laboratorial na qual a turma está organizada em dois grupos que alternam entre as duas disciplinas em tempos consecutivos; para as disciplinas de Educação Musical e Tecnologia da Informação e Comunicação, nos 7º e 8º anos, as turmas são organizadas em dois grupos de alunos: um grupo frequenta uma destas duas disciplinas metade do ano, trocando depois na outra metade do ano; Desdobramento das turmas no 9º ano (Atividades de Enriquecimento e Orientação Vocacional funcionam em simultâneo, com a turma dividida e alternando quinzenalmente); Desdobramento das turmas nos 7º e 8º anos. Atividades de Enriquecimento e Catequese funcionam em simultâneo, com os alunos a dividirem-se pelas duas áreas curriculares e alternando quinzenalmente; Nos 7º e 8º anos, os alunos dividem-se em dois grupos no meio bloco semanal das disciplinas de Português e Matemática, permitindo um acompanhamento mais próximo por parte do professor; As Atividades de Enriquecimento (AEAE) visam proporcionar a aquisição de uma estrutura coerente de pensamento e ação, uma abordagem criativa e empreendedora face a problemas, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a articulação de saberes de diversas áreas; Somente para alunos com mais dificuldades e identificados pelo Conselho de Turma.

No que diz respeito ao ensino secundário, o EML tem ofertas nos cursos Científico-humanísticos vocacionadas para o prosseguimento de estudos para de nível superior, a saber Ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes

---

<sup>3</sup> <https://www.ext.marista-lisboa.org/o-externato/projeto-curricular.html>, página 19

Visuais, que se encontram plasmadas na tabela 5 (componente geral) e tabela 6 (componente específica) do Anexo 3.

Relativamente à componente geral, nas disciplinas de Português de 11º ano e Português e Matemática A do 12º ano o EML oferece o reforço de um tempo letivo curricular. Para a disciplina de Matemática A foram disponibilizados dois tempos semanais (APMAT), a ser frequentados pelos alunos que forem indicados pelos seus professores, para trabalho de alguns conteúdos específicos.

A oferta curricular do EML é complementada com uma proposta de complemento curricular, de âmbito cultural e desportivo, pela qual os alunos poderão, se o desejarem, inscrever-se. Estas atividades funcionam no horário do almoço e pós-letivo e não estão incluídas na mensalidade.

As várias áreas disciplinares incluem um ensino formal, plasmado na componente letiva e um ensino não formal, que pode ver-se nas atividades propostas fora do espaço de sala de aula, como sejam as visitas de estudo ou dias de convívio organizado, «dia de turma», «dia de ano» ou «dia de ciclo», com os quais se pretende reforçar laços afetivos entre alunos e entre professores e alunos e sensibilizar os alunos para o cuidado do ambiente e a sua preservação.

O EML tem uma equipa multidisciplinar que analisa e avalia a pertinência dos pedidos solicitados pelo Diretor no que respeita à determinação da(s) necessidade(s) de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O pedido pode advir dos encarregados de educação, pais, professores ou por técnicos que interajam com o aluno. Após a avaliação por parte da equipa multidisciplinar, que orientará o processo no sentido de mobilizar medidas universais ou medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, o Diretor devolve o processo ao Professor Titular de Turma ou Diretor de Turma, conforme o nível de ensino, para comunicação da decisão aos pais/encarregados de educação. No caso de terem sido mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais, terá lugar a homologação pelo Diretor Pedagógico, do respetivo Relatório Técnico-Pedagógico previamente à sua comunicação ao encarregado de educação.

O plano de intervenção é realizado pelo conselho de docentes, para o 1º ciclo, e pelo conselho de turma (nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário) que, de acordo com a avaliação de diagnóstico realizada pelos técnicos especializados (internos ou externos), poderão incluir as seguintes estratégias: a) Aulas de Apoio Individualizado para matemática e português, no 1º ciclo, ou qualquer disciplina nos ciclos restantes; b) Tutoria – com o objetivo

de motivar o aluno para a aprendizagem, oferecendo-lhe ferramentas para organização e gestão do seu tempo, orientação no estudo e nas tarefas escolares e no desenvolvimento de maior autonomia na realização do seu trabalho escolar; c) Apoio Psicopedagógico, através do qual o gabinete de psicologia colabora com os professores e outros intervenientes no processo educativo.

#### 4.1.1.1.2 Projeto Educativo

O Projeto educativo (PE) tem a validade de três anos, sendo

construído com a participação ativa dos docentes, do pessoal não docente e de representantes dos alunos e dos encarregados de educação, explicita princípios, valores, metas e estratégias para dar cumprimento à sua missão educativa, oferecendo orientações gerais para a formação integral dos alunos, dando especial atenção aos valores humanos e cristãos.

(Projeto Educativo, p.4)

Aprovado pela Comissão de Orientação Pedagógica, COP, órgão de decisão constituído pelos Diretores e Vice-Diretores dos dois colégios no território português, a mesma comissão procede à sua revisão e avaliação anual, atualizando-o após auscultação dos diversos representantes da comunidade educativa. Indo ao encontro do referido no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, a aprovação deste documento pela COP pressupõe a sua validade por três anos. As ações educativas concretas do EML são operacionalizadas no Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Ano, Projeto Curricular de Turma e Plano Anual de Atividades. Pela leitura do PE compreende-se ainda que são privilegiadas metodologias ativas e conta com um modelo de pedagogia centrado no aluno, onde o trabalho de equipa é privilegiado.

#### 4.1.1.1.3 Plano anual de atividades

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, prevê que cada escola defina o seu próprio plano anual e plurianual de atividades onde se “concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no

respeito pelo regulamento interno e o orçamento” (Artigo 9º-A, número 2, alínea b, Capítulo II, p.6). Este documento permite a articulação entre as diversas áreas do ensino e, sendo flexível e dinâmico, pode ser atualizado com a frequência definida pelo Conselho de Direção. O acompanhamento das atividades e da sua concretização é exposto no relatório anual de atividades.

O calendário de atividades do EML está organizado por trimestres e nele surgem atividades específicas de cada ciclo, como as visitas de estudo; surgem também outros tipos de atividades que abrangem um leque mais alargado de alunos, como as semanas temáticas, e ainda as datas dos exames nacionais e respetiva afixação de pautas, estipuladas pelo Ministério de Educação. Analisando o Plano Anual de Atividades, juntamente com o Projeto Educativo pode conhecer-se as decisões estratégicas e de planeamento da escola.

#### 4.1.1.1.4 Regulamento interno

O Regulamento Interno (RI) é aprovado pela Direção, após parecer favorável do Conselho Pedagógico e regula as condições de trabalho e de convivência no EML, em tempo letivo ou extralectivo, bem como as normas de utilização do respetivo espaço.

Estabelece o código de conduta da comunidade educativa e congrega normas de convivência e de disciplina, procurando a construção de um bom ambiente educativo, fraterno e de ordem, “indispensável para a realização de aprendizagens de qualidade e para a prevenção da indisciplina”<sup>4</sup>. Constitui um dos instrumentos de operacionalização do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

#### 4.1.1.2 Modelo Pedagógico

A visão de São Marcelino Champagnat, fundador da congregação, orientava-se no sentido de um processo de ensino no qual o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Desde o século XIX que os métodos de ensino praticados nas escolas Maristas favorecem uma aprendizagem ativa, e os princípios pedagógicos seguidos fomentam a relação com

---

<sup>4</sup> [https://ext.marista-lisboa.org/wp-content/uploads/2022/09/REGULAMENTO\\_INTERNO\\_2021\\_2024.pdf](https://ext.marista-lisboa.org/wp-content/uploads/2022/09/REGULAMENTO_INTERNO_2021_2024.pdf), p.3

o outro e o desenvolvimento de um juízo crítico, animando o aluno a ser um membro ativo na sociedade (Missão Educativa Marista, 2000).

É um modelo baseado na teoria das inteligências múltiplas, segue metodologias ativas e suporta-se na utilização de ferramentas interativas. A partir de uma aprendizagem baseada em projetos e de um trabalho cooperativo, onde a cultura de pensamento, o desenvolvimento de projetos de solidariedade e a avaliação autêntica são valorizados, é possível trabalhar com cada aluno de forma personalizada e proporcionar-lhe distintas experiências de aprendizagem que conduzem cada um a desenvolver a forma mais eficaz de aprender<sup>5</sup>.

O ensino, centrado em conteúdos e conhecimentos, dá lugar, atualmente, a um modelo educativo “baseado no desenvolvimento de habilidades e de processos cognitivos, no qual se reconceptualiza as capacidades e destrezas, de forma mais específica, reorientando os procedimentos do ensino e da aprendizagem” - caracteriza-se como um modelo socio-construtivista, visando “promover a aquisição de competências que permitam realizar uma série de tarefas autênticas, integrando os diferentes tipos de conteúdos”<sup>6</sup>.

## 4.1.2 Infraestruturas, recursos humanos e níveis de ensino

### 4.1.2.1 Infraestruturas

O EML está localizado numa grande área metropolitana – Lisboa – e tem autonomia pedagógica. É responsável pela vida escolar de mais de 1360 alunos, dos 3 aos 18 anos de idade, colocando-a a cargo mais de 170 funcionários, 106 dos quais, professores e 77 não docentes. A escola oferece também atividades extra currículo, quer culturais quer desportivas, contando, para isso, com profissionais independentes.

As mais de 50 salas distribuem-se por vários blocos. Quarenta e seis salas de aula (seis salas no pré-escolar, nove no 1º Ciclo, oito no 2º Ciclo, doze no 3º Ciclo e 11 no Secundário), cinco laboratórios, sala de multimédia, sala de expressão plástica e sala de catequese localizam-se no setor 1, que é constituído por dois edifícios independentes, um dos quais com três pisos e outro com quatro. Estes edifícios comunicam por um átrio

---

<sup>5</sup> <https://youtu.be/9naCV3BcM2Y?t=34>

<sup>6</sup> <https://slideplayer.es/slide/1379014/>

exterior e somam uma área total de 10.699m<sup>2</sup>. As restantes quatro salas de aula (secundário) encontram-se no edifício do setor 2, onde estão também as salas de Educação Visual, Educação Musical, Educação Tecnológica, de Eletrónica, cozinha e os dois refeitórios<sup>7</sup> (Figura 5).

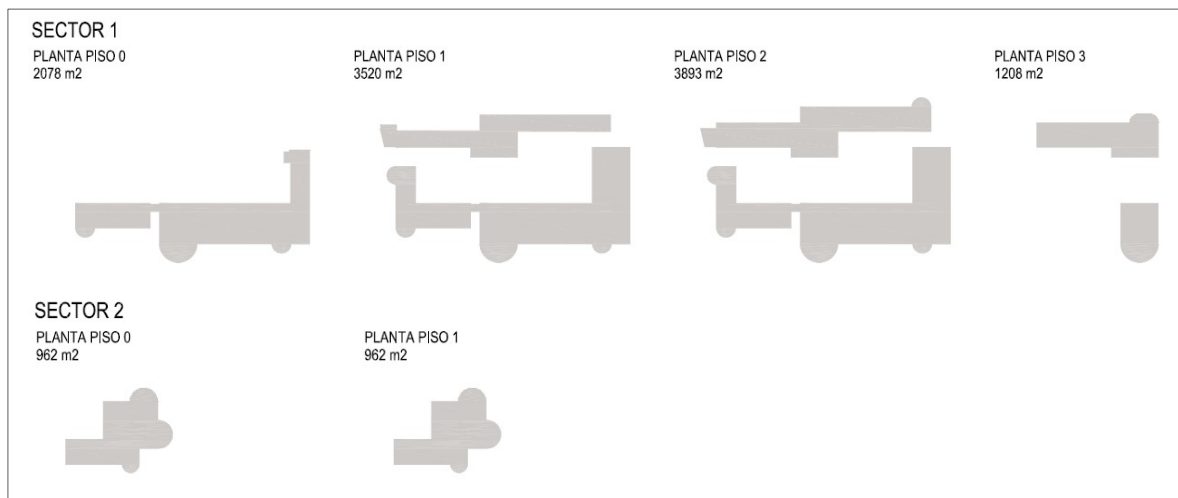


Figura 5 – Áreas dos edifícios dos Setores 1 e 2.

Dispõe de um pavilhão gimnodesportivo (setor três), grandes espaços desportivos não cobertos, de uma piscina (setor cinco) e de uma sala de Pastoral e de uma Capela (setor um). O terceiro setor comporta o pavilhão, reunindo gabinetes, balneários, salas de arrumos e salas de modalidades de desporto 3ar, como sejam judo e *ballet*. Conta também com gabinetes para acompanhamento psicopedagógico, no setor um, bem como uma papelaria e uma enfermaria, no setor cinco (Figura 6).

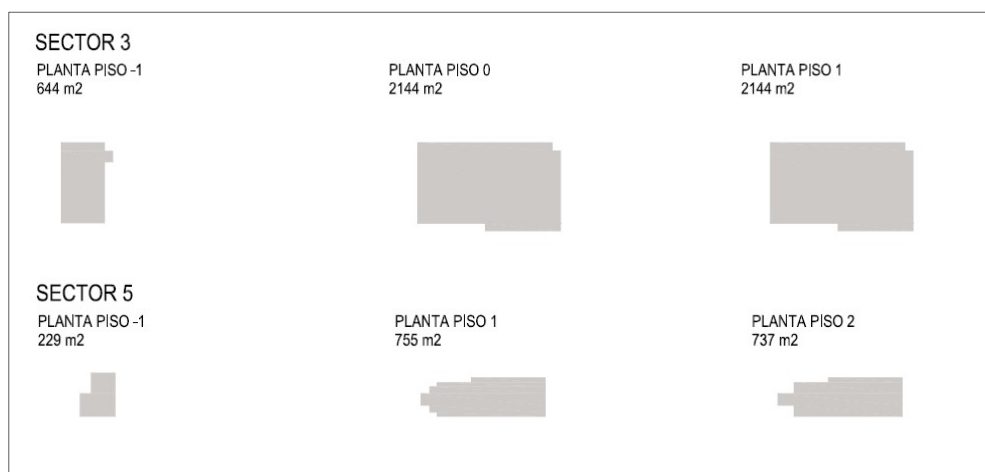


Figura 6 - Áreas dos edifícios dos Setores 3 e 5.

<sup>7</sup> Dados obtidos em documentos fornecidos pelo Administrador

Nas áreas cobertas de recreio, os alunos dispõem de estruturas para jogos diversos, como ténis de mesa e matraquilhos.

Para além dos dois refeitórios, que funcionam em sistema de *self-service*, oferecendo comida confeccionada em cozinha própria, há dois bares no setor 1 (um principal, maior, e um pequeno) e um bar no setor 3.

O setor 4 (Figura 7) corresponde a um edifício independente onde, até o ano letivo 2014/15 viveu a comunidade dos membros da congregação, mas que é utilizada, atualmente, de forma pontual, para atividades não letivas.



Figura 7- Áreas do edifício do Setor 4.

#### 4.1.2.2 Recursos humanos

##### 4.1.2.2.1 Pessoal docente

Relativamente aos 106 professores que trabalham no EML, 32 são do género masculino e 74, do género feminino (figura 8). No que respeita à distribuição por faixas etárias, podemos observar que a maioria dos professores (quarenta e cinco) se encontram na faixa etária dos 40 aos 49 anos, conforme se lê no gráfico da figura 9. As categorias estipuladas consideraram um intervalo de 10 anos, com a exceção da primeira (menor que 30 anos).

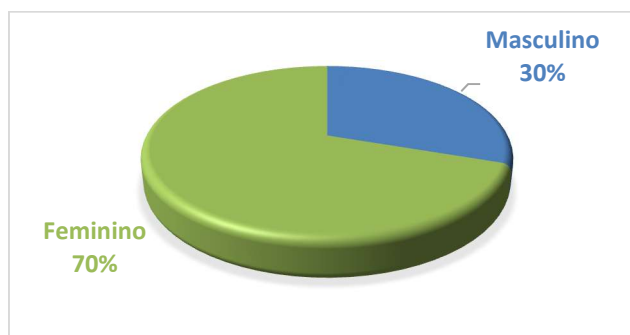
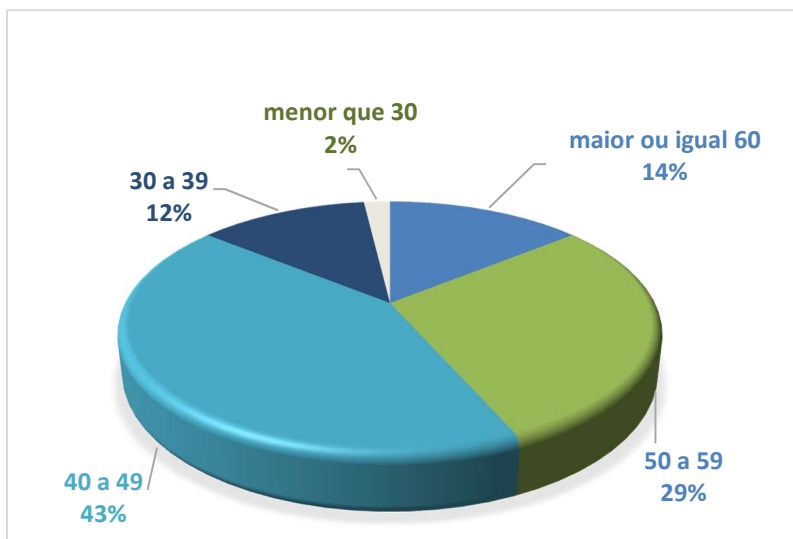
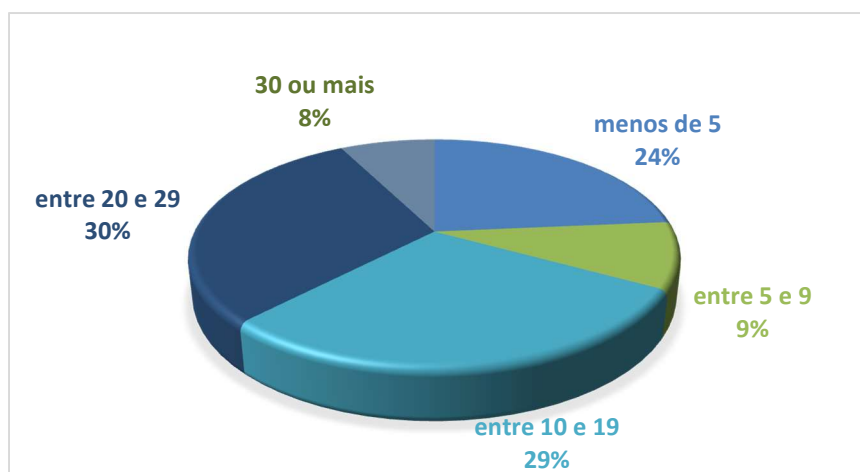


Figura 8 - Distribuição dos professores por género.



*Figura 9 - Distribuição dos professores por idades..*

É notório que mais de metade dos professores (sessenta e três) lecionam no externato há mais de 10 anos (figura 10) e os setores que mais representação têm são o 3º Ciclo e o secundário, com sessenta e um professores (Figura 11).



