

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO COLABORATIVO A DISTÂNCIA: AS PRÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR
DURANTE A PANDEMIA COVID-19

JÉSSICA FERREIRA DA SILVA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialidade: Administração Escolar

Dissertação de Mestrado orientada pela Prof^a Doutora Ana Luísa Rodrigues

2023

“Unus pro omnibus, omnes pro uno.”

Alexandre Dumas, 1844.

Agradecimentos

A realização desta dissertação de mestrado é a concretização de um dos meus objetivos pessoais e profissionais, então não posso deixar de agradecer a todos que de alguma forma tornaram isto possível.

Em primeiro lugar quero agradecer a todos os meus professores, desde a educação de infância até o mestrado, que com os seus valiosos conhecimentos me guiaram pelo caminho e contribuíram para que eu chegasse até aqui. Agradeço especialmente à minha professora orientadora Ana Luísa Rodrigues, que com paciência e sinceridade, ensinou-me o verdadeiro significado da palavra perseverança.

Aos Diretores que abriram as portas dos seus Agrupamentos para me receberem em meio às suas agendas sobrelotadas e compromissos inadiáveis, que deram os seus contributos e vida ao meu estudo, sem os quais esta pesquisa não teria sido realizada. Também ao professor Henrique Santos, que em uma formação sobre a elaboração do Projeto Curricular de Grupo, foi além das suas atribuições e deu atenção à importância da pesquisa científica, me trazendo luz com a indicação dos Diretores que participaram da presente investigação.

Aos meus colegas de curso, que me acompanharam nesta aventura em busca do conhecimento e que, desde as aulas presenciais do curso, aos trabalhos em grupo e aos convívios, sempre foram fonte de inspiração e de apoio.

Com muito amor e carinho, agradeço à minha família, que comigo sonhou e comemorou cada passo dado em direção à minha meta, que não me deixou desistir. Às minhas filhas Alice e Luiza, que pacientemente dividiram o tempo que tinham com a mãe com a dissertação do mestrado e que, mesmo em meio às dificuldades, sempre me confortaram com palavras de motivação e compreensão. Desejo que o meu esforço e dedicação possa também inspirar-lhes na continuação dos estudos e a dar valor a estabelecer prioridades nas suas vidas.

Não posso deixar de dedicar este estudo também à memória a todas as vidas que se perderam devido às complicações causadas pelo vírus SARS-COV-19, às famílias enlutadas e aos trabalhadores dos serviços essenciais que trabalharam incansavelmente durante este período tão conturbado vivenciado pela humanidade.

Resumo

A chegada repentina do vírus SARS-COV-19 trouxe consigo a necessidade, em todas as esferas sociais e políticas, de tomada de decisões imprescindíveis e emergenciais por parte das lideranças a nível mundial, trazendo impactos inclusive no que diz respeito ao sistema educacional. Em situações como estas, as capacidades dos gestores são colocadas à prova e a união de forças, a colaboração e a cooperação tornam-se imprescindíveis. Tendo em conta as necessárias medidas restritivas tomadas, como o fechamento obrigatório das escolas e a utilização de os recursos de ensino remoto – que antes eram utilizados apenas como abordagens complementares – passaram a definir a educação. No caso dos diretores escolares, assumir o seu papel de liderança foi primordial para fazer a transição do ambiente físico ao digital. A pandemia não trouxe apenas alterações na maneira de ensinar e aprender, mas também transportou a liderança para o ambiente virtual de trabalho. Neste sentido, a presente investigação teve como propósito verificar, através de estudos de casos múltiplos em dois agrupamentos de escolas, como as relações de trabalho foram dinamizadas, assim como, descrever a forma como a gestão escolar conseguiu manter as suas equipas de trabalho operacionais nesta situação atípica.

Palavras-chave: pandemia Covid-19; gestão escolar; trabalho colaborativo; liderança.