*Figura 10 - Antiguidade dos professores*

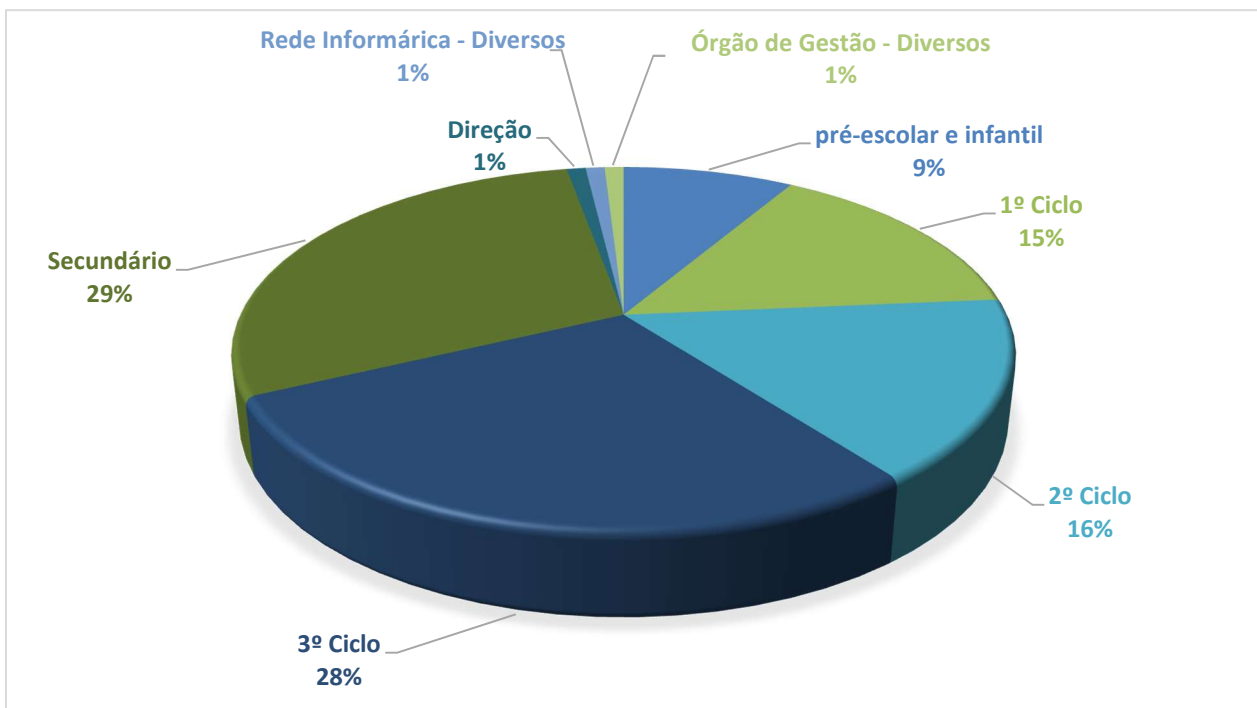


Figura 11 - Distribuição dos professores por níveis de ensino/educação.

#### 4.1.2.2.2 Pessoal não docente

A esfera de ação dos funcionários não docentes reúne uma variedade de funções, desde pessoal administrativo, a funcionários do serviço de refeitório e limpeza, conforme mostra o gráfico da figura 12.

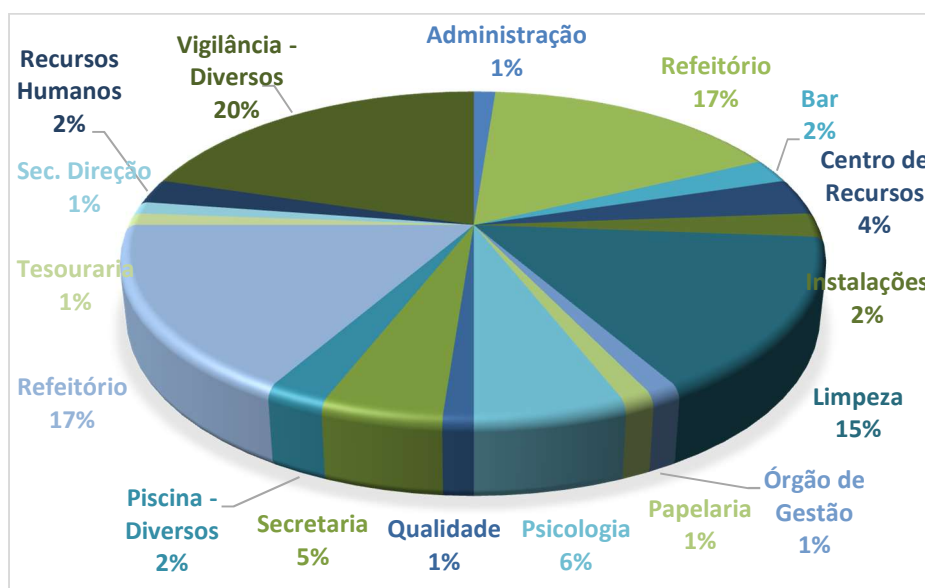


Figura 12 - Funcionários não docentes por setor

Conforme se observa na figura 13, o género feminino tem uma representação mais significativa do que o masculino (64 num universo de 77 funcionários) e a faixa etária com maior representação é a dos 50 aos 59 anos.

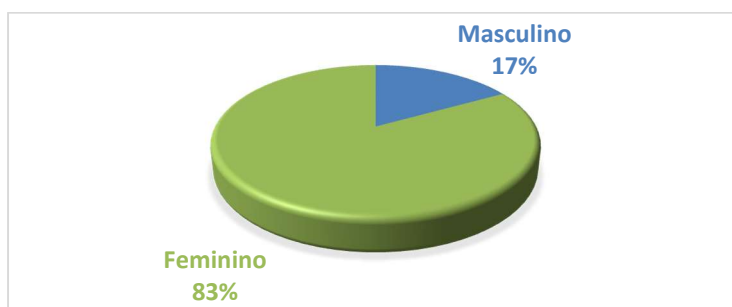


Figura 13 - Funcionários não docentes por género.

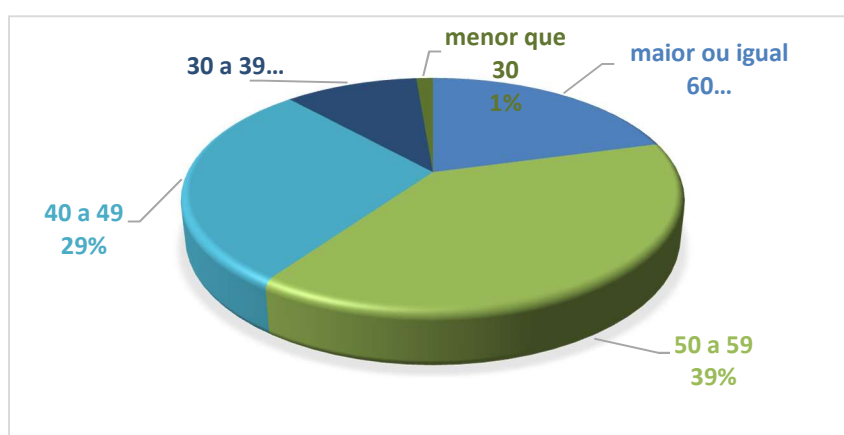


Figura 14 - Distribuição do pessoal não docente por idades.

A figura 14 representa as idades do grupo de funcionários não docentes, destacando-se a faixa etária entre os 50 e 59 anos de idade. O grupo que maior representação tem é o de menor antiguidade, conforme se observa na figura 15.

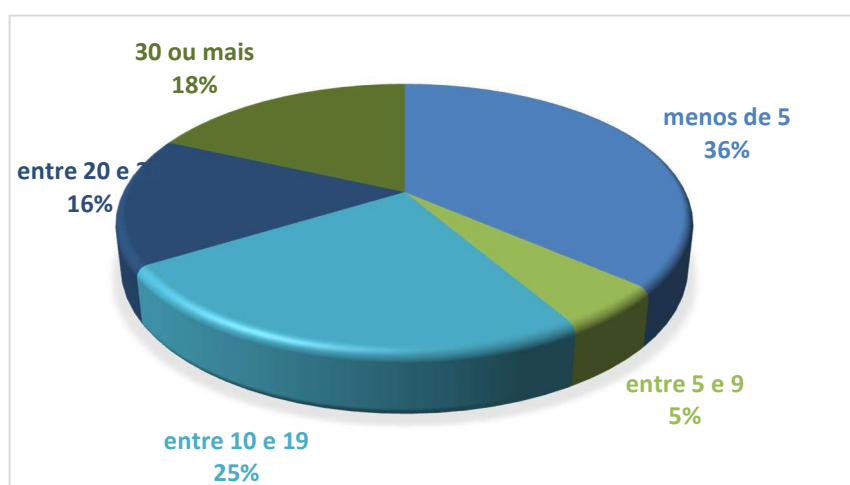


Figura 15 - Funcionários não docentes por antiguidade.

### 4.1.2.3 Órgãos de governo da EML

O EML é constituído pelos seguintes órgãos de governo: Conselho de Direção, Conselho de Coordenadores, Conselho Pedagógico e Administrador.

#### **Conselho de Direção**

Relativamente ao Conselho de Direção, compete-lhe assessorar o Diretor na administração e gestão das áreas pedagógicas, religiosa e económica do Colégio. É o órgão máximo de gestão e é composto pelo Diretor, Vice-Diretor, Coordenador de Pastoral e um quarto elemento, nomeado anualmente. Este é coadjuvado pelo Administrador, responsável pela gestão financeira.

#### **Conselho de Coordenadores**

O Conselho de Coordenadores é um órgão que tem como objetivos prestar assessoria ao Diretor no exercício das suas funções de animação e unificação das atividades do Colégio, funcionando também como órgão de decisão. É composto pelos cinco coordenadores de ciclo – pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário – pelos dois coordenadores das atividades de Complemento Curricular - Desporto e Cultura – e pelos elementos do Conselho de Direção.

#### **Conselho Pedagógico**

O Conselho Pedagógico é um órgão consultivo de orientação educativa do Colégio nos domínios curricular, pedagógico-didáticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação contínua do pessoal docente e não docente.

A figura 16 apresenta os Órgãos de Governo do EML.



*Figura 16 - Órgãos de Governo do Externato Marista de Lisboa.*

No que respeita a algumas decisões, os Diretores e Vice-diretores das duas escolas Marista presentes em território português reúnem num órgão denominado Comissão de Orientação Pedagógica.

## 4.2. O trabalho do Diretor na coordenação das estruturas intermédias

A estrutura organizativa utilizada para a análise dos dados permitiu realçar quais foram os aspetos das tarefas do Diretor mais significativos durante o período de pandemia em estudo.

Os conteúdos das entrevistas foram analisados organizando as unidades de registo de acordo com quatro dimensões: i) tarefas técnicas/educativas (pedagógicas); ii) tarefas de conceção/gestão operacional (logística); iii) tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal; e iv) tarefas de gestão externa/prestação de contas (família e comunidade).

Cada dimensão foi organizada em subcategorias dentro das quais se identificou um conjunto de indicadores, de acordo com os quadros 4, 5, 6 e 7.

Quadro 4- Dimensão «Tarefas técnicas/ Educativas (Pedagógica)»: subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicador
Bem-estar dos alunos	Acompanhamento
	Feedback regular
	Manutenção das rotinas
Capacitação dos professores	Formação
	Instrumento de trabalho
Aprendizagem dos alunos	Horários
	Atividades
	Redesenhar estratégias
Protagonismo ao professor	Adequação às expectativas
	Autonomia dos Grupos Disciplinares

Quadro 5 - Dimensão «Tarefas Conceção/Gestão operacional (Logística)» - subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicador
Gestão do espaço	Criação de bolhas
	Regras de movimentação
	Desfasamento de ciclos
Gestão de recursos humanos	Manutenção de equipas
	Reforço de equipas
Gestão do calendário	Manutenção da periodicidade das reuniões
	Manutenção das rotinas
	Revisão constante do plano anual de atividades

Quadro 6 – Dimensão «Tarefas de relações humanas/ Liderança e gestão de pessoal» - subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicador
Reconhecimento dos professores	Disponibilidade dos docentes
	Autodidatismo dos docentes
	Trabalho - Equipa TIC
Coordenação dos cargos de gestão intermédia	Reuniões de trabalho
Partilha das responsabilidades	Coordenador de Ciclo
	Delegado de Departamento
	Avaliação
Bem-estar dos professores	Recursos
	Emocional e afetivo
	Relações interpessoais

Quadro 7 – Dimensão «Tarefas de gestão externa/Prestação de contas (famílias e comunidades)» - subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicador
Comunicação com as famílias	Transmissão da informação
	Levantamento de expetativas
Apoio financeiro	Redução de propinas

### 4.2.1 Tarefas Educativas

O diretor deu extrema importância às tarefas relacionadas com o âmbito pedagógico, como sejam o bem-estar dos alunos, a capacitação dos professores, a aprendizagem dos alunos e o protagonismo ao professor, que foram apontadas, na análise de conteúdo, como subcategorias.

De acordo com o que expressa na entrevista, é visível a preocupação em capacitar os professores para a adaptação do ensino presencial (com alguns alunos a assistir às aulas

em casa) e a situações de ensino a distância, através do fornecimento em massa de instrumentos de trabalho *“importantíssimo nós podermos atribuir um computador a todos os professores”* e *“de utilizarmos em sala de aula outras ferramentas ou, sobretudo, essa parte mais digital”*, quer pela formação disponibilizada: *“levou efetivamente a termos que apostar muito na informação e na formação”* e *“Fundamentalmente o foco foi apostar muito, muito, muito em capacitar as pessoas”*.

Nas entrevistas com os coordenadores de ciclo percebe-se também que esta foi uma das maiores preocupações da Direção. No que respeita aos instrumentos de trabalho, refere-se: *“ganhamos aqui bastante em termos tecnológicos”, “nós, professores, demonstramos a necessidade de ter um computador portátil e a escola já tinha cá (...). Todos esses computadores foram readaptados, foi instalado o Teams”* e *“inclusivamente havia alguns professores que na altura não tinham computadores e a escola disponibilizou computadores”*, conforme mencionam os coordenadores do pré-escolar, do segundo e primeiro ciclos, respetivamente. O coordenador do 1º ciclo realça também o cuidado que houve em adaptar as formações às necessidades demonstradas por cada um dos ciclos *“Para o 1º ciclo foi feita uma formação especial, 3 horas e tal, logo na primeira semana de aulas também para ... O que é o Teams”*. A Coordenadora do Secundário é também consonante, quando menciona que houve *“formação nas ferramentas digitais, com formações quase diárias para os professores que queriam (...) o diretor pediu que se pensasse em formação e eles criaram as conversas ao final do dia”*. Podemos ainda registar que é perceção do coordenador do 3º ciclo a existência de melhorias do primeiro para o segundo período de confinamento *“diversidade de ferramentas que láamos fazendo, por exemplo, aquela questão dos trabalhos de grupo das salas simultâneas, isso no primeiro confinamento não existia ainda”*.

Acresce ainda referir que, no parecer do Diretor, a direção foi ao encontro do que eram as expectativas dos professores relativamente ao que consideravam ser as melhores opções, *“fizemos um inquérito a perguntar (...) aos professores, o que eles consideravam mais adequado numa situação”*, dando alguma autonomia aos departamentos de cada área disciplinar: *“são os próprios grupos (disciplinares) a criarem as suas dinâmicas porque cada disciplina também tem especificidades e o on-line também as exige”*.

Por outro lado, no entender do Diretor, o bem-estar dos alunos, num período tão instável como o da pandemia, em particular nos períodos de confinamento, requeria ainda mais atenção. Assim, *“além das matérias, era importante este acompanhamento e esta*

*presença junto dos alunos e essa foi a grande preocupação*”, como refere o Diretor mantendo os alunos *“ligados à escola remotamente”*, parafraseando o Coordenador do 3º ciclo. Desta forma, o acompanhamento pedagógico e psicológico dos alunos era uma prioridade, como atesta a Coordenadora do pré-escolar, mencionando que a Direção pediu que envolvessem o gabinete de psicologia para *“perceber como é que os alunos estão”*. Foi crucial garantir que nenhum aluno se sentisse desacompanhado, pelo que, a manutenção de rotinas e de horários (no caso do 1º confinamento) *“nós nunca mudámos o horário, porque nos pareceu ser importante que os alunos mantivessem o seu ritmo”*, acabaram por ser uma boa opção, facto observável pela análise da entrevista ao Diretor.

Também outros coordenadores entrevistados, quando inquiridos sobre as prioridades da Direção, realçaram o cuidado com os horários definidos para os períodos de confinamento e a manutenção de rotinas como um dos principais aspetos: *“todos os alunos e todas as famílias sabiam que no início de cada aula recebiam um e-mail, portanto não tinham que estar na expectativa”*, como menciona a coordenadora do secundário e *“o primeiro horário que eu fiz para a direção, estava mais ou menos - mandaram outra vez para trás (...) e depois o segundo horário foi, foi aquele que, que a gente fez”* (coordenador do 1º ciclo) e *“Tivemos algumas reduções de aulas. Da natação, por exemplo, passamos a ter as turmas com aulas quinzenais, alternadas”* (coordenadora do pré-escolar).

Não menos importante do que as referidas anteriormente, foi o processo de aprendizagem dos alunos. As atividades propostas e as estratégias de ensino adotadas pelos professores também sofreram grande mudança e inovação, aumentando a frequência com que os alunos recebiam *feedback*. Dado que houve dois períodos de confinamento e uma fase relativamente longa entre eles, durante a qual as turmas tinham simultaneamente alunos no modelo presencial e *on-line*, os coordenadores reconhecem que os professores foram impulsionados pela Direção para a adoção de novas estratégias, como se compreende pelas palavras dos diversos coordenadores:

*“acho que a avaliação passou a ser a pensada de forma muito diferente (...) o professor perceciona a sua aula já com estas ferramentas, fazendo parte de uma forma natural (...) os testes passaram a ser feitos no computador, com um feedback, muitas vezes quase imediato”* (Coordenadora do ensino secundário)

No mesmo sentido s expressou o coordenador do 3º ciclo:

*“a grande alteração que houve foi, na prática letiva a distância nalguns casos e na diversidade, na maior diversidade dos instrumentos de avaliação (...) os professores tiveram que se desembaraçar ativamente e criar modelos diferentes de avaliação (...) a questão dos trabalhos de grupo, a questão dos testes (...) Optamos por avançar na matéria, seleccionámos e depois, quando voltássemos à escola, porque também já sabíamos que íamos voltar à escola, aí sim fazíamos depois outros tipos de avaliação”*

No caso do primeiro ciclo, salienta o seu coordenador:

*“acho que antes do confinamento havia muito medo em mexer nos computadores, em pôr os computadores na sala de aula com os miúdos porque havia sempre aquela que eles vão estragar, ou vai partir e não sei quê e de repente, fomos obrigados a mexer nisto (...) Ou seja, a parte digital já está, já ficou e é algo que vamos acompanhar sempre”*

De acordo com o Diretor, durante o segundo confinamento, houve também a necessidade de adaptação dos horários por forma a haver trabalho síncrono e assíncrono *“ao longo também da prática dessas aulas à distância fossem adaptadas algumas estratégias a nível de horários (...) havia sempre um tempo depois para um trabalho individual, não tínhamos que estar permanentemente on-line no horário”*.

Atendendo a que os alunos do EML são tendencialmente de classe média alta, com um bom nível socioeconómico, que lhes permite ter acesso aos recursos digitais necessários ao bom funcionamento das aulas *on-line*, o processo de ensino-aprendizagem pôde prosseguir apesar de haver alunos em casa, em isolamento por contágio ou contacto, ou mesmo nos períodos de confinamento, como se observa nas entrevistas com os coordenadores de secundário e de 2º ciclo, respetivamente:

*“imensa gente com telemóveis na sala de aula a servirem-se dos telemóveis como ferramenta de trabalho”;*

*“Houve aqui os computadores, os manuais digitais, no quinto, quinto, sétimo e décimo correto. Houve aqui uma necessidade de dar um passo em frente. Já que a pandemia tinha trazido estas competências digitais, quer os alunos, quer aos professores (...) Conseguimos que os alunos de um dia para o outro tivessem aulas, conseguimos que ninguém*

*ficasse para trás, conseguimos que alunos que não tinham possibilidade também por não ter computador, também conseguimos que eles tivessem computador”.*

## 4.2.2 Liderança e gestão de recursos humanos

Da análise das entrevistas com o Diretor e com os cinco coordenadores de ciclo subentende-se que a forma como a comunicação com o pessoal docente e não docente se realizou, ganhou também destaque no período em estudo. Identificamos o reconhecimento dos professores e o seu bem-estar, como subcategorias que sobressaíam do discurso dos entrevistados, porém, aspetos relacionados mais diretamente com a liderança, como sejam a coordenação dos cargos de gestão intermédia, a partilha das responsabilidades e a comunicação com os funcionários docentes e não docentes foram também destacados.

Ao longo da entrevista, o Diretor sublinhou em três momentos, e a propósito de âmbitos distintos, que a escola só pode dar a melhor resposta, com o contributo e dedicação de todos os intervenientes, docentes e não docentes. Realça *“a disponibilidade que as pessoas, todas elas sem exceção, perceberam que o momento exigia”*, referindo-se às aprendizagens dos professores em termos digitais, *“essa capacitação foi feita muito à custa do autodidatismo de muitos professores”* e *“a colaboração da equipa TIC, etc. foram encontrando respostas”*, quando menciona a importância da presença de uma equipa TIC ativa. Este reconhecimento é valorizado pela coordenadora do pré-escolar quando se refere ao Diretor dizendo *“por acaso, por várias vezes agradeceu, agradeceu o trabalho todo empenho”*, mesmo sendo sua percepção de que os professores estavam muito sobrecarregados com trabalho. Podemos dizer que houve, da parte do Diretor, o reconhecimento do esforço dos professores.

O Diretor foi também sensível a tal sobrecarga, pelo que encontrou algumas formas de atenuá-la, quer disponibilizando as instalações da escola em períodos de confinamento, *“disponibilizámos, por exemplo, o refeitório e quem quisesse vir almoçar ao Externato ou tivesse um dia ou uma tarde livre e quisesse vir trabalhar até a partir do Externato”*, quer incentivando os coordenadores para que comunicassem mais frequentemente com os docentes do respetivo ciclo no sentido de identificarem necessidades das pessoas *“nós (direção) pedimos para irem vendo, sobretudo aquelas pessoas que têm filhos mais pequenos e que estavam nessas circunstâncias”* procurando que os professores tivessem

algum apoio afetivo-emocional. É exemplo disto, o ambiente descontraído em que decorriam algumas reuniões, como refere a coordenadora do pré-escolar *“olha, nós fazíamos algumas reuniões descontraídas (depois daquelas de partilha) em que nos ríamos, fingíamos, brincávamos umas com as outras, partilhávamos disparates, tontices assim um bocadinho também a nossa forma de descontrair”*. Para além do mencionado, a mesma coordenadora refere ter feito um *“levantamento do que é que se poderia fazer e as necessidades que poderiam ter (...) E que tipo de apoio que precisaria da direção”*, tendo percebido que a Direção estava atenta às mesmas *“sentimos bastante esse apoio”*.

Estas e outras ações na mesma linha de atuação parecem ter sortido efeito no estreitamento das relações entre os professores do ciclo e o respetivo coordenador, *“ficou mais forte e mais unido com esta situação toda (...) o grupo este ano está muito mais unido do que há três anos atrás”*, como refere o coordenador de 1º ciclo. Aspeto que não passou despercebido ao Diretor, que se expressa dizendo *“há um antes e um depois, mesmo nesse âmbito, é que as pessoas estão muito mais próximas e se calhar partilham muito mais do que faziam antes”*, reconhecendo que *“também os próprios coordenadores sentiram que, digamos, esse, este período pelo qual passaram também reforçou, se calhar, os laços de trabalho entre eles e os diretores de turma, entre eles e os professores”*.

Na opinião do Diretor, os resultados positivos desta estratégia resultaram de muitos momentos de reuniões com os cargos de gestão intermédia, como lembra *“muitas horas de reunião - com quem? Com os coordenadores, com os delegados de grupo a fim de montar uma resposta”* e decorreram de uma coordenação ágil, rápida e eficiente dos referidos cargos, conforme se pode ler nos testemunhos dos coordenadores: *“fomos muito bem-mandados, salvo seja. Houve alguém a liderar o processo e fê-lo de forma clara, célere e transparente”* (coordenadora do secundário); *“nós fomos para casa, salvo erro, uma quinta ou uma sexta-feira e depois de repente, no dia a seguir, nós estamos todos em reunião”* (coordenador do 2º ciclo); *“comunicação de uniformização de procedimentos, de orientação do nosso trabalho, com várias reuniões e com várias diretrizes, sempre”* (coordenadora do pré-escolar).

Do ponto de vista dos entrevistados é patente uma partilha de responsabilidades entre o Diretor e os cargos de gestão intermédia, quer sejam coordenadores de ciclo, quer sejam coordenadores de departamento. O Diretor refere que *“independentemente de ser à distância, ou ser presencial as nossas estruturas já estão muito montadas na descentralização de funções (...) os coordenadores têm total autonomia na organização do seu*

*ciclo*”. Ideia igual aparentam ter todos os coordenadores de ciclo, conforme se pode perceber nas citações que se seguem:

*“eu acho que os coordenadores, os coordenadores, têm aqui um papel muito importante nas decisões que são tomadas (...) todas estas questões de estratégias de aulas foram tomadas em conjunto com os coordenadores”* (Coordenadora do ensino secundário)

*“um esforço de equipa muito grande, principalmente os coordenadores de ciclo e a direção”* (Coordenador do 3º ciclo);

*“quando tomamos as decisões, foi sempre em conjunto com a direção”* (Coordenador do 2º ciclo);

*“Eles (a Direção) pediam a nossa opinião e viam e depois havia coisas que logicamente no pré-escolar e no 1º ciclo eram capazes de funcionar, mas depois do quinto ano para cima não funcionavam e vice-versa”* (coordenador do 1º ciclo);

*“Nós fomos sempre envolvidos. A decisão final era sempre da direção, mas a direção envolveu-nos sempre (...) Acho que a direção tinha sempre esse cuidado”* (coordenadora do pré-escolar).

Igualmente, no que respeita aos Coordenadores de Departamento, é perceção do Diretor que os envolveu nas tomadas de decisão referentes ao âmbito pedagógico e curricular, como se pode observar na sua expressão *“e depois temos toda a outra parte pedagógica e curricular que é com os delegados de disciplina”*.

Em sintonia com esta estratégia, a partilha de responsabilidade verificou-se inclusivamente entre coordenadores e respetivos diretores de turma, conforme indica o coordenador do 2º ciclo, quando se refere à atuação durante o segundo confinamento *“como já havia uma experiência maior por parte dos diretores de turma e de todos nós, houve aqui a intervenção mais direta dos diretores de turma”*.

A transparência e a urgência dada à transmissão da informação a docentes e não docentes são dois fatores que, no parecer dos coordenadores, concorreram para o bom funcionamento da escola em todas as suas vertentes. De acordo com a coordenadora do secundário, na comunicação aos não docentes houve *“transparência das decisões e a*

*forma transparente como as decisões foram comunicadas a todos os intervenientes*”. Referindo-se aos não docentes e docentes, a coordenadora do pré-escolar também menciona que *“houve muita transparência na comunicação da Direção (...) conosco*”. Ainda no que diz respeito à comunicação com os docentes, a análise das entrevistas dos coordenadores dos primeiro e segundo ciclos também evidencia o mesmo: *“aquilo que foi mais visível e julgo que correu muito bem e foi muito importante, foi a informação transmitida pela direção” e “Houve urgência na comunicação, mas uma urgência tranquila em que houve ... a comunicação foi fundamental logo para os coordenadores”*.

De acordo com a coordenadora do pré-escolar, o trabalho em equipa contou ainda com o bom trabalho dos enfermeiros, *“Eu acho que estamos com um bom suporte por trás, (...) do nosso gabinete de enfermagem”*.

Esta partilha de responsabilidades estendeu-se à questão da reflexão sobre o que poderia e deveria ser mantido e o que poderia ser melhorado, tal como se pode ver no seguinte excerto retirado da entrevista com o Diretor *“Que possibilitou ver, portanto, e avaliar as respostas que demos, aquilo que era necessário melhorar e aquilo que era necessário, continuar”*.

### 4.2.3 Tarefas de gestão operacional

A análise das entrevistas revelou que, não menos importante, foi a atenção dada à gestão do espaço, do tempo (calendário) e dos recursos humanos, pelo que estes três aspetos foram utilizados como subcategorias da dimensão das tarefas de gestão operacional.

Após os confinamentos, no período de regresso à escola, a Direção deparou-se com uma tarefa extremamente exigente de gestão de espaços, de calendário e de recursos humanos. Tais exigências são visíveis pela obrigatoriedade da higienização e distanciamento físico nas atividades letivas presenciais, decretada pelo Decreto-Lei nº 20-H/2020, de 14 de maio, Artigo 3º, número 2:“(…) as escolas devem promover: a) A reorganização dos horários escolares (...) b) A reorganização dos espaços escolares” (Decreto-Lei nº 20-H/2020, p.4).

Parafraseando o Diretor, *“o regresso ao presencial, obrigou-nos a uma organização do espaço de forma diferente, a criação das chamadas bolhas”*. Este aspeto foi também mencionado pelo coordenador do 3º ciclo: *“fazer as bolhas, principalmente até ao primeiro ciclo para respeitar integralmente as bolhas do pré-escolar e do 1º ciclo”*.

Porém, a reorganização não se limitou ao espaço «sala de aula». Segundo o Diretor, as deslocações nos vários espaços foram também alteradas “*reconfiguração completa daquele que era o dia-a-dia do Externato em termos de entradas*”. Facto que é corroborado pelo coordenador do 3º ciclo “*criar esquemas de entradas e saídas de edifícios*” e o próprio serviço de refeitório sofreu grandes alterações, não só no que respeita aos espaços como no que concerne à distribuição dos funcionários pelos mesmos “*passámos de 2 refeitórios para 4 refeitórios, passámos de ter 2 equipas de cozinha, não é? onde a gestão das pessoas era muito mais facilitada, num mesmo espaço, para arranjar equipas para essas 4 salas de refeição*”, como refere o Diretor.

Igualmente, as movimentações dos alunos de diferentes níveis de ensino, passou a ser feita de forma desfasada. De acordo com o Diretor, havia “*desfasamento, por exemplo, dos horários de entradas e saídas, sobretudo do secundário com os outros ciclos*”.

No que respeita à gestão dos recursos humanos, é notório que houve necessidade de reforçar algumas equipas “*tivemos que reforçar as equipas, tivemos que naturalmente coordenar muito mais e melhor os recursos humanos que tínhamos*” (D)

No parecer da coordenadora do secundário, a normalização de procedimentos entre todos os professores foi também um aspeto importante a considerar para que se desenrolasse o bom funcionamento das atividades letivas, como é evidente na frase “*Independentemente das competências de cada um, havia um conjunto de ações que todos tinham que fazer*”. Não obstante, as especificidades de cada ciclo parecem ter sido respeitadas, como refere a coordenadora do pré-escolar: “*organizarmos aqui bem os procedimentos em todos os ciclos adequados a cada realidade*”.

Coube ainda à Direção rever o plano anual de atividades no sentido de alterar e/ou adaptar as diversas atividades por forma a garantir que o bom funcionamento de todas as atividades escolar, letivas e não letivas, se mantinha. Esta preocupação é clara na expressão do Diretor “*obrigar a que também as pessoas analisem como é que as coisas estão, avaliem como é que as coisas estão e tenham a capacidade também depois de introduzir mudanças quando é necessário*”. Contudo, não obstante a ação direta de todos os professores na revisão do plano anual, a própria direção foi premente na decisão de que as rotinas não deveriam ser alteradas, como expressa o Diretor “*não perder rotinas que a própria escola tem*” e de que as reuniões previstas deveriam manter-se tal como agendadas “*mantivemos a periodicidade das reuniões*”.

## 4.2.4 Tarefas de Prestação de contas

Houve ainda um extremo cuidado com a clareza com que a informação foi transmitida. A comunicação com as famílias revelou ser um ponto fundamental, surgindo como uma subcategoria da dimensão prestação de contas, a par com o apoio financeiro.

Dar notícias do funcionamento da escola às famílias e receber informações sobre as expectativas dos pais foi também um aspeto que mereceu particular atenção da Direção. A preocupação de conseguir que as várias informações chegassem a casa de forma clara e célere é evidente quando o Diretor se questionou *“como é que nós podemos também comunicar esse mesmo plano de intervenção aos pais e aos alunos?”*. Perceção igual têm os coordenadores, nomeadamente, quando o coordenador do 1º ciclo afirma *“o ponto forte foi exatamente a informação, é, como foi dada em tempo útil”* ou na afirmação do coordenador do 2º ciclo *“Houve uma comunicação, várias comunicações, na altura com (...) e família em que dávamos diretrizes claras, mais ou menos simples para que os alunos pudessem aceder remotamente às aulas”*, e ainda houve sempre uma *“comunicação muito rápida e próxima e clara”*, quando a coordenadora do secundário se refere à comunicação com os pais.

Esta comunicação assertiva parece ter gerado um clima de maior confiança, como é realçado pela coordenadora do secundário *“há aqui um conjunto de informação que circula no sentido da transparência e isto traz relações de confiança”* e trouxe novos modelos de contacto frequente com os pais dos alunos mais novos, tirando melhor partido de ferramentas digitais que já existiam, como o *«child diary»*, aspeto mencionado pela coordenadora do pré-escolar *“A comunicação mantemos muito on-line. Nós já tínhamos a aplicação “chid diary” que nos ajudou bastante”*.

Paralelamente, o Diretor sublinha a importância de conhecer as expectativas dos pais *“fizemos um inquérito a perguntar aos alunos, aos pais (...) o que eles consideravam mais adequado numa situação”*. Informação presente também na entrevista à coordenadora do pré-escolar *“houve uma preocupação grande da direção com as famílias, mas no bem-estar e nas necessidades das famílias”*.

Para além do acompanhamento aos alunos, a Direção foi também sensível às necessidades das famílias. No primeiro período de confinamento, a situação financeira de algumas famílias alterou-se, pelo que houve um *“apoio às famílias, porque houve famílias que perderam o emprego ou famílias que tiveram dificuldades em manter, portanto, os*

seus rendimentos”, conforme esclarece o Diretor. A dificuldade inerente a este volte-face na estabilidade financeira de algumas famílias foi atenuada pelo facto de ter havido uma redução significativa da propina em alguns níveis de ensino “o pré-escolar teve um desconto enorme, tínhamos mais aulas do que o habitual comparando com outros colégios”, como refere a coordenadora do pré-escolar.

### 4.3. O trabalho dos cargos de gestão intermédia na coordenação do corpo docente

A análise das ações dos coordenadores respeitou a mesma abordagem que a análise das ações do Diretor, seguindo uma organização de conteúdo em quatro dimensões: i) tarefas técnicas/educativas (pedagógicas); ii) tarefas de conceção/gestão operacional (logística); iii) tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal; e iv) tarefas de gestão externa/prestação de contas (família e comunidade).

Identificamos, da mesma forma, subcategorias e indicadores, que apresentamos nos quadros 8, 9, 10 e 11.

Quadro 8 - Dimensão: «Tarefas técnicas/ Educativas (Pedagógica)» - subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicador
Bem-estar dos alunos	Acompanhamento
	Manutenção de rotinas
	Reformulação de estratégias
	Autodidatismo
Colaboração com os professores	Apoio técnico
	Adequação de horários (às necessidades do aluno)

Quadro 9 – Dimensão «Tarefas Conceção/Gestão operacional (Logística)» - subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicador
Gestão do tempo e espaço	Regras de movimentação
	Diferenciação de procedimentos entre ciclos
	Comunicação com pessoal não docente

Quadro 10 – Dimensão «Tarefas de relações humanas/ Liderança e gestão de pessoal» - subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicador
Comunicação com os professores	Implementação das decisões
	Reuniões de avaliação
Bem-estar dos professores	Trabalho em equipa
	Afetivo-emocional
	Motivação
Partilha de responsabilidades	Delegar tarefas
	Orientar procedimentos
	Fazer circular a informação (de e com) os DTs
	Trabalho em equipa entre coordenadores

Quadro 11 - Dimensão «Tarefas de gestão externa/Prestação de contas (famílias e comunidades)» - subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicador
Comunicação com as famílias	Levantamento das expetativas
	Transmissão da informação
	Envolvimento dos pais

### 4.3.1 Tarefas Educativas

A atuação dos coordenadores, na opinião dos próprios, parece ter estado, em grande parte, afeta às tarefas educativas, em particular no que respeita ao bem-estar dos alunos e colaboração com os professores.

No que se refere ao bem-estar dos alunos, realçamos o acompanhamento que foi feito. O coordenador do 1º ciclo, manifestou grande preocupação na altura do regresso à escola, após o primeiro confinamento: “Quando voltamos à escola a maior preocupação que tivemos em setembro foi perceber um pouco como é que eles (os alunos) vinham”. Também a coordenadora do pré-escolar revelou ter estado atenta, não só aos alunos como também aos seus pais: “nas aulas, nós íamos vendo semanalmente, em termos de pandemia e íamos alterando as coisas conforme íamos sentindo que não, que as coisas não estavam a funcionar” e “O que é que (os pais) estão a precisar da nossa parte, em termos de ajuda, e os nossos alunos essencialmente.” O coordenador do 2º ciclo revelou também a sua preocupação em não ter conseguido dar a atenção desejável a todos os alunos: “era tanta informação, era tanta alteração que não houve tempo para alguns pormenores fundamentais destes alunos com mais dificuldades”.