Abstract

The sudden arrival of the SARS-COV-19 virus has brought with it the need, in all social and political spheres, for essential and emergency decision-making on the part of leaders worldwide, impacting even on the education system. In situations like these, managers' abilities are put to the test and joining forces, collaboration and co-operation become essential. Given the necessary restrictive measures taken, such as the compulsory closure of schools and the use of remote teaching resources - which were previously used only as complementary approaches - they have come to define education. In the case of school directors, assuming their leadership role was paramount in making the transition from the physical to the digital environment. The pandemic has not only brought changes to the way we teach and learn but has also transported leadership to the virtual work environment. In this sense, the purpose of this research was to verify, through multiple case studies in two school clusters, how working relationships were dynamised, as well as to describe how school management kept their work teams operational in this atypical situation.

Key-words: Covid-19 pandemic, school management, collaborative work, leadership.

Índice

| | |
|--|------|
| Resumo..... | iv |
| Abstract | v |
| Índice de tabelas | vii |
| Índice de figuras | viii |
| Lista de Siglas e Acrónimos | ix |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1. A escola: uma instituição, um local de trabalho e como se organiza | 4 |
| 1.1 A escola como local de trabalho | 6 |
| 1.2 A gestão escolar e os modelos organizacionais | 8 |
| 1.3 O papel atual da gestão escolar e o trabalho colaborativo | 12 |
| Capítulo 2. A gestão escolar e as situações emergenciais | 15 |
| 2.1 As situações emergenciais de rotina e as situações de risco (e/ou calamidades) na gestão escolar 17 | |
| 2.2 Os impactos na rotina de trabalho e práticas da gestão escolar durante a pandemia COVID-19... | 19 |
| Capítulo 3. A pandemia COVID-19 e as medidas no âmbito da educação em Portugal | 21 |
| 3.1 Medidas adotadas e práticas da gestão escolar durante a pandemia | 26 |
| 3.2 Adaptação à nova realidade e o trabalho colaborativo a distância..... | 29 |
| Capítulo 4. Metodologia..... | 34 |
| 4.1 Enquadramento metodológico | 34 |
| 4.2 Propósitos e eixos de análise | 35 |
| 4.3 Técnicas de recolha de dados | 36 |
| 4.3.1 Entrevistas semiestruturadas | 36 |
| 4.3.2 Análise documental | 39 |
| 4.4 Análise de conteúdo..... | 40 |
| Capítulo 5. Apresentação e reflexões acerca dos resultados..... | 41 |
| 5.1 Contextualização do estudo..... | 41 |
| 5.1.1 Caracterização dos Agrupamentos de Escolas | 41 |
| 5.1.2 Caracterização dos Diretores entrevistados..... | 42 |
| 5.2 Principais funções exercidas pelos Diretores dos Agrupamentos | 43 |
| 5.3 Perceções gerais sobre o trabalho colaborativo e em equipa..... | 46 |
| 5.3.1 Ações que estimulam o trabalho colaborativo..... | 47 |
| 5.4 O fechamento obrigatório das escolas durante a pandemia COVID-19 | 50 |
| 5.4.1 Alterações nas rotinas de trabalho..... | 54 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.2 Mantendo as equipas operacionais..... | 56 |
| 5.4.3 Notas conclusivas | 60 |
| Conclusão | 62 |
| Referências | 65 |
| Anexos | 69 |
| Anexo I. Poema: A Escola é | 69 |
| Anexo II. Comunicado aos gestores escolares a respeito da criação do https://apoioescolas.dge.mec.pt/ | 70 |
| Anexo III. Comunicado aos gestores escolares a respeito da criação de medidas de apoio on-line..... | 72 |
| Anexo IV – Orientações para o #EstudoEmCasa | 73 |
| Anexo V. Principais pontos a serem verificados nas <i>checklists</i> para monitorização interna do Plano de Ensino a Distância do AE1 | 78 |
| Anexo VI. Dados obtidos através dos questionários de avaliação para monitorização do Plano de Ensino a Distância do AE1 | 79 |
| Anexo VII. Modelo de plano de trabalho semanal utilizado pelo AE2..... | 82 |
| Apenso | 83 |
| Apenso I. Guião para a entrevista semiestruturada | 83 |
| Apenso II. Consentimento informado D1 | 84 |
| Apenso III. Consentimento informado D2 | 85 |
| Apenso IV. Análise de conteúdo | 86 |
| Apenso V. Transcrição da entrevista com o professor D1 | 104 |
| Apenso VI. Transcrição da entrevista com o professor D2 | 119 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela I – Eixos de análise e objetivos da investigação | 35 |
| Tabela II – Blocos temáticos e respetivos objetivos | 39 |
| Tabela III - Análise de conteúdo de acordo com os eixos de análise | 87 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura I – Principais acontecimentos em Portugal durante a pandemia na área da Educação | 23 |
| Figura II – Um <i>checklist</i> para uma resposta educacional à Pandemia da COVID-19 | 25 |
| Figura III – <i>Checklist</i> AE1..... | 79 |
| Figura IV – Análise de dados AE1 | 80 |
| Figura V – Plano de Trabalho Semanal AE2 | 83 |