No entender da maioria dos coordenadores, a manutenção das rotinas foi uma boa estratégia para que alunos e pais pudessem acompanhar as aulas sem grandes dificuldades. Para o ensino secundário “é obrigatória a câmara ligada”. Mandei um mail a todos, a todos os pais. Primeiro, a todos os professores e depois, logo de seguida foi para todos os pais sobre esta questão das câmaras” (coordenadora do secundário). Em disciplinas que funcionavam a par, em que se dividia a turma, havendo troca de turnos a meio da aula, “a primeira disciplina era sempre ciências, no segundo bloco, sempre físico-química, e o secundário fez igual” (coordenador do 3º ciclo). Segundo a coordenadora do pré-escolar “outro desafio também grande que tivemos foi pôr as auxiliares em a trabalhar connosco on-line”.

Dois aspetos que também parecem ter concorrido a favor do bem-estar dos alunos foram a reformulação de estratégias e o autodidatismo dos professores: “e aulas on-line partilhadas, aulas em conjunto em pares os pedagógicos, momentos de conto à tarde e fomos cada vez acrescentando mais (...) aproveitámos muito nesta pandemia para fazer formações on-line” (coordenadora do pré-escolar).

No que diz respeito à colaboração com os professores, é entender de três coordenadores, que dar apoio técnico aos professores foi essencial. Pode ver-se nas expressões: “Eu fui também um pouco técnico informático porque havia colegas que me pediam para ajudar “como é que eu marco no calendário uma aula?” (coordenador do 2º ciclo), “Foi realizado pequenos grupos, lembro-me perfeitamente que fizemos pequenos grupos depois, dependendo das dificuldades digitais que a gente tinha” (coordenador do 1º ciclo) e

“Ligamos por *Teams*, partilhamos o ecrã, eu explico como é que se faz e fazes tu pronto” (coordenadora do secundário).

Finalmente, no primeiro ciclo, houve uma grande preocupação em adequar os horários às necessidades dos alunos, conforme o próprio coordenador deu a entender “eu andei a pesquisar muita coisa para perceber, OK, crianças desta idade, computadores, televisão. Mesmo a postura de estar sentado. O que é que é aconselhável para estas idades? E depois foi por aí que a gente fez os horários”.

### 4.3.2 Liderança e gestão de recursos humanos

A análise das entrevistas permite detetar que os detentores de cargos de gestão intermédia depositam um grande investimento na comunicação com os professores, atentos ao seu bem-estar e investindo na partilha de responsabilidades. Estas constituíram, portanto, as subcategorias desta dimensão.

De acordo com os coordenadores do pré-escolar, do 1º ciclo e do 2º ciclo, durante os períodos de confinamento e entre confinamentos, a celeridade da comunicação das decisões dependeu, em grande medida da ação dos coordenadores:

“Quando foi a primeira pandemia a primeiro momento primeira fase eu apresentei um plano assim... toda a gente ficou a olhar para mim do género tu és maluca não nos vais pôr a fazer isto porque como é que a gente vai dar aulas on-line a miúdos de 3, 4 e 5 anos” (coordenadora do pré-escolar).

“foram dias de loucos, e quando se olha para trás, ou seja, eu tive reuniões de PTTs no domingo de Páscoa para as coisas funcionarem bem na terça-feira (...) Disse-lhes os horários são estes, vamos fazer assim. E depois terça-feira começou” (coordenador de 1º ciclo)

“cada coordenador teve que adaptar as diretrizes gerais ao seu ciclo” (coordenador do 2º ciclo). Anuindo à mesma ideia, o Diretor refere também “são eles (os coordenadores) que, ao fim ao cabo, não só lideram como coordenam, como implementam, depois, nos seus respetivos ciclos, estas decisões que nós tomamos em termos de direção”.

Se, por um lado, foi fundamental passar a informação aos diretores de turma e restantes professores, por outro, o Diretor considerou também importante que a informação recolhida pelos diretores de turma fosse encaminhada para as estruturas intermédias e para o próprio Diretor “para nós era importantíssimo também que os coordenadores, através dos diretores de turma recolhessem essas informações”.

O acompanhamento aos professores, ao nível emocional, foi um dos aspetos a que o Diretor também deu importância: “nós pedimos (direção) para irem vendo, sobretudo aquelas pessoas que têm filhos mais pequenos e que estavam nessas circunstâncias” e é evidente o seguimento que as estruturas intermédias deram a este pedido:

“fui fazendo várias vezes chamadas telefónicas por nada: «Só para saber como é que estás» (...) eu acho que esta questão da sintonia e de, ... eu não sou altamente controladora mas estou sempre presente e eu acho eu acho que esta questão da sintonia e da cumplicidade e da entreajuda, ou seja, eu nunca estou, mas quando é preciso, eu estou” (coordenadora do secundário);

“um bocado com alguns telefonemas constantes a saber, como é que as coisas estavam, o que é que as pessoas precisavam e, portanto, eu tive o cuidado de ter uma atenção mais personalizada com cada um (...) aceitar, com mais naturalidade, uma falta por cansaço do que se aceitaria noutra momento normal do ano” (coordenador do 3º ciclo);

“Os professores partilharam sempre o que estavam a sentir e eu fui sempre acompanhando, ou via *Teams* também, não como reunião de trabalho, mas como conversa de corredor” (coordenador do 2º ciclo);

“Eu tive muita preocupação com os professores, porque eu sabia que havia muitos professores PTTs que estavam sozinhos (...) Tive muita preocupação mesmo porque eu sabia que havia aqui pessoas que iam precisar desse bocadinho, ou seja, a parte social que nós temos habitualmente na sala de professores, nos recreios do 1º ciclo” (coordenador do 1º ciclo).

Referindo-se, ainda, ao bem-estar dos professores, é evidente, da parte de alguns coordenadores, a necessidade de trabalhar a motivação dos colegas:

“perceberem que todos estamos a dar tudo” (coordenadora do ensino secundário)

“depois fazíamos algumas coisas engraçadas de... fazíamos tipo desafios. E de vídeos, por exemplo. Eu pedia para mandarem “olha agora tem que mandar um vídeo vocês a fazerem qualquer coisa”. Muitas das vezes levávamos nós já as propostas” (coordenadora do pré-escolar).

É também digno de registo que o trabalho em equipa foi uma mais-valia ao nível do desempenho individual, estreitando laços:

“Ficamos aqui umas profissionais em vídeos, em criar animações (...) Acho que conseguimos perceber na equipa a dar muito mais valor aos pontos fortes de cada uma de nós, porque nos ajudamos e criou-se aqui, um espírito de união muito maior (...) Muitas horas de reuniões entre nós a ajudar-nos e a verdade é que chegámos a fazer coisas giríssimas (coordenadora do pré-escolar)

“agora fala-se muito mais abertamente de “Eu tenho estes alunos, isto não está a funcionar. Alguém me ajuda aqui para tomar alguma estratégia ou o que achas?” (coordenador do 1º ciclo),

“Houve muita ajuda informal entre as pessoas (...) Portanto, eu também, quando tinha dúvidas, faziam uma ligação *Teams* para um colega que fosse mais craque e ele ensinava-me como é que eu devia fazer” (coordenador do 3º ciclo)

“a maioria dos professores, devido à sua insegurança, tiveram necessidade de procurar mais os pares pedagógicos, ou seja, eu prefiro fazer asneira acompanhado do que asneira sozinho. Eu acho que isso ajudou todos a crescer” (coordenadora do secundário).

O trabalho em equipa entre coordenadores parece ter conferido vantagens na execução das funções dos cargos de gestão intermédia, conforme salienta o coordenador de 3º ciclo: “a comunicação entre nós, coordenadores, foi espetacular, brutal (...) muitas das decisões foram tomadas em conjunto (...) as comunicações importantes, um de nós oferecia-se para fazer a estrutura e depois enviava para os outros, para o texto ter uma estrutura mais ou menos semelhante”.

Também para o coordenador do 2º ciclo, referindo-se ao 2º confinamento, a partilha das responsabilidades, delegando tarefas parecia surtir melhor efeito: “Enquanto no primeiro confinamento era eu com os pais e dava conhecimento aos diretores de turma, no

segundo, já foi mais diretores de turma pais e eu, por trás, a enviar a documentação e a conversar com eles sobre dúvidas que também eles tinham”.

Contudo, segundo o coordenador do 3º ciclo, a centralização das tarefas a realizar nas reuniões de avaliação facilitava a operacionalização das decisões tomadas ao nível da direção “Era mais fácil, apesar de ser muito trabalhoso, foi mais fácil para mim eu centralizar muitas das coisas”. O mesmo coordenador, menciona que a orientação dos procedimentos e a comunicação com os diretores de turma foram também aspetos muito importantes:

“No dia-a-dia, situações que iam surgindo, para atuarmos em conformidade, os diretores de turma iam sempre falando comigo”

“eu enviava todos os dias um e-mail para os professores todos do ciclo a dizer quem é que estava em isolamento em cada turma que é para eles, no fundo, guiavam-se mais pelo meu e-mail do que o mail institucional com os diretores de turma mandavam”.

Este procedimento relacionado diretamente com a gestão dos casos em isolamento e das regras a seguir foi também mencionado pelo Diretor, como uma função importante dos coordenadores “isto implica aqui um trabalho muito grande da parte dos coordenadores (referindo-se ao acompanhamento dos casos com COVID-19” e “que orientações dar aos alunos e a forma como a circulação deve ser feita”.

### 4.3.3 Tarefas de gestão operacional

No período de aulas presenciais entre os dois confinamentos, a gestão do espaço escola e dos tempos adstritos às várias atividades, sofreram alterações. O Diretor referiu que, para a alteração de horários letivos contou, em grande parte, com o conhecimento específico de cada coordenador sobre o respetivo ciclo “um papel importante na questão, por exemplo, da organização dos horários”, como é o caso do 1º ciclo “porque nós não fizemos, não podíamos fazer um horário igual aos outros ciclos (...) Foi um horário para o primeiro e segundo ano e foi um horário para o 3º e 4º depois tinha a perspectiva de há muitos pais com filhos de diferentes idades em casa” (coordenador do 1º ciclo).

A diferenciação de procedimentos entre ciclos foi para além dos horários. No caso do pré-escolar, em particular nos alunos que entram nos «3 anos», foi permitida a entrada

dos alunos com o acompanhamento dos pais, como se observa na entrevista com a coordenadora do pré-escolar: “Fazíamos grupinhos mais pequeninos e os pais subiam com eles e ainda hoje mantemos, os pais não entram no setor”. Esta ideia foi igualmente transmitida pelo Diretor quando refere: “nós também tivemos que encontrar aqui especificidades para este ciclo que exigem a presença dos pais ou de um adulto neste acompanhamento e que temos que encontrar”.

Não obstante, foram implementadas regras de movimentação para todos os frequentadores da escola. São exemplo disso as regras para o acesso às salas de aula do pré-escolar: “quando voltamos ao presencial, todas estas mudanças de entradas, saídas e os pais não poderem subir, o desafio de um início de ano letivo com miúdos que não... em que os pais não podiam subir e que não nos conheciam sem máscara” (coordenadora do pré-escolar) e as deslocações dos alunos no espaço escolar “eu faço muita gestão que não serve para nada, que é «Põe a máscara», «Não podes passar nesse corredor», «Não podem estar mais do que 4 por mesa». Esta coisa de 100% de organização ligada à pandemia, o que às vezes até condiciona até o tipo de relação que a gente estabelece com os miúdos” (coordenadora do secundário). Para a elaboração e implementação das referidas regras o Diretor contou com os coordenadores “também no regresso, eles (os coordenadores) tiveram um papel chave na organização das novas rotinas que esta organização do espaço impõe”.

Na opinião da coordenadora do pré-escolar, a implementação destas exigências assentou na comunicação com o pessoal não docente, nomeadamente os enfermeiros e o pessoal administrativo, dado que foi necessário “preencher listas agora, ultimamente, de todos os alunos que têm COVID aqui no setor, sei lá enviar dados para a enfermaria, de enviar dados para Secretaria”. No entanto, de acordo com o coordenador do 3º ciclo, nem sempre se conseguiu ter uma comunicação eficaz “pode ter falhado aqui alguma comunicação entre a enfermeira e eu, nós depois também não podíamos falar com as enfermeiras ao fim de semana”.

#### 4.3.4 Tarefas de Prestação de contas

A comunicação com as famílias foi uma subcategoria apercebida como importante na atuação do Diretor bem como dos coordenadores, como se constata nas palavras do Diretor:

“O papel dos coordenadores foi fundamentalmente na circulação da comunicação e da informação a dar aos pais e às famílias e acompanharem essa mesma informação” e também manifestada pela coordenadora do pré-escolar “comunicação (...) tanto (da direção) para nós, como de nós, depois, para os pais”.

Os coordenadores das idades mais jovens, 1º ciclo e pré-escolar, mencionaram outros aspetos da comunicação com as famílias como pontos importantes: o levantamento de expectativas “tivemos (os coordenadores) sempre muito cuidado em ver se estava tudo bem” (coordenador do 1º ciclo) e “Isso aí foi mais difícil para nós em termos de gestão, foi conseguir chegar, ou adequar as necessidades dos pais (...) fazíamos conversas com os pais uma vez por semana ou 2 vezes por semana já nem me lembro. Nesse momento, os pais desabafavam as suas dificuldades e o que é que sentiam falta e pediam ajuda” (coordenadora do pré-escolar). Esta coordenadora salienta ainda o envolvimento dos pais “Fizemos desafios para os pais, por exemplo, agora lembrei-me de uma muito gira que foi da nossa fotografia quando éramos pequeninas e foi passando o vídeo para os pais para os pais adivinharem com os números quem é quem”.

## CONCLUSÕES

“Nuns casos e noutros os limiares da acção dos diretores são balizados pelo pragmatismo do que funciona e pela utopia do desejo, entre imitação e criação, entre a repetição e a reflexão, entre a transformação e a mudança, entre os constrangimentos e as oportunidades. Por isso é que não há receitas, nem heróis solitários.”

(Barroso, 2011b, p. 21)

O parágrafo final da reflexão realizada por João Barroso no seu artigo «Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio» ilustra bem a situação em que se encontram os gestores escolares. Se é certo que o diretor é visto como «uma espécie de super-herói» (Barroso, 2011, p.20) num dia-a-dia comum, em contexto de crise esta imagem poderá tornar-se ainda mais real e fazer-se acompanhar de outros «super-heróis» que com ele partilham os mesmos desafios e assumem as mesmas responsabilidades, constituindo uma «legião de super-heróis».

De acordo com Bolívar e equipa (2013) “*si una escuela funciona bien no lo será por el solo efecto de una persona, sino porque ésta há sabido desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás*” (Bolívar et al., 2013, p.26).

Em linha com o referido, a presente investigação revela que a capacidade de coordenação de equipas por parte do diretor foi essencial. Como o próprio refere, “*tivemos que naturalmente coordenar muito mais e melhor os recursos humanos que tínhamos*”; foram “*muitas horas de reunião (...) com coordenadores e delegados de grupo a fim de montar uma resposta*”. A coordenação de equipas não se restringiu ao cargo do diretor, envolvendo amplamente as estruturas de gestão intermédias, designadamente os coordenadores e diretores de turma. A intervenção destes nas tomadas de decisão traduziu-se em partilha de responsabilidades e autonomia, competindo a *cada coordenação em conjunto com os diretores de turma, trabalhar “ toda a parte organizativa*”, como referiu o diretor, salientando que se respeitou as particularidades de cada ciclo. A esta questão não foi alheio o facto de as estruturas habitualmente já estarem “*montadas na descentralização de funções*”, o que, segundo o dirigente escolar, facilitou a organização, celeridade e eficiência da resposta no período de pandemia.

Esta descentralização de funções parece vir a par com uma elevada assertividade e transparência na comunicação, realçadas por todos os entrevistados. Contando com a colaboração de todos os intervenientes (coordenadores, diretores de turma e os próprios professores) a comunicação englobou objetividade das informações veiculadas, a sua clareza e celeridade, tendo sido valorizada de igual forma a informação que partia da direção para funcionários e famílias, e em sentido contrário, visando apreender as necessidades surgidas por parte de alunos e suas famílias, bem como as suas expectativas e receios. A comunicação afirmativa contribuiu assim para a criação de um clima de confiança no interior da organização e nas relações externas.

Integrado neste modo de liderar partilhado, depreendemos também que os aspetos da «escola» que mais atenção obtiveram do diretor e dos coordenadores foram os relacionados com as tarefas educativas. Tornou-se evidente que houve uma grande preocupação em garantir que os horários do ensino *on-line*, durante os dois períodos de confinamento, estavam adequados às respetivas faixas etárias. Num esforço de proporcionar aos alunos a qualidade necessária para as aprendizagens, a direção investiu na capacitação dos professores, garantindo que tinham instrumentos de trabalho (a cada professor foi cedido um computador portátil) e acesso a múltiplas formações proporcionadas pela equipa de informática, no sentido de desenvolverem competências digitais. Percebeu-se também que estas formações eram planeadas e dirigidas atendendo às necessidades demonstradas pelos docentes. Simultaneamente, os coordenadores procuraram motivar os docentes do respetivo ciclo, através do uso de várias ferramentas para o ensino *on-line*, em particular, como forma de dar *feedback* mais imediato e de aferir aprendizagens. O coordenador do 3º ciclo manifestou que “*a grande alteração que houve foi na prática letiva (...), na maior diversidade dos instrumentos de avaliação*”. Estas medidas atenderam ao nível socioeconómico da maioria das famílias, cujos agregados familiares possuíam os recursos tecnológicos suficientes (*tablets*, computadores portáteis e telemóveis) para possibilitar o processo de ensino a distância.

Para além do acompanhamento dado aos alunos e respetivas famílias, o acompanhamento técnico e psicológico proporcionado aos docentes foi igualmente considerado. Tal como observado por McLeod & Dulsky (2020) e Reyes-Guerra e sua equipa (2021) a propósito da ação dos diretores durante a primeira fase da pandemia, as tarefas relacionadas com o «cuidar» foram também valorizadas na escola em estudo. Neste âmbito, o

diretor incentivou os coordenadores a apoiarem os professores do respetivo ciclo, garantindo que se apercebam de dificuldades técnicas ao nível da utilização das novas ferramentas bem como outro tipo de constrangimentos, nomeadamente a nível afetivo-emocional. Assumindo funções de «acompanhamento», todos os coordenadores mencionam como ponto fundamental de intervenção a interpelação dos colegas, no sentido de que os mesmos se sentissem apoiados em todos os momentos e âmbitos.

Reyes-Guerra (2021) apresenta a capacidade de liderar com flexibilidade e criatividade como uma das qualidades identificadas no diretor durante a primeira fase da pandemia. Tal como aconteceu no caso dos diretores participantes no estudo do autor, a presente investigação identifica as mesmas capacidades nos cargos de gestão, quer de topo, quer intermédia. Referindo-se aos coordenadores de ciclo a propósito da organização dos espaços, o diretor menciona que *“tiveram um papel chave na organização das novas rotinas que esta organização do espaço impõe (...) quando nós reconfiguramos os refeitórios, (...) o espaço do corredor e da sala de aula”*. Por outro lado, o próprio diretor, dando espaço às suas tarefas de gestor, apresentou flexibilidade no que concerne à gestão dos espaços de refeição: *“passámos de 2 refeitórios para 4 refeitórios, passámos a ter 2 equipas de cozinha”*. Também no âmbito pedagógico, procurando uma adequação das estratégias de ensino: *“isso obriga-nos a redesenhar outras estratégias”*, manifesta a preocupação de que todos os atores estejam abertos ao «novo».

Na perceção dos entrevistados, o corpo docente deu a resposta que o momento exigia, com sentido institucional, o que foi evidente no autodidatismo, na perseverança e crescimento do trabalho colaborativo entre professores da mesma área disciplinar e entre docentes de áreas disciplinares distintas, e na dedicação dos professores pertencentes à equipa de informática que foram *“incansáveis”*, como referem os coordenadores. De acordo com Boin e colegas (2013), algumas organizações gozam de uma cultura que facilita uma consciência coletiva das ameaças, sendo este um dos fatores que contribui para o «reconhecimento precoce» da crise, uma das dez tarefas para a gestão de crise (Boin *et al.*, 2013).

O diretor da organização escolar em estudo parece reconhecer a sobrecarga que o contributo e dedicação dos professores gerou aos próprios docentes, salientando que foi esta partilha de responsabilidades, de tarefas e envolvimento profundo de todos que permitiu que a escola se mantivesse «escola» mesmo quando tudo mais parecia ter parado.

Nas seis entrevistas realizadas, é também evidente a consciência de que, manter os alunos num processo de aprendizagem e, simultaneamente, conferir o apoio necessário às famílias e aos próprios funcionários da escola, só seria possível com uma rede de trabalho colaborativo bem instalada e coesa, entre professores, entre coordenadores, entre cada coordenador e a sua equipa de professores e entre o diretor e os seus coordenadores.

Quando questionado sobre as mais-valias e constrangimentos criados pela pandemia enquanto diretor, este revela ter mantido as funções habituais e mostrou-se satisfeito com a possibilidade de ter uma organização que aprende: *“desenvolver outras respostas aos alunos, mesmo que passada a pandemia, que possamos continuar, se calhar, a responder na forma mais capaz em termos de acompanhamento dos alunos”*.

No sentido de compreender a adequação da estratégia montada para a gestão da escola neste período, novamente, o diretor pediu a colaboração de todos, funcionários, alunos e pais, no sentido de compreender o que deveria ser eliminado, mantido ou melhorado, substituindo uma análise solitária por uma reflexão conjunta que teve em consideração os contributos de todos os intervenientes.

A investigação realizada revela, em termos globais, que a organização estudada conta com uma elevada dedicação individual dos docentes e com uma coordenação capaz da parte das equipas (de direção, de coordenadores, de diretores de turma, de conselhos de turma, de turmas) o que, segundo a reflexão feita pelos coordenadores, foi o principal fator que esteve na base da boa resposta dada por esta escola. Tal como refere Spillane (2007),

*the work of managing and leading the schoolhouse is distributed over multiple actors; some occupying formally designated leadership positions, others without such formal designations (...) Classroom teachers (with no formal leadership positions) figured prominently in taking responsibility for administration and curriculum (...) Other actors with no formal leadership positions, such as students, also figured (though less prominently). Along with the school principal, actors with formal leadership designations as well as actors with no formal leadership designations take responsibility for school leadership and management activities.*

(Spillane *et al.*, 2007, p.119)

Reconhecemos que a compreensão da gestão da organização escolar e dos processos de liderança levados a cabo neste período de pandemia seria mais completa se contasse com a perspectiva de outros intervenientes, como sejam os diretores de turma, os professores e os alunos, pelo que se sugere um aprofundamento da investigação através de uma auscultação, por inquéritos ou entrevista aos intervenientes acima referidos e, assim, dotados de uma visão mais global, compreender melhor o funcionamento da escola. Por outro lado, também se nos apraz, como desafio, realizar estudos semelhantes com outras organizações escolares, privadas e públicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 201-216). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1),13-30.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ahlström, B., Leo, U., Norqvist, L., & Isling, P.P. (2020). School Leadership as (Un)usual. Insights from Principals in Sweden During a Pandemic. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 35-41.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3ª Ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia*, 9(3e), 25-43. doi:<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Azorín C., Harris, A. & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks, *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. DOI: 10.1080/13632434.2019.1647418.
- Barrère, A. (2005). Les tâches et les temporalités. In A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement* (pp. 41-69). Paris: PUF.
- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da Administração Educativa. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1(1), 277-325.
- Barroso, J. (2005a). Organização e regulação dos Ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educ. Soc.*, 26(92), 725-751.

- Barroso, J. (2005b). Os gestores escolares. In J. Barroso, *Políticas Educativas e Organização Escolar* (pp.145-171). Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2011a). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso e N. Afonso (Coord.), *Políticas Educativas Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. (pp. 27-58). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2011b). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In: A. Neto-Mendes, J. A. Costa e A. Ventura, (Org.), *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. e Carvalho, L. (2009). La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Portugal. In J. Sallán (Coord.), *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Iberoamerica* (pp.125-137). S.I.:Redage.
- Bass, B. M. (1991). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational dynamics*, 18, 19-31.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boin, A. (2005). Disaster research and future crises: broadening the research agenda. *Int. J. Mass Emerg. Disasters* 23(3), 199-214.
- Boin, A., Kuipers, S., & Overdijk, W. (2013). Leadership in Times of Crisis: A Framework for Assessment, *International Review of Public Administration*, 18(1), 79-91.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A., Murrillo, F.J. & Yañez, J.L. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Un revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Cattonar, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de director de escola. *Educação em Revista*, 44, 185-208.
- Clímaco, M.C. (2005). A escola como organização inteligente. In M.C. Clímaco, *Avaliação de sistemas em educação* (pp.145-188). Lisboa: Universidade Aberta.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education*. (6<sup>th</sup> Ed.) London and New York: RoutledgeFalmer.
- Coombs, W. T. (2007). Protecting organization reputations during a crisis: the development and application of situational crisis communication theory. *Corp. Reputation Rev.* 10, 163–176. doi: 10.1057/palgrave.crr.1550049
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd. ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Coutinho, C. P., (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas, Teoria e Prática*, (2<sup>a</sup> Ed.). Coimbra: Editora Almedina.
- Creswell, J. (2009). *A Framework for Design in Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, (3<sup>nd</sup> Ed.). London: Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Demiroz, F., & Kapucu, N. (2012). The Role of Leadership in Managing Emergencies and Disasters, *European Journal of Economic and Political Studies*, 5(1),91-101.
- Fischbacher-Smith, D. (2016). Leadership and Crises: incubation, emergence, and transitions. In J. Storey (Ed.). *Leadership in organizations: current issue and key trends* (3rd ed., pp.70-96). Routledge.
- Gainey, B. S. (2009). Crisis management's new role in educational settings. *The Clear House: J. Educ. Strategies, Issues Ideas* 82(6), 267–274. doi: 10.3200/tchs.82.6.267- 274.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2020). Leadership for Challenging Times. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 24-30.
- Handy, H. & Aitken, R. (1990). *Understanding Schools as Organizations*. England: Penguin Books.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis?, *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3,4), 321-326.
- Harris, A. & Jones, M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. doi: org/10.1080/13632434.2020.1811479

- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22(1), 31-34. doi:10.1177/0892020607085623
- Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation*. Effective Schools Products, Ltd., MI:Okemos.
- Hung, D., Huang, J.S., & Tan, C. (2020). Leadership in Times of Pandemics: Reflections from Singapore. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 56-63.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, (40)1, 5-22. doi: [10.1080/13632434.2019.1596077](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077)
- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Lima, L. (2011). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Org.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp.15-58). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- McLeod, S., & Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6, (637075). doi:doi.org/10.3389/feduc.2021.637075
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1990). The manager's job: Folklore and fact. (pp. 163-176). Harvard Business Review.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização* (2ª Ed.). Editora Atlas. São Paulo.
- Murillo, F. J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38-44.
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., & Barakat, M. (2021). Confronting a Compound Crisis: The School Principal's Role During Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6 (617875). doi:10.3389/educ.2021.617875
- Ruzafa, J. (2003). La dirección de centros escolares. In M. González; *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones e procesos* (pp. 225-241). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Silva, S. & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 45(1), 111-142.
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(1), 57-71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. & Pareja, A.S. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125, doi: 10.1080/15700760601091200
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications: New York.
- Trigo, J. R. & Costa, J.A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-582.
- Torres, L. L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona da Educação*, 23, 51-76.
- Urick, A., Carpenter, B.W. and Eckert, J. (2021). Confronting COVID: Crisis Leadership, Turbulence, and Self-Care. *Frontiers in Education* 6(642861). doi: 10.3389/educ.2021.642861
- Yin, R. K. (2009), *Case Study Research Design and Methods* (3<sup>rd</sup> Ed.). SAGE Publications.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº46/86 - *Diário da República* n.º 237, 1.ª série, de 1986-10-14.

Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 43/89 - *Diário da República* n.º 29/1989, Série I de 1989-02-3. Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei nº172/1991 - *Diário da República* n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10. Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 75/2008 - *Diário da República* n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 152/2013 – *Diário da República* n.º 213/2013, Série I de 2013-11-04. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, que consta em anexo.

Decreto-Lei nº 176/2014 - *Diário da República* n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12. Procede à primeira alteração ao [Decreto-Lei n.º 27/2006](#), de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao [Decreto-Lei n.º 139/2012](#), de 5 de julho, e à primeira alteração ao [Decreto-Lei n.º 79/2014](#), de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei nº 10-A/2020 - *Diário da República* n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-13. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19.

Decreto-Lei nº 104/2021 - Diário da República n.º 230-A/2021, Série I de 2021-11-27.

Altera as medidas no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Despacho n.º 2836 - A/2020 – Diário da República n.º 43/2020, 2º Suplemento, Série II de 2020-03-02. Ordena aos empregadores públicos a elaboração de um plano de contingência alinhado com as orientações emanadas pela Direção-Geral da Saúde, no âmbito da prevenção e controlo de infeção por novo Coronavírus (COVID-19).

## OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Dados referentes ao pessoal docente e não docente

Missão Educativa Marista

Projeto Educativo do EML (2018/2019 – 2021/2022)

Plano Pedagógico para o Ano Letivo 2020/2021 – versão 2.0

Regulamento Interno de 2021/2022 – 2023/2024

# Anexo 1 – Guiões de entrevista

## Guião da Entrevista ao Diretor

Entrevistado(a): DIRETOR

Entrevistadora: Maria do Carmo Nunes

Data: 17 de janeiro de 2022

Local: EML

### Objetivo Geral:

- Obter representações dos entrevistados acerca da coordenação durante o período de pandemia, desde o 1º período de confinamento até ao confinamento do ano seguinte (2º período de confinamento).
- Conhecer as estratégias de liderança dos diretores e das estruturas intermédias

### Estrutura

Bloco Temático	A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	
Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicar a finalidade da entrevista, dando a conhecer os seus temas;</li><li>• Motivar o entrevistado realçando a importância do contributo do entrevistado;</li><li>• Garantir o anonimato e confidencialidade dos dados e informações prestadas;</li><li>• Informar quanto à estratégia utilizada para recolha de dados (gravação áudio)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Minha identificação</li><li>• A finalidade da entrevista é o estudo de investigação integrado no 2º ano de Mestrado em Educação – Especialização em administração educacional .....</li><li>• Colocar os entrevistados como membros indispensáveis na investigação, sublinhado a importância das suas intervenções para a busca de pistas para o estudo de investigação;</li><li>• Assegurar a confidencialidade das informações e dados prestados, o anonimato e salvaguardar que a informação destina-se exclusivamente a uso académico</li><li>• Pedir autorização para que a entrevista seja gravada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ambiente descontraído que promova a espontaneidade das respostas do entrevistado. Segundo Patton, iniciar a entrevista com perguntas não controversas e mais relacionadas com experiências e atividades atuais como “o que mais te tem ocupado presentemente na escola?”</li></ul>

Bloco Temático	B – A gestão do Diretor no período de março de 2020 a março de 2021	
Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
<ul style="list-style-type: none"><li>• Caracterizar o trabalho do diretor na gestão das estruturas intermédias</li><li>• Conhecer as funções que desempenha, os papéis que assume e as tarefas que realiza, em contexto de pandemia, para que a organização escolar apresente um bom funcionamento</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. A que ações/atividades/ julga ter dado maior importância no 1º confinamento? e no ano letivo seguinte?</li><li>2. O que lhe tomou mais tempo?</li><li>3. Como caracteriza o papel, as funções e tarefas de um diretor «pré-pandemia» e «in-pandemia»?</li><li>4. O que é que se passou a fazer ou a pensar de forma diferente, na sua escola?</li><li>5. Considerando o isolamento e uma nova gestão familiar a que os confinamentos obrigaram, houve alguma atenção para</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que papéis e funções o gestor ativou para coordenar as estruturas intermédias</li><li>• Quais as tarefas ou tipos de tarefa com que mais se ocupou</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber como foram mobilizados os docentes, para a formação ou reformulação das equipas trabalho;</li> <li>• quais as finalidades das referidas equipas;</li> <li>• como foi coordenado e operacionalizado o trabalho das referidas equipas</li> </ul>	<p>cuidar do bem-estar dos professores? Por de dar exemplos de ações concretas?</p> <p>6. Identifique mais-valias e constrangimentos criados pela pandemia no EML nas suas funções como diretor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como funcionaram as equipas de trabalho; mantiveram-se?</li> <li>• Como constituiu as equipas? Valorizou o contributo dos docentes?</li> <li>• Surge algum indício de inovação decorrentes da pandemia?</li> </ul>
--	--	---

<b>Bloco Temático</b>	C - A gestão dos cargos de gestão intermédia no período de março de 2020 a março de 2021	
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos Orientadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o trabalho dos cargos de gestão intermédia no corpo docente, em contexto de pandemia</li> <li>• Perceber que processos de liderança foram desenvolvidos</li> <li>• Conhecer de que forma a coordenação dos docentes ocorreu.</li> <li>• Conhecer as ações que foram postas em prática para apoiar os docentes na utilização das TIC e conhecer as estratégias pedagógicas adequadas à modalidade à distância</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Qual o grau de intervenção dos coordenadores na tomada de decisões no período março202-março 2021?</li> <li>8. Em que medida essas ações dos coordenadores foram distintas do que habitualmente são?</li> <li>9. Relativamente às medidas aplicadas no período de confinamento de 2020 (ano letivo 2019-2020), qual o papel dos coordenadores na definição de estratégias ou ações? E na sua implementação?</li> <li>10. Houve alterações no ano letivo seguinte?</li> <li>11. Sente que ocorreu algum processo de descentralização da gestão, conferindo maior poder de decisão aos coordenadores, ou maior centralização? Em que medida?</li> <li>12. Concretamente, em relação à utilização das tecnologias de comunicação, como garantiram os coordenadores o bom funcionamento das atividades letivas?</li> <li>13. Que balanço faz da implementação das medidas acionadas pelos coordenadores junto dos professores?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os coordenadores participaram ativamente na tomada de decisões?</li> <li>• As decisões tiveram em consideração a participação de vários atores (alunos, enc. educação, docentes, não docentes)</li> <li>• Identificar estratégias pedagógicas adequadas à modalidade de ensino à distância</li> </ul>

## Guião da Entrevista aos Coordenadores

*Entrevistado(a): COORDENADORES DE CICLO (PRÉ-ESCOLAR, 1º CICLO, 2º CICLO, 3º CICLO, SECUNDÁRIO)*

*Entrevistadora: Maria do Carmo Nunes*

*Data: 8 de março de 2022 (Coordenador do 1º ciclo); 14 de março 2022 (Coordenador do Pré-escolar); 16 de março de 2022 (Coordenadores dos 2º e 3º ciclos); 18 de março de 2022 (Coordenador do Ensino Secundário)*

*Local: vídeo chamada*

### **Objetivo Geral:**

- Obter representações dos entrevistados acerca da coordenação durante o período de pandemia, desde o 1º período de confinamento até ao confinamento do ano seguinte (2º período de confinamento).
- Conhecer as estratégias de liderança dos diretores e das estruturas intermédias

### **Estrutura**

Bloco Temático	A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	
Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a finalidade da entrevista, dando a conhecer os seus temas;</li> <li>• Motivar os entrevistados realçando a importância dos seus contributos;</li> <li>• Garantir o anonimato e confidencialidade dos dados e informações prestadas;</li> <li>• Informar quanto à estratégia utilizada para recolha de dados (gravação áudio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minha identificação</li> <li>• A finalidade da entrevista é o estudo de investigação integrado no 2º ano de Mestrado em Educação – Especialização em administração educacional .....</li> <li>• Colocar os entrevistados como membros indispensáveis na investigação, sublinhando a importância das suas intervenções para a busca de pistas para o estudo de investigação;</li> <li>• Assegurar a confidencialidade das informações e dados prestados, o anonimato e salvaguardar que a informação destina-se exclusivamente a uso académico</li> <li>• Pedir autorização para que a entrevista seja gravada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente descontraído que promova a espontaneidade das respostas do entrevistado. Segundo Patton, iniciar a entrevista com perguntas não controversas e mais relacionadas com experiências e atividades atuais como “o que mais te tem ocupado presentemente na escola?”</li> </ul>

Bloco Temático	B – A gestão do Diretor no período de março de 2020 a março de 2021	
Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o trabalho do diretor na gestão das estruturas intermédias</li> <li>• Conhecer as funções desempenhadas, papéis assumidos e as tarefas realizadas</li> <li>• Perceber como foram coordenados os docentes, em contexto de pandemia;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que ações da direção vos parece que tiveram maior importância no 1º confinamento? e no ano letivo seguinte?</li> <li>2. O que foi prioritário? Exemplos?</li> <li>3. Que aspetos melhorariam? Como?</li> <li>4. O que é que se passou a fazer ou a pensar de forma diferente?</li> <li>5. Enquanto estruturas intermédias, que aspetos foram mais relevantes para garantir o bem-estar dos professores? Podem dar exemplos de ações concretas?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação, reuniões, planeamento</li> <li>• Como constituiu as equipas? Valorizou o contributo dos docentes?</li> </ul>

	6. O que mudariam?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surge algum indício de inovação decorrentes da pandemia?</li> </ul>
--	--------------------	--

C - A gestão dos cargos de gestão intermédia no período de março de 2020 a março de 2021		
Bloco Temático		
Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o trabalho dos cargos de gestão intermédia no corpo docente, em contexto de pandemia</li> <li>• Perceber que processos de liderança foram desenvolvidos</li> <li>• Conhecer de que forma a coordenação dos docentes ocorreu.</li> <li>• Conhecer as ações que foram postas em prática para apoiar os docentes na utilização das TIC e conhecer as estratégias pedagógicas adequadas à modalidade à distância</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Qual o grau de intervenção dos coordenadores na tomada de decisões no período março 2020-março 2021?</li> <li>8. Em que medida essas ações dos coordenadores foram distintas do que habitualmente são?</li> <li>9. Relativamente às medidas aplicadas no período de confinamento de 2020 (ano letivo 2019-2020), qual o papel dos coordenadores na definição de estratégias ou ações? E na sua implementação?</li> <li>10. Houve alterações no ano letivo seguinte? Quais? Justificam-se?</li> <li>11. Concretamente, em relação à utilização das tecnologias de comunicação, como garantiram os coordenadores o bom funcionamento das atividades letivas?</li> <li>12. Que balanço fazem da implementação das medidas acionadas pelos coordenadores junto dos professores?</li> <li>13. O que mudariam?</li> </ol>	<p>Tiveram maior poder de decisão? Em que medida?</p> <p>Como se alinharam? Como comunicaram? Como se articularam?</p>

## Anexo 2 - Análise de Conteúdo

### Ações do Diretor (Perceção do Diretor)

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
<b>Tarefas técnicas/ Educativas (Pedagógica)</b>	Bem-estar dos alunos	Acompanhamento	<p><i>além das matérias, era importante este acompanhamento e esta presença junto dos alunos e essa foi a grande preocupação</i></p> <p><i>quais são os alunos que estão neste momento à distância e se calhar agora temos 10 alunos, mas daqui a uns 2 ou 3 dias, há 2 ou 3 que já regressam, mas houve um ou 2 que voltam e, portanto, são todas estas contingências a que nós temos de estar muito, muito atentos</i></p>
		Feedback regular	<i>desenvolver outras respostas aos alunos, mesmo que passada a pandemia, que possamos, portanto, continuar, se calhar, a responder na forma mais capaz em termos de acompanhamento dos alunos e este acompanhamento</i>
		Manutenção das rotinas	<i>nós nunca mudámos o horário, porque nos pareceu ser importante que os alunos mantivessem o seu ritmo</i>
	Capacitação dos professores	Formação	<p><i>levou efetivamente a termos que apostar muito na informação e na formação</i></p> <p><i>Fundamentalmente o foco foi apostar muito, muito, muito em capacitar as pessoas</i></p> <p><i>de capacitação das pessoas nesses meios e acho que isso trará, e no futuro penso que continuará a trazer benefícios</i></p> <p><i>o que havia era todas as quintas-feiras, das 5 à até às 7:30 ... A equipa TIC fez um levantamento de e, portanto, é apresentada, por exemplo, uma nova ferramenta ou o apresentava uma sugestão de atividade</i></p>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<i>um grupo disciplinar, por exemplo, que queria desenvolver mais uma ferramenta, marcavam muitas vezes outros dias</i>
		Instrumento de trabalho	<i>com a disponibilidade também do Colégio para aqueles professores que não tinham equipamento também o disponibilizámos importantíssimo nós podermos atribuir um computador a todos os professores de utilizarmos em sala de aula outras ferramentas ou, sobretudo, essa parte mais digital</i>
	Aprendizagem dos alunos	Horários	<i>ao longo também da prática dessas aulas à distância fossem adaptadas algumas estratégias a nível de horários</i>
		Atividades	<i>a nível de atividades propostas aos alunos, ainda que o horário se mantivesse sempre o mesmo, porque nós achámos que era importante até por uma questão também da organização das pessoas</i>
		Redesenhar estratégias	<i>havia sempre um tempo depois para um trabalho individual, não tínhamos que estar permanentemente online no horário (2ªconf)</i>
	* não ação – “tendo em vista algum outro projeto que nós já tínhamos, que era a introdução dos manuais digitais” e não se acelerou o processo		
	Protagonismo ao professor	Adequação às expectativas	<i>fizemos um inquérito a perguntar (...) aos professores, o que eles consideravam mais adequado numa situação</i>
		Autonomia dos Grupos Disciplinares	<i>são os próprios grupos (disciplinares) a criarem as suas dinâmicas porque cada disciplina também tem especificidades e o online também as exige</i>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Tarefas Conceção/Gestão operacional (Logística)</b>	Gestão do espaço	Criação de bolhas	<p><i>o regresso ao presencial, obrigou-nos a uma organização do espaço de forma diferente (bolhas)</i></p> <p><i>passámos de 2 refeitórios para 4 refeitórios, passámos de ter 2 equipas de cozinha, não é? onde a gestão das pessoas era muito mais facilitada, num mesmo espaço, para arranjar equipas para essas 4 salas de refeição</i></p> <p><i>quando nós reconfiguramos horários de refeitórios de refeições, quando nós reconfiguramos, portanto, o espaço do corredor de sala de aula</i></p> <p><i>mesmo na organização dos espaços, houve aqui mudanças que foram feitas, que se calhar vão perdurar</i></p>
		Regras de movimentação	<i>reconfiguração completa daquele que era o dia a dia do Externato em termos de entradas</i>
		Desfasamento de ciclos	<i>em que se fez desfasamento, por exemplo, dos horários de entradas e saídas, sobretudo do secundário com os outros ciclos</i>
		Manutenção de equipas	<i>A equipa não foi reforçada (relativamente à equipa TIC)</i>
	Gestão de recursos humanos	Reforço de equipas	<i>tivemos que reforçar as equipas, tivemos que naturalmente coordenar muito mais e melhor o recursos humanos que tínhamos</i>
		Gestão do calendário	Manutenção da periodicidade das reuniões
			Manutenção das rotinas

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
		Revisão constante do plano anual de atividades	<i>obrigar a que também as pessoas analisem como é que as coisas estão, avaliem como é que as coisas estão e tenhamos a capacidade também depois de introduzir mudanças quando é necessário</i>
<b>Tarefas de relações humanas/ Liderança e gestão de pessoal</b>	Reconhecimento dos professores	Disponibilidade dos docentes	<i>a disponibilidade que as pessoas, todas elas sem exceção, perceberam que o momento exigia,</i>
		Autodidatismo dos docentes	<i>essa capacitação foi feita muito à custa do autodidatismo de muitos professores</i>
		Trabalho Equipa TIC	<i>a colaboração da equipa TIC, etc. foram encontrando respostas</i>
	Coordenação dos cargos de gestão intermédia	Reuniões de trabalho	<i>“muitas horas de reunião - com quem? Com os coordenadores, com os delegados de grupo a fim de montar uma resposta”</i>
	Partilha das responsabilidades	Coordenador de Ciclo	<i>cada coordenação tem o seu ciclo, tem o seu coordenador que, em conjunto com os diretores de turma, trabalha toda a parte organizativa</i>  <i>independentemente de ser à distância, ao ser presencial as nossas estruturas já estão muito montadas na descentralização de funções</i>  <i>os coordenadores têm total autonomia na organização do seu ciclo</i>  <i>não houve alteração nem de atribuir mais funções nem de retirarem funções. Portanto, manteve-se sempre o mesmo, portanto o trabalho de equipa, o trabalho cooperativo, o trabalho colaborativo, portanto, isso é uma das, digamos, das formas de trabalhar da instituição</i>
		Delegado de Departamento	<i>e depois temos toda a outra parte pedagógica e curricular que é com os delegados de disciplina</i>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
		Avaliação	<i>Que possibilitou ver, portanto, e avaliar as respostas que demos, aquilo que era necessário melhorar e aquilo que era necessário, continuar (relativo ao período entre os anos letivos de pandemia)</i>
	Bem-estar dos professores	Recursos	<i>disponibilizámos, por exemplo, o refeitório e quem quisesse vir almoçar ao Externato ou tivesse um dia ou uma tarde livre e quisesse vir trabalhar até a partir do Externato, oferecer algo na altura da Páscoa, portanto, também um miminho, digamos assim, por todo este trabalho extra que estavam a fazer</i>
		Emocional e afetivo	<i>nós pedimos (direção) para irem vendo, sobretudo aquelas pessoas que têm filhos mais pequenos e que estavam nessas circunstâncias (referindo-se aos coordenadores)</i> <i>as pessoas, não só se sentiram acompanhadas, portanto, estou agora a falar da parte dos professores, portanto, esse feedback, nós também tivemos quando fizemos e aplicámos também um questionário de satisfação aos professores</i> <i>oferecer algo na altura da Páscoa, portanto, também um miminho, digamos assim, por todo este trabalho extra que estavam a fazer</i>
		Relações interpessoais	<i>também os próprios coordenadores sentiram que, digamos, esse, este período pelo qual passaram também reforçou, se calhar, os laços de trabalho entre eles e os diretores de turma, entre eles e os professores</i> <i>há um antes e um depois, mesmo nesse âmbito, é que as pessoas estão muito mais próximas e se calhar partilham muito mais do que faziam antes</i> <i>é a questão do trabalho em equipa</i> <i>isto obrigou a que cada um desse o seu melhor e partilhasse o seu melhor com o outro</i>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
Tarefas de gestão externa/Prestação de contas (famílias e comunidades)	Comunicação com as famílias	Transmissão da informação	<i>como é que nós podemos também comunicar esse mesmo plano de intervenção aos pais e aos alunos?</i>
		Levantamento de expectativas	<i>fizemos um inquérito a perguntar aos alunos, aos pais (...) o que eles consideravam mais adequado numa situação</i>
	Apoio financeiro	Redução de propinas	<i>apoio às famílias, porque houve famílias que perderam o emprego ou famílias que tiveram dificuldades em manter, portanto, os seus rendimentos</i>

### Ação dos Coordenadores (Perceção do Diretor)

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
Tarefas técnicas/Educativas (Pedagógica)	Bem-estar dos alunos	Acompanhamento	-----
Tarefas Conceção/Gestão operacional (Logística)	Gestão do tempo e do espaço	Organização de horários	<i>um papel importante na questão, por exemplo, da organização dos horários</i>
		Regras de movimentação	<i>também no regresso, eles tiveram um papel chave na organização das novas rotinas que esta organização do espaço impõe</i>
		Diferenciação de procedimentos entre ciclos	<i>nós também tivemos que encontrar aqui especificidades para este ciclo que exigem a presença dos pais ou de um adulto neste acompanhamento e que temos que encontrar</i>
Tarefas de relações humanas/		Implementação das decisões	<i>são eles que, ao fim ao cabo, não só lideram como coordenam, como implementam, depois, nos seus respetivos ciclos, estas decisões que nós tomamos em termos de direção</i>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
<b>Liderança e gestão de pessoal</b>	Comunicação com os professores	Acompanhamento emocional	<i>nós pedimos (direção) para irem vendo, sobretudo aquelas pessoas que têm filhos mais pequenos e que estavam nessas circunstâncias</i>
		Fazer circular a informação dos DTs	<i>para nós era importantíssimo também que os coordenadores, através dos diretores de turma recolhessem essas informações</i>
	Comunicação com os alunos	Dar orientações	<i>que orientações dar aos alunos e a forma como a circulação deve ser feita</i>
		Receber informação	<i>isto implica aqui um trabalho muito grande da parte dos coordenadores (a propósito de acompanhar que está a faltar por COVID)</i>
<b>Tarefas de gestão externa/ Prestação de contas (famílias e comunidades)</b>	Comunicação com as famílias	Transmissão de informação	<i>O papel dos coordenadores foi fundamentalmente na circulação da comunicação e da informação a dar aos pais e às famílias e acompanharem essa mesma informação</i>

## ANÁLISE DE CONTEÚDO – Ações do Diretor (Perceção dos Coordenadores)

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
<b>Tarefas técnicas/Educativas (Pedagógica)</b>	Bem-estar dos alunos	Acompanhamento (psicológico e pedagógico)	<p><i>que os alunos não perdessem o contato com as atividades letivas, apesar de naqueles primeiros 15 dias, até acabar o segundo período, nós ainda não tínhamos o Teams ativado (C3C)</i></p> <p><i>o principal foi manter os alunos ligados à escola remotamente (C3C)</i></p> <p><i>tomar a iniciativa em termos de organização de todas as aulas não presenciais (C2C)</i></p> <p><i>eu acho que a próxima, o próximo passo a dar é ser ainda mais interativo(...) não haver aquela obrigação de responder, mas depois, mais tarde, questionar que é</i></p>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<p><i>para exatamente também ver se eles, se eles se eles fizeram, se pesquisaram se estão a acompanhar(C1C)</i></p> <p><i>houve aqui uma preocupação grande, não só pela parte financeira, com uma parte de acompanhamento de aos alunos que envolvia e também o gabinete de psicologia(CPE)</i></p> <p><i>“envolvam o gabinete de psicologia; temos que perceber como é que os alunos estão? (CPE)</i></p> <p><i>fizemos imenso trabalho de psicólogas e o nosso gabinete de psicologia também o envolvemos. (CPE)</i></p>
		Feed-back regular	<p><i>os testes passaram a ser feitos no computador, com um feedback, muitas vezes quase imediato (CS)</i></p> <p><i>a questão dos trabalhos de grupo, a questão dos testes (...) Optamos por avançar na matéria, seleccionámos e depois, quando voltássemos à escola, porque também já sabíamos que íamos voltar à escola, aí sim fazíamos depois outros tipo de avaliação (relativo ao secundário) (C1C)</i></p>
		Manutenção das rotinas	<p><i>todos os alunos e todas as famílias sabiam que no início de cada aula recebiam um e-mail, portanto não tinham que estar na expectativa(CS)</i></p> <p><i>em termos daquilo que é a estabilidade do processo, a eu acho que que que houve ganhos(CS)</i></p>
		Horários	<p><i>o primeiro horário que eu fiz para a direção, estava mais ou menos - mandaram outra vez para trás – “vê lá se não existe melhor” e depois o segundo horário foi foi aquele que que a gente fez(C1C)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<p><i>Tivemos algumas reduções de aulas. Da natação, por exemplo, passamos a ter as turmas com aulas quinzenais, alternadas. Neste momento já temos semanais outra vez(CPE)</i></p>
		<p>Ferramentas de trabalho</p>	<p><i>imensa gente com telemóveis na sala de aula a servirem-se dos telemóveis como ferramenta de trabalho(CS)</i></p> <p><i>depois quando tínhamos os computadores, a questão de os professores de matemática e de educação visual para desenhar coisas no quadro branco, foi melhorando com aquelas canetas táteis (C3C)</i></p> <p><i>preparar os alunos também para que, previamente já conhecessem a plataforma (C2C)</i></p> <p><i>Houve aqui os computadores, os manuais digitais, no quinto, quinto, sétimo e décimo correto. Houve aqui uma necessidade de dar um passo em frente. Já que a pandemia tinha trazido estas competências digitais, quer os alunos, quer aos professores(C2C)</i></p> <p><i>utilizamos plataforma em termos de ensino que sejam o FORMS, através do Outlook, os professores já utilizam para realização de fichas de trabalho ou de avaliação(C2C)</i></p> <p><i>Conseguimos que os alunos de um dia para o outro tivessem aulas, conseguimos que ninguém ficasse para trás, conseguimos que alunos que não tinham possibilidade também por não ter computador, também conseguimos que eles tivessem computador(C2C)</i></p> <p><i>apoio da direção, o facilitarem-nos um computador(CPE)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
	Capacitação dos professores	Formação	<p><i>grande enfoque na formação. Portanto, arranjaram-se todos os mecanismos para que os professores adquirissem as ferramentas para conseguir melhor mais e melhor(CS)</i></p> <p><i>formação nas ferramentas digitais, com conformações quase diárias para os professores que queriam(CS)</i></p> <p><i>em paralelo, fomos dotando os professores destas outras ferramentas(CS)</i></p> <p><i>diretor pediu que se pensasse em formação e eles criaram as conversas ao final do dia, portanto, a gente sabia que todos os dias às 6 da tarde a equipa TIC estava disponível(CS)</i></p> <p><i>descobrimos mais ferramentas no Teams, portanto, fazíamos formação entre nós - o grupo TIC aqui da escola fazia umas sessões a partir das 5 da tarde para quem quisesse a ensinar a usar novas ferramentas (C3C)</i></p> <p><i>diversidade de ferramentas que íamos fazendo, por exemplo, aquela questão dos trabalhos de grupo das salas simultâneas, isso no primeiro confinamento não existia ainda (C3C)</i></p> <p><i>O nosso grupo TIC está de parabéns, porque eu acho que eles também são professores e também tinha que lecionar e também tinham de preparar as suas aulas e ao mesmo tempo arranjavam espaço e tempo para ajudar os colegas(C1C)</i></p> <p><i>houve um acompanhamento muito, muito grande(C1C)</i></p> <p><i>Para o 1º ciclo foi feita uma formação especial, 3 horas e tal, logo na primeira semana de aulas também para ... O que é o Teams(C1C)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<p><i>A primeira coisa que eu fiz logo foi marcar uma formação com a Teresa Figueiredo, que é responsável da das TIC(CPE)</i></p> <p><i>ganhamos aqui bastante em termos tecnológicos(CPE)</i></p>
		Ferramentas	<p><i>E aí já estávamos mais preparados para depois começar o 3º período a bem, com o Teams (C3C)</i></p> <p><i>Nós, professores, demonstramos a necessidade de ter um computador portátil e a escola já tinha cá (...). Todos esses computadores foram readaptados, foi instalado o Teams(C2C)</i></p> <p><i>Antes da pandemia ou antes do confinamento, nós já precavemos e utilizamos o Teams uma vez ou outra em sala de aula para explicar aos alunos(C2C)</i></p> <p><i>inclusivamente havia alguns professores que na altura não tinham computadores e a escola disponibilizou computadores(C1C)</i></p> <p><i>Eu acho que é na educação física. Eu acho que temos, temos aqui algumas ferramentas digitais que nós ainda não utilizamos(C1C)</i></p>
		Redesenhar estratégias	<p><i>acho que a avaliação passou a ser a pensada de forma muito diferente* (man-teve-se para o segundo confinamento – página 7 Joana) (CS)</i></p> <p><i>o professor perceciona a sua aula já com estas ferramentas, fazendo parte de uma forma natural. (CS)</i></p> <p><i>os professores tiveram que se desembaraçar ativamente e criar modelos diferentes de avaliação (1) (C3C)</i></p>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<p><i>a grande alteração que houve foi, na prática letiva a distância nalguns casos e na diversidade, na maior diversidade dos instrumentos de avaliação (C3C)</i></p> <p><i>a incapacidade que tivemos de dar a oportunidade dos alunos de trabalharem sozinhos em casa sem o nosso controlo. Essa foi uma dificuldade que sentimos. As aulas tornavam-se muito cansativas para nós, muito cansativas para os alunos(C2C)</i></p> <p><i>acho que antes do confinamento havia muito medo em mexer nos computadores, em por os computadores na sala de aula com os miúdos porque havia sempre aquela que eles vão estragar, ou vai partir e não sei quê e de repente, fomos obrigados a mexer nisto(C1C)</i></p> <p><i>Ou seja, a parte digital já está, já ficou e é algo que vai-nos acompanhar sempre(C1C)</i></p> <p><i>passado um ano, que foram instrumentos menos fidedignos, digamos assim, mas era o que era possível fazer e, portanto, nós sentimos que, se calhar as notas do segundo período do ano passado, no segundo período de há dois anos, desculpa e do segundo período do ano passado, sim e podem ter estado um bocadinho inflacionados (C3C)</i></p> <p><i>então foi muito pensar em atividades em casa, como molas, com as coisas que eles tinham em casa e com os pais dentro do possível(CPE)</i></p>
<b>Tarefas Conceção/Gestão operacional (Logística)</b>	Gestão do espaço	Criação de bolhas	<p><i>fazer as bolhas, principalmente até ao primeiro ciclo para respeitar integralmente as bolhas do pré-escolar e do 1º ciclo (C3C)</i></p> <p><i>Foram criados refeitórios diferentes, portanto, eu vi um grande investimento em termos de dinheiro (C3C)</i></p>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
		Regras de movimentação	<i>criar esquemas de entradas e saídas de edifícios (C3C)</i>
		Desfasamento de ciclos	<i>desfazar os almoços (C3C)</i>
	Gestão de recursos humanos	Manutenção de equipas	<i>temos uma equipa TIC que é espetacular, ou seja, eles são verdadeiramente incansáveis e são incansáveis com o sorriso na cara, o que é uma coisa contagiante(CS)</i>
		Normalização de procedimentos entre todos os professores	<i>preocupação com a normalização, ou seja, Independentemente das competências de cada um, havia um conjunto de ações que todos tinham que fazer(CS)</i>  <i>Por exemplo: todos tínhamos que enviar um e-mail aos alunos no início da aula, de cada aula, e esse e-mail definia a forma como a aula ia decorrer(CS)</i>  <i>nós fazíamos parte do grupo dos alunos de cada uma das turmas, dos conselhos de turma, das equipas do Teams(CS)</i>  <i>o Teams é a plataforma oficial, e não, não andam uns no Zoom, outros no classroom e os outros não sei o quê(CS)</i>  <i>e em organizarmos aqui bem os procedimentos em todos os ciclos adequados a cada realidade(CPE)</i>
<b>Tarefas de relações humanas/Liderança e gestão de pessoal</b>	Reconhecimento	Gabinete de enfermagem	<i>Eu acho que estamos com um bom suporte por trás, (...) do nosso gabinete de enfermagem(CPE)</i>
		Trabalho dos docentes	<i>(eu acho que os professores foram muito sobrecarregados). Eu acho que a direção ainda teve ali algum cuidado que fizeram-nos uns mimiños(CPE)</i>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<i>O Diretor, por acaso, por várias vezes agradeceu, agradeceu o trabalho todo empenho, mas sabes quando tu vês que os professores estavam (estão) esgotados e exaustos...(CPE)</i>
	Coordenação dos cargos de gestão intermédia	Reuniões de trabalho	<p><i>fomos muito bem mandados, salvo seja. Houve alguém a liderar o processo e fê-lo de forma clara, célere e transparente. (pessoal docente) (CS)</i></p> <p><i>Eurico marcou uma reunião extraordinária (1ºconfinamento) (CS)</i></p> <p><i>nós fomos para casa, salvo erro, uma quinta ou uma sexta-feira e depois de repente, no dia a seguir, nós estamos todos em reunião(C2C)</i></p> <p><i>sexta-feira, fizemos todos nós coordenadores com a Direção, Concelho Pedagógico, houve logo uma reunião em que foram definidas estratégias(C2C)</i></p> <p><i>comunicação de uniformização de procedimentos, de orientação do nosso trabalho, com várias reuniões e com várias diretrizes, sempre, tanto para nós (CPE)</i></p> <p><i>Tínhamos várias reuniões em que damos opiniões(CPE)</i></p>
	Partilha das responsabilidades	Coordenador de Ciclo	<p><i>os coordenadores faziam parte naturalmente do Conselho Pedagógico, mas já aqui com uma base anterior de decisão ou de possíveis decisões a serem tomadas(CS)</i></p> <p><i>eu acho que os coordenadores, os coordenadores, têm aqui um papel muito importante nas decisões que são tomadas(CS)</i></p> <p><i>todas estas questões de estratégias de aulas foram tomadas em conjunto com os coordenadores(CS)</i></p> <p><i>este acompanhamento que eu ia fazendo através dos mails e através do início das aulas e das tarefas e assim foram definidas pelos coordenadores(CS)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<p><i>um esforço de equipa muito grande, principalmente os coordenadores de ciclo e a direção (C3C)</i></p> <p><i>Nós tivemos reuniões como coordenadores via Teams, sempre com a direção e portanto vimos qual era o princípio base (C3C)</i></p> <p><i>as decisões foram nossas desde que não fossem contra a diretiva da direção(C3C)</i></p> <p><i>houve claramente diretivas da direção relativamente aquilo que era preciso fazer e depois, a partir dali, eu é que coordenava com cada Conselho de Turma, com os professores todos, a maneira como íamos atuar, os horários (C3C)</i></p> <p><i>a maneira como se efetivaram as aulas no confinamento foi totalmente gerida pelos coordenadores (C3C)</i></p> <p><i>Houve novamente uma reunião com o Diretor e com direção para definir bem o que é as linhas orientadoras e foi muito mais tranquilo já(C2C)</i></p> <p><i>a Direção enviou uma comunicação para casa, mas depois, os procedimentos, foram os coordenadores(C2C)</i></p> <p><i>partilhamos a nossa comunicação com todos os coordenadores e com a direção para ver se não falhávamos em nada e para ver se era uniforme a comunicação e não havia um ciclo de fazer de uma forma, outro ciclo a fazer de outra com comunicações díspares que traria confusão as famílias(C2C)</i></p> <p><i>quando tomamos as decisões, foi sempre em conjunto com a direção(C2C)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<p><i>Fomos sempre ouvidos, fomos sempre consultados, demos sugestões, discutimos, discutirmos o que havia para fazer e foi sempre um papel muito ativo, que a direção procurou sempre envolver-nos na busca de uma solução(C2C)</i></p> <p><i>no 1º ciclo, quer o pré-escolar tivemos que nos reorganizar devido às nossas idades(C1C)</i></p> <p><i>E o coordenador implementava, sim. Eles (a Direção) pediam a nossa opinião e viam e depois havia coisas que logicamente no pré-escolar e no 1º ciclo eram capazes de funcionar, mas depois do quinto ano para cima não funcionavam e vice-versa(C1C)</i></p> <p><i>eu lembro que eu não sei de cor, só sei o que houve algumas coisas que foram mudadas depois de eu dar a minha opinião(C1C)</i></p> <p><i>no segundo confinamento, as sugestões que eu fiz também foi à base dos horários(C1C)</i></p> <p><i>porque de repente foi mais uma vez a fazer horários e depois almoços e lanches e aquelas coisas todas(C1C)</i></p> <p><i>Estive em casa a estudar assim as várias hipóteses e depois é apresentei um bocado como dado(CPE)</i></p> <p><i>Nós fomos sempre envolvidos. A decisão final era sempre da direção, mas a direção envolveu-nos sempre(CPE)</i></p> <p><i>fomos sempre ouvidos normalmente. Acho que a direção tinha sempre esse cuidado. (CPE)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<i>Muitas das vezes levávamos nós já se propostas e apresentávamos e depois íamos fazendo pequenos balanços de como é que as coisas estavam a correr e o que é que era preciso mudar(CPE)</i>  <i>filtrar o máximo possível para não chegar tudo à direção(CPE)</i>
		Diretores de Turma	<i>temos tentado resolver, não por mail, mas o telefone ou presencialmente (DTs) (C2C)</i>  <i>como já havia uma experiência maior por parte dos diretores de turma e de todos nós, houve aqui a intervenção mais direta dos diretores de turma(C2C)</i>
	Bem-estar dos professores	Trabalho em equipa	<i>ficou mais forte e mais unido com esta situação toda(C1C)</i>  <i>aquilo que eu fazia dava para mim e depois eu partilhava com os outros(C1C)</i>  <i>o grupo este ano está muito mais unido do que há três anos atrás. (C1C)</i>
		Apoio afetivo-emocional	<i>eu acho que passou pela cabeça, muita gente a redução de vencimento, o perder alguma estabilidade financeira depois perceberam que ... Depois tem a ver com a informação que a Direção deu. Foi em tempo útil(C1C)</i>  <i>Olha, nós fazíamos algumas reuniões descontraídas (depois daquelas de partilha) em que nos ríamos, fingíamos, brincávamos umas com as outras, partilhávamos disparates, tontices assim um bocadinho também a nossa forma de descontrair(CPE)</i>
		Levantamento de necessidades	<i>fez um levantamento do que é que se poderia fazer e as necessidades que poderiam ter não em relação à direção, não é? E que tipo de apoio que precisaria da direção e eu acho que sentimos bastante esse apoio(CPE)</i>
	Comunicação com os funcionários	Não Docentes	<i>transparência das decisões e a forma transparente como as decisões foram comunicadas a todos os intervenientes (não docentes) (CS)</i>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
	(docentes e não docentes)		<i>houve muita transparência na comunicação da Direção (...) connosco. (não docentes) (CPE)</i>
		Docentes e Coordenadores	<p><i>Houve uma comunicação, várias comunicações, na altura com a escola (...) em que dávamos diretrizes claras, mais ou menos simples para que os alunos pudessem aceder remotamente às aulas(C2C)</i></p> <p><i>Houve urgência no comunicação, mas uma urgência tranquila em que houve ... a comunicação foi fundamental logo para os coordenadores (2º confinamento) (C2C)</i></p> <p><i>aquilo que foi mais visível e julgo que correu muito bem e foi muito importante, foi a informação transmitida pela direção (professores) (C1C)</i></p> <p><i>houve muita transparência na comunicação da Direção (...) connosco. ( docentes) (CPE)</i></p>
<b>Tarefas de gestão externa/Prestação de contas (famílias e comunidades)</b>	Comunicação com as famílias	Transmissão da informação	<p><i>houve sempre uma comunicação muito rápida e próxima e clara (pais) (CS)</i></p> <p><i>há aqui um conjunto de informação que circula no sentido da transparência e isto traz relações de confiança(CS)</i></p> <p><i>a grande preocupação que nós tentámos transmitir aos pais é que a escola é segura e não há contágio na escola (C3C)</i></p> <p><i>e a partir de aí, cada coordenador de ciclo fazia as circulares que tinha de fazer para os pais (C3C)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<p><i>Houve uma comunicação, várias comunicações, na altura com (...) e família em que dávamos diretrizes claras, mais ou menos simples para que os alunos pudessem aceder remotamente às aulas(C2C)</i></p> <p><i>Houve novamente uma informação aos pais dos procedimentos a ter de como iriam funcionar as aulas(C2C)</i></p> <p><i>Houve urgência no comunicação, mas uma urgência tranquila em que houve ... a comunicação foi fundamental logo para os coordenadores, para os pais (2º confinamento) (C2C)</i></p> <p><i>a necessidade aqui de uma comunicação mais próxima e direta com os pais e uma atuação mais próxima do diretor de turma com os pais, portanto perante situações idênticas antes, pandemia e pós pandemia, temos pais a atuar de forma diferente, com menos tolerância para a escola e que os filhos têm sempre razão(C2C)</i></p> <p><i>aquilo que foi mais visível e julgo que correu muito bem e foi muito importante, foi a informação transmitida pela direção (pais) (C1C)</i></p> <p><i>Foi uma resposta muito assertiva nos anos todos(C1C)</i></p> <p><i>o ponto forte foi exatamente a informação, é, como foi dada em tempo útil(C1C)</i></p> <p><i>eu acho que claramente houve aqui uma preocupação muito grande na comunicação(CPE)</i></p> <p><i>comunicação (...) mesmo da Direção para os pais(CPE)</i></p> <p><i>houve muita transparência na comunicação da Direção, tanto com os pais(CPE)</i></p>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<p><i>nós passamos a comunicar com os pais de uma forma muito mais digital e a ter uma preocupação de se tornar tudo muito mais digital(CPE)</i></p> <p><i>A comunicação mantemos muito on-line. Nós já tínhamos a aplicação “chid diary” que nos ajudou bastante(CPE)</i></p>
		Levantamento de expetativas	<p><i>Mas em termos de direção, o enviar mails a dar informações, a perguntar se estava tudo bem(C1C)</i></p> <p><i>houve uma preocupação grande da direção com as famílias, mas no bem-estar e nas necessidades das famílias(CPE)</i></p>
		Redução de propinas	<p><i>depois ainda tínhamos a outra parte, dos pais “então mas se não tem educação física, se não tem inglês, se não sei quê, temos de pagar a mensalidade toda(C1C)</i></p> <p><i>eu acho que esta Direção teve sempre muita preocupação em ir ao encontro das necessidades das famílias, não só, por exemplo, em termos cuidados de nível financeiros(CPE)</i></p> <p><i>o pré-escolar teve um desconto enorme, tínhamos mais aulas do que o habitual comparando com outros colégios. (CPE)</i></p>

### Ação dos Coordenadores (Perceção dos Coordenadores)

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Tarefas técnicas/Educativas (Pedagógica)</b>	Bem-estar dos alunos	Acompanhamento	<i>toda a logística de computador e este acompanhamento à distância das aulas que começam</i>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<p><i>eu no início de cada aula, eu aqui vou para o corredor, vejo os miúdos, entraram, se o professor chegou a horas, se não chegou a horas. É completamente diferente, estar sentada numa secretária, à frente de um computador (a propósito de funções diferentes dos Coord) (CS)</i></p> <p><i>mas eu precisava de ter falado com a muitos alunos individualmente, mesmo que fosse por Teams, de certa forma, para lhes dar o feedback daquilo que nós estávamos a sentir e na altura era tanta, logo no início do confinamento, era tanta informação, era tanta alteração que não houve tempo para alguns pormenores fundamentais destes alunos com mais dificuldades. (C2C)</i></p> <p><i>eu tive de pensar na gestão familiar. (C1C)</i></p> <p><i>Quando voltamos à escola a maior preocupação que tivemos em Setembro foi perceber um pouco como é que eles vinham(C1C)</i></p> <p><i>Tivemos muita preocupação de quando, chegarmos em Setembro, e percebemos isto, miúdos que ficaram o março, abril, junho, julho, agosto, setembro em casa, quer dizer, não saíram. (C1C)</i></p> <p><i>A parte que nos incomodou mais foi a parte social, porque houve muita regressão na parte social(C1C)</i></p> <p><i>o caminho de psicologia entrou aqui porque realmente tivemos muitos casos de crianças que, uns não queriam vir para a escola(C1C)</i></p> <p><i>na nas aulas, nós íamos vendo semanalmente, em termos de pandemia e íamos alterando as coisas conforme íamos sentindo que não, que as coisas não estavam funcionar, porque é que não estavam a funcionar(CPE)</i></p>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<i>O que é que (os pais) estão a precisar da nossa parte, em termos de ajuda, e os nossos alunos essencialmente(CPE)</i>
		Manutenção de rotinas	<i>“Meus amigos no secundário, é obrigatória a Câmara ligada”. Mande um mail a todos, a todos os pais. Primeiro, a todos os professores e depois, logo de seguida foi para todos os pais sobre esta questão das câmaras(CS)</i>  <i>Portanto, a primeira disciplina era sempre ciências, no segundo bloco, sempre físico-química, e o secundário fez igual (C3C)</i>  <i>eu então que tive alguns dias sem dormir exatamente para fazer os horários, não é porque.... Crianças do dos 5 aos 9 anos, com vários irmãos em casa que não podiam começar as aulas às 8:30, que não podiam acabar, ou seja, não podia estar 30 horas ligadas a um computador(C1C)</i>  <i>olha outro desafio também grande tivemos que foi pôr as auxiliares em a trabalhar connosco on-line. (CPE)</i>
		Reformular estratégias	<i>e aulas on-line partilhadas, aulas em conjunto em pares as pedagógicos momentos de conto à tarde e fomos cada vez acrescentando mais(CPE)</i>
		Autodidatismo	<i>Aproveitámos muito nesta pandemia para fazer formações on-line(CPE)</i>
	Colaboração com os professores	Apoio Técnico	<i>Eu fui também um pouco técnico informático porque havia colegas que me pediam para ajudar “como é que eu marco no calendário uma aula? (C2C)</i>  <i>há sempre colegas que não conseguiam, então alguns ligavam para para o telefone e eu fazia muitas vezes o elo de ligação entre a professora que dava aula e os alunos estavam em casa(C2C)</i>  <i>Mas a minha preocupação foi exatamente “quais são as vossas dificuldades?” Porque logicamente aquilo que eu disse há pouco, um professor que tem 27 anos, a dificuldade em termos de tecnologia não é aquela de um 60(C1C)</i>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<p><i>Foi realizado pequenos grupos, lembro-me perfeitamente que fizemos pequenos grupos depois, dependendo das dificuldades digitais que a gente tinha(C1C)</i></p> <p><i>Ligamos por Teams, partilhamos o ecrã, eu explico como é que se faz e fazes tu pronto(CS)</i></p> <p><i>passamos a fazer todas as reuniões via Teams e também e percebíamos as dificuldades que cada professor tinha nas nossas próprias reuniões(CS)</i></p>
		Adequação de horários (às necessidades do aluno)	<p><i>Domingo estive reunido com os professores todos os PTTs para elaborarmos um horário (C1C)</i></p> <p><i>Tive muita preocupação de fazer várias reuniões(C1C)</i></p> <p><i>eu andei a pesquisar muita coisa para perceber, OK, crianças desta idade, computadores, televisão. Mesmo a postura de estar sentado. O que é que é aconselhável para estas idades? E depois foi por aí que a gente fez os horários(C1C)</i></p>
<b>Tarefas Conceção/Gestão operacional (Logística)</b>	Gestão do tempo e do espaço	Regras de movimentação	<p><i>eu faço muita gestão que não serve para nada, que é “Põe a máscara”; “Não podes passar nesse corredor”; “Não podem estar mais do que 4 por mesa”. Esta coisa de 100% de organização ligada à pandemia, o que às vezes até condiciona até o tipo de relação que a gente estabelece com os miúdos(CS)</i></p> <p><i>quando voltamos ao presencial, todas estas mudanças de entradas, saídas e os pais não poderem subir, o desafio de um início de ano letivo com miúdos que não... em que os pais não podiam subir e que não nos conheciam sem máscara(CPE)</i></p>
		Diferenciação de procedimentos entre ciclos	<p><i>também fizemos isto com o 1º ciclo, com o pré-escolar é que é um bocadinho à parte (C3C)</i></p>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<p><i>porque nós não fizemos, não podíamos fazer um horário igual aos outros ciclos (refere-se a horário) (C1C)</i></p> <p><i>Foi um horário para o primeiro e segundo ano e foi um horário para o 3º e 4º depois tinha a perspectiva de há muitos pais com filhos de diferentes idades em casa(C1C)</i></p> <p><i>Fazíamos grupinhos mais pequeninos e os pais subiam com eles e ainda hoje mantemos, os pais não entram no setor(CPE)</i></p>
		Comunicação com pessoal não docente	<p><i>pode ter falhado aqui alguma comunicação entre a enfermeira eu, nós depois também não podíamos falar com as enfermeiras ao fim de semana (C3C)</i></p> <p><i>preencher listas agora, ultimamente, de todos os alunos que têm COVID aqui na no setor, sei lá enviar dados para a enfermaria, de enviar dados para Secretaria(CPE)</i></p>
<b>Tarefas de relações humanas/Liderança e gestão de pessoal</b>	Comunicação com os professores	Implementação das decisões	<p><i>quando são diretrizes é a direção que manda as diretrizes, não é o coordenador e neste momento muitas das diretrizes, foi o coordenador que as passou (a propósito das funções do coordenador terem sido diferentes durante a pandemia) (C2C)</i></p> <p><i>Cada coordenador teve que adaptar as diretrizes gerais ao seu ciclo e isso foi algo que eu não estava habituada a fazer ( a propósito das funções do coordenador terem sido diferentes durante a pandemia) (C2C)</i></p> <p><i>foram dias de loucos, e quando se olha para trás, ou seja, eu tive reuniões de PTTs no domingo de Páscoa para as coisas funcionarem bem na terça-feira(C1C)</i></p> <p><i>Disse-lhes os horários são estes, vamos fazer assim. E depois terça-feira começou(C1C)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<i>quando foi a primeira pandemia a primeiro momento primeira fase eu apresentei um plano assim... toda a gente ficou a olhar para mim do género tu és maluca não nos vais pôr a fazer isto porque como é que a gente vai dar aulas on-line a miúdos de 3, 4 e 5 anos(CPE)</i>
		Reuniões de avaliação	<p><i>das reuniões de avaliação, que notei a principal diferença. Era mais fácil, apesar de ser muito trabalhoso, foi mais fácil para mim eu centralizar muitas das coisas. (referindo-se às funções que surgiram na época de pandemia) (C3C)</i></p> <p><i>eu tive que gerir as 12 reuniões. Aí, de facto, houve um protagonismo muito maior, porque era mais fácil normalizar as coisas, ser tudo mais ou menos igual para depois não ser cada um de sua forma e, portanto, aí houve um grande protagonismo do coordenador de ciclo nas reuniões de avaliação (C3C)</i></p>
	Bem-estar dos professores	Trabalho em equipa	<p><i>a maioria dos professores, devido à sua insegurança, tiveram necessidade de procurar mais os pares pedagógicos ou seja, eu prefiro fazer asneira acompanhado do que asneira sozinho. Eu acho que isso ajudou todos a crescer(CS)</i></p> <p><i>Houve muita ajuda informal entre as pessoas. (C3C)</i></p> <p><i>Portanto, eu também, quando tinha dúvidas, faziam uma ligação Teams para um colega que fosse mais craque e ele ensinava-me como é que eu devia fazer (C3C)</i></p> <p><i>essas ferramentas foram sempre ajudando e melhorando as coisas e nós, no fundo, incentivávamos muito esta troca informal (C3C)</i></p> <p><i>agora fala-se muito mais abertamente de “Eu tenho estes alunos, isto não está a funcionar. Alguém me ajuda aqui para tomar alguma estratégia ou o que achas?” (C1C)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<p><i>Ficamos aqui umas profissionais em vídeos, em criar animações (...) Acho que conseguimos perceber na equipa a dar muito mais valor aos pontos fortes de cada uma de nós, porque nos ajudamos e criou-se aqui, um espírito de união muito maior(CPE)</i></p> <p><i>Muitas horas de reuniões entre nós a ajudar-nos e a verdade é que chegámos a fazer coisas giríssimas (CPE)</i></p> <p><i>dentro da equipa fui buscar as pessoas que estavam mais à vontade, uns faziam, ajudavam a fazer os horários, partilhavam com todas as outras, outras tinham mais à vontade em fazer jogos, disponibilizávamos para discutirmos num grupo que nós temos, um grupo de WhatsApp de educadoras(CPE)</i></p> <p><i>Eu acho que conseguimos partilhar muito o que fazíamos(CPE)</i></p>
		Afetivo-emocional	<p><i>fui fazendo várias vezes chamadas telefónicas por nada: “Só para saber como é que estás. (CS)</i></p> <p><i>um bocado com alguns telefonemas constantes a saber, como é que as coisas estavam, o que é que as pessoas precisavam e portanto eu tive o cuidado de ter uma atenção mais personalizada com cada um (C3C)</i></p> <p><i>aceitar, com mais naturalidade, uma falta por cansaço do que se aceitaria nouro momento normal do ano (C3C)</i></p> <p><i>quase semanalmente de falar com todos os professores extra trabalho. Tive a preocupação de telefonar ou até via Teams de chamadas via Teams. (C2C)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<p><i>Tivemos lanches via Teams em que convocava as professores para lancharmos juntos ... mais até os diretores de turma que são aquela estrutura que tem que funcionar mais(C2C)</i></p> <p><i>Os professores partilharam sempre o que estavam a sentir e eu fui sempre acompanhando, ou via Teams também, não como reunião de trabalho, mas como como conversa de corredor(C2C)</i></p> <p><i>em vez de ter falado, às vezes com alguns, não todas as semanas, mas cada 15 dias ou 3 em 3 semanas devia ter feito um contato mais estreito com essas pessoas(C2C)</i></p> <p><i>pego no telefone e digo: “Olha, isto assim ou, se calhar poderíamos fazer assim, ou não era bem isso que estava combinado, ou pronto e nunca ninguém levou a mal eu fazer isto, acho que bem pelo contrário...(CS)</i></p> <p><i>eu acho que esta questão da sintonia e de, a gente não tem, eu não sou altamente controladora mas estou sempre presente e eu acho eu acho que esta questão da sintonia e da cumplicidade e da entreaajuda, ou seja, eu nunca estou, mas quando é preciso, eu estou(CS)</i></p> <p><i>Eu eu tenho consciência que não cheguei a todos da mesma maneira.(...) são muitos são os 50 professores que estão comigo(CS)</i></p> <p><i>Eu tive muita preocupação com os professores, porque eu sabia que havia muitos professores PTTs que estavam sozinhos(C1C)</i></p> <p><i>Tive muita preocupação mesmo porque eu sabia que havia aqui pessoas que iam precisar desse bocadinho, ou seja, a parte social que nós temos habitualmente na sala de professores, nos recreios do 1º ciclo(C1C)</i></p>

Dimensões	Subcategorias	Indicador	Unidades de Registo
			<i>foi mais um trabalho anterior, ou seja, perguntar às pessoas que dificuldades tinham, o que é que era preciso(C1C)</i>
		Motivação	<i>perceberem que todos estamos a dar tudo(CS)</i>  <i>depois fazíamos algumas coisas engraçadas de... fazíamos tipo desafios. E de vídeos, por exemplo. Eu pedia para mandarem “olha agora tem que mandar um vídeo vocês a fazerem qualquer coisa”. Muitas das vezes levávamos nós já se propostas(CPE)</i>
	Partilha de Responsabilidade	Delegar tarefas	<i>comecei a delegar algumas funções e algumas comunicações que iam para casa já não era eu quem mandava para o ciclo todo, para os pais todos, mas pedia a intervenção, que os diretores de turma(C2C)</i>
			<i>Enquanto que no primeiro confinamento era eu com os pais e dava conhecimento aos diretores de turma, no segundo, já foi mais diretores de turma pais e eu, por trás, a enviar a documentação e a conversar com eles sobre dúvidas que também eles tinham(C2C)</i>
		Orientar procedimentos	<i>No dia-a-dia, situações que iam surgindo, para atuarmos em conformidade, os diretores de turma iam sempre falando comigo... para não haver 2 pesos e 2 medidas (...) aí também tinha que ser eu a decidir porque não podiam diretor de turma decidir de uma forma, e e outro decidir de outra (C3C)</i>
			<i>*a atuação junto dos alunos prevaricadores também era eu quem coordenava com os diretores de turma (C3C)</i>  <i>se calhar menos pressão nalguns, nalguns momentos dos diretores de turma, porque eu fui muito exigente com os diretores de turma (C3C)</i>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<i>porque o COVID também atacava no fim de semana e, portanto isso é uma coisa que se calhar, chateou um bocado o diretores de turma (C3C)</i>
		Fazer circular a informação (dos) (com os*) DTs	<i>eu enviava todos os dias um e-mail para os professores todos do ciclo a dizer quem é que estava isolamento em cada turma que é para eles, no fundo, guiavam se mais pelo meu e-mail do que o mail institucional com os diretores de turma mandavam (C3C)</i>
		Trabalho em equipa entre coordenadores	<i>Um esforço (...) em termos de comunicação entre nós (C3C)</i> <i>a comunicação entre nós, coordenadores, foi espetacular, brutal (C3C)</i> <i>Criámos algumas plataformas onde íamos colocando os casos, caso a caso, para termos ao corrente tudo. Sabíamos que o aluno do primeiro ano, tinha um irmão no quinto A, portanto era preciso avisar também o do quinto A (C3C)</i> <i>as comunicações importantes, um de nós oferecia-se para fazer a estrutura e depois enviava para os outros, para o texto ter uma estrutura mais ou menos semelhante, portanto, quem tem filhos a no primeiro ciclo, segundo no terceiro e no secundário, recebia uma informação muito parecida, adequada, adequada às idades (apenas a coordenadora do pré-escolar tinha comunicação independente) (C3C)</i> <i>muitas das decisões foram tomadas em conjunto (referindo-se aos coordenadores) (C3C)</i>
<b>Tarefas de gestão externa/Prestação de contas (famílias e comunidades)</b>	Comunicação com as famílias	Levantamento de expectativas	<i>são os coordenadores e eu estava responsável por um Grupo, não só o PTTs, mas também por professores. tivemos sempre muito cuidado em ver se estava tudo bem(C1C)</i>

<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de Registo</b>
			<p><i>Isso aí foi mais difícil para nós em termos de gestão, foi conseguir chegar, ou adequar as necessidades dos pais(CPE)</i></p> <p><i>fazíamos conversas com os pais uma vez por semana ou 2 vezes por semana já nem me lembro. Nesse momento, os pais desabafavam as suas dificuldades e o que é que sentiam falta e pediam ajuda(CPE)</i></p>
		Transmissão da informação	<i>comunicação (...) tanto (da direção) para nós como de nós, depois, para os pais(CPE)</i>
		Envolvimento dos pais	<p><i>atividades e mais momentos online para os pais. (CPE)</i></p> <p><i>Fizemos desafios para os pais, por exemplo, agora lembrei-me de uma muito gira que foi da nossa fotografia quando éramos pequeninas e foi passando o vídeo para os pais para os pais adivinharem com os números quem é quem(CPE)</i></p> <p><i>em arranjar aqui formas de partilhar com os pais que não seja pessoalmente (CPE)</i></p>

## Anexo 3 - Matrizes Curriculares

Tabela 1 - Carga letiva das disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Inglês para o Pré-escolar

	Educação Física	Educação Musical	Inglês
<b>3 anos</b>	1 tempo letivo	2 tempos letivos	-----
<b>4 anos</b>	2 tempos letivos	2 tempos letivos	-----
<b>5 anos</b>	2 tempos letivos	2 tempos letivos	1 tempo letivo

(Um tempo letivo corresponde a um período de 45 minutos)

Tabela 2 - Matriz curricular do 1º Ciclo

Português	7 horas	Professor Titular de Turma
Matemática	7 horas	
Estudo do Meio	3 horas	
Apoio ao Estudo	2 horas	
Artes Visuais	1 hora	
Expressão Dramática	1 hora	Professor da área
Educação Musical	1 hora	Professor da área
Educação Física	2 horas	Professor da área
Inglês (3º e 4º anos)	3 horas	Professor da área
Educação Moral e Religiosa Católica	1 hora	Professor da área
TIC (área de integração curricular transversal)	Não refere	
Oferta Complementar		
Inglês (1º e 2º anos)	3 horas	Professor da área
Formação Humana - Cidadania e Desenvolvimento	1 hora	Professor Titular de Turma
Apoio ao estudo*	2 horas	Professor Titular de Turma
Catequese	1 hora	Professor da área

\*Projeto Aprender Mais

Tabela 3 - Matriz curricular do 2º Ciclo

DISCIPLINAS E ÁREAS NÃO DISCIPLINARES POR ANOS	Blocos Letivos (90 minutos)		Tempos Letivos (45 minutos)	
	5º	6º	5º	6º
Português	3	3	6	6
Inglês	1.5	1.5	3	3
Inglês +	0.5	0.5	1	1
História e Geografia de Portugal	1.5	1.5	3	3
Matemática	3	3	6	6
Ciências Naturais	1.5	1.5	3	3
Educação Musical	1	1	2	2
Educação Moral e Religiosa Católica	0.5	0.5	1	1
Educação Física	1.5	1.5	3	3
Educação Visual	1	1	2	2
Educação Tecnológica a)	1	1	2	2
Apoio ao Estudo b)	1.5	1.5	3	3
Catequese	0.5	0.5	1	1
Formação Humana-Cidadania e Desenvolvimento	0.5	0.5	1	1
Tecnologias de Informação e Comunicação	0.5	0.5	1	1
Oficina de História e Geografia de Portugal c)		0.5		1
Laboratório de Ciências Naturais b)	0.5	0.5	1	1
Crescer com Mindfulness c)		0.5		1
Aprender a Estudar b)	0.5		1	

a) A turma é dividida ao meio, trocando os turnos no final do semestre; b) Os alunos são divididos em dois grupos-turno. No 5º ano, um turno frequenta as sessões de Laboratório e o outro, frequenta as sessões no âmbito do projeto “Aprender a Estudar”. No 6º ano, um turno frequenta as sessões de Laboratório e o outro, frequenta as sessões no âmbito do projeto Apoio ao Estudo. Nestas sessões, os alunos trocam semanalmente; c) O projeto “Crescer com *Mindfulness*” funciona por turnos em que os alunos alternam semanalmente entre *Mindfulness* e Oficina de História.

Tabela 4 - Matriz curricular do 3º Ciclo

		PERÍODOS LETIVOS			TOTAL
		7º Ano	8º Ano	9º Ano	3º Ci- clo
Disciplinas	Português f)	2.5	2.5	2.5	7.5
	Inglês	1.5	1.5	1.5	4.5
	Francês	1.5	1	1	3.5
	História	1.5	1.5	1.5	4.5
	Geografia	1	1	1.5	3.5
	Matemática f)	2.5	2.5	2.5	7.5
	Ciências Naturais b)	1.5	1.5	1.5	4.5
	Ciências Físico-Químicas b)	1.5	1.5	1.5	4.5
	Educação Visual	1	1	1.5	3.5
	Educação Musical c)	1	1	--	2.5
	Tecnologias de Informação e Comunicação c)	1	1	0.5	
	Formação Humana - Cidadania e Desenvolvimento	0.5	0.5	0.5	1.5
	Educação Física	1.5	1.5	1.5	4.5
	Ed. Moral e Religiosa Católica	0.5	0.5	0.5	1.5
Atividades de Enriquecimento d) e) g)	0.5	0.5	0.5	1.5	
Disciplinas Pró- prias da Escola	Inglês+ h)	0.5	0.5	--	1
	Catequese e)	0.5	0.5	0.5	1.5
	Orientação Vocacional d)	--	--	0.5	1.5
TOTAL SEMANAL		19	18.5	19	56.5

a) Organizada em períodos de 90 minutos; b) Dois blocos partilhados pelas Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais; c) Nos 7º e 8º anos, as turmas são desdobradas em dois grupos de alunos: um grupo frequenta uma destas duas disciplinas metade do ano, trocando depois na outra metade do ano; d) Desdobramento das turmas no 9º ano (Atividades de Enriquecimento e Orientação Vocacional funcionam em simultâneo, com a turma dividida e alternando quinzenalmente); e) Desdobramento das turmas nos 7º e 8º anos. Atividades de Enriquecimento e Catequese funcionam em simultâneo, com os alunos a dividirem-se pelas duas áreas curriculares e alternando quinzenalmente; f) Nos 7º e 8º anos, os alunos dividem-se em dois grupos no meio bloco semanal das disciplinas de Português e Matemática, permitindo um acompanhamento mais próximo por parte do professor; g) As Atividades de Enriquecimento (AEAE) visam proporcionar a aquisição de uma estrutura coerente de pensamento e ação, uma abordagem criativa e empreendedora face a problemas, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a articulação de saberes de diversas áreas; h) Somente para alunos com mais dificuldades e identificados pelo Conselho de Turma.

Tabela 5 - Componente de formação geral para todos os cursos

10º ano	11º ano	12º ano
Português	Português	Português
Inglês	Inglês	--
Filosofia	Filosofia	--
Educação Física	Educação Física	Educação Física
Educação Moral e Religiosa Católica	Educação Moral e Religiosa Católica	Educação Moral e Religiosa Católica
Formação Humana – Cidadania e desenvolvimento	Formação Humana – Cidadania e desenvolvimento	Formação Humana – Cidadania e desenvolvimento

Tabela 6 - Organização por curso da componente de formação específica

Curso	10º ano	11º ano	12º ano
Ciências e Tecnologia	Matemática A Física e Química A Biologia e Geologia	Matemática A Física e Química A Biologia e Geologia	Matemática A Física <sup>a)</sup> Química <sup>a)</sup> Biologia <sup>a)</sup> Inglês <sup>a)</sup> Psicologia B <sup>a)</sup> Economia C <sup>a)</sup> Ciência Política <sup>a)</sup> Direito <sup>a)</sup>
	Matemática A Física e Química A Geometria Descritiva A	Matemática A Física e Química A Geometria Descritiva A	Matemática A Física <sup>a)</sup> Química <sup>a)</sup> Biologia <sup>a)</sup> Inglês <sup>a)</sup> Psicologia B <sup>a)</sup>
Ciências Socioeconómicas	Matemática A Economia A Geografia A <sup>b)</sup> História B <sup>b)</sup>	Matemática A Economia A Geografia A <sup>b)</sup> História B <sup>b)</sup>	Economia C Sociologia Inglês <sup>a)</sup> Psicologia B <sup>a)</sup> Ciência Política <sup>a)</sup> Direito <sup>a)</sup>
Línguas e Humanidades	História A Geografia A Matemática Aplicada às Ciências Sociais	História A Geografia A Matemática Aplicada às Ciências Sociais	História A Sociologia Psicologia B Inglês <sup>a)</sup> Psicologia B <sup>a)</sup> Economia C <sup>a)</sup> Ciência Política <sup>a)</sup> Direito <sup>a)</sup>
Artes Visuais	Desenho A Geometria Descritiva A História da Cultura e das Artes	Desenho A Geometria Descritiva A História da Cultura e das Artes	Desenho A Oficina Multimédia B <sup>a)</sup> Oficina de Artes <sup>a)</sup> Psicologia B <sup>a)</sup> Inglês <sup>a)</sup>

			Psicologia B <sup>a)</sup> Economia C <sup>a)</sup> Ciência Política <sup>a)</sup> Direito <sup>a)</sup>
--	--	--	---

a) disciplinas bienais opcionais de entre as quais o aluno elege duas;

b) disciplinas bienais opcionais de entre as quais o aluno elege uma

As disciplinas de Português de 11º ano e Português e Matemática A do 12º ano têm o reforço de um tempo letivo curricular. Para a disciplina de Matemática A foram disponibilizados dois tempos semanais (APMAT), a ser frequentados pelos alunos que forem indicados pelos seus professores, para trabalho de alguns conteúdos específicos.