Lista de Siglas e Acrónimos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

DGEstE - Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

DGE – Direção-Geral da Educação

E@D – Ensino a Distância

GE - Gestor em situação de Emergência

GCE - Gerenciamento Colaborativo de Emergências

AE – Agrupamento de Escolas

AE1 – Agrupamento de Escolas 1

AE2 - Agrupamento de Escolas 2

D1 – Diretor do Agrupamento de Escolas 1

D2 – Diretor do Agrupamento de Escolas 2

EE – Encarregados de Educação

Introdução

Ainda no final de 2019 o mundo ficou a conhecer uma nova doença, causada pelo vírus SARS-COV-19, que deu início a uma situação emergencial que trouxe um impacto profundo no sistema educacional a nível global: a pandemia COVID-19. Apesar de ser uma questão de saúde pública, a doença potencialmente mortal espalhou-se rapidamente, obrigando os Governos a tomarem decisões rápidas na tentativa de conter a propagação do vírus em todos os níveis da sociedade.

Em março de 2020, quando a situação se agravou e foi oficialmente declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandêmica, muitos países implementaram medidas como *lockdowns* e quarentenas por questões de segurança, com o intuito de desacelerar a transmissão do vírus. Estas medidas também foram estendidas às escolas, causando uma interrupção abrupta no final do ano letivo 2019/2020, forçando uma adaptação imediata do ensino enquanto, ao mesmo tempo, tentava-se proteger a saúde pública e mitigar os efeitos devastadores da doença.

Deste modo, os líderes e gestores escolares precisaram encabeçar a adaptação à nova realidade, no intento de manter a situação sob controlo e ao mesmo tempo preservar o máximo da qualidade em termos de atendimento à comunidade escolar. Os desafios não foram poucos e nem fáceis, como: o fechamento obrigatório das escolas, a transição para o ensino remoto, as adaptações às políticas públicas que entraram em vigor, a dificuldade de comunicação entre a administração escolar, os professores, alunos e famílias, conhecer novas tecnologias que garantissem a continuidade dos trabalhos e até o apoio à saúde mental.

Tendo em conta que os diretores escolares, em tempos habituais, já passavam por uma sobrecarga de trabalhos, tendo suas funções acumuladas e uma rotina sobrelotada, depararam-se com uma situação que trouxe ainda mais tensão e responsabilidades. A considerar que uma escola só funciona se houver um conjunto de pessoas a trabalhar pelo mesmo objetivo, destaca-se neste estudo a questão de como os diretores escolares conseguiram manter as suas equipas operacionais, mesmo em tempos de crise mundial.

A pandemia também trouxe a necessidade de as pessoas trabalharem umas com as outras, mesmo a distância, com o intuito de promover a colaboração e a interajuda num

momento em que o mundo praticamente parou na tentativa de conter a propagação da doença em questão. Sendo assim, a presente investigação busca demonstrar a relevância do trabalho colaborativo e em equipas, tendo como pano de fundo o cenário caótico vivenciado por todos. Então, com a necessidade de alargar e perpetuar as experiências vivenciadas na época, assim como compreender a dimensão do que foi feito e do que poderia ter sido diferente, pretende-se explorar a temática tendo em conta a imprevisibilidade de situações semelhantes no futuro.

Para tal, foram selecionadas duas realidades e contextos diferentes como exemplos do que foi feito nas Instituições Educacionais, a fim de clarificar as principais dificuldades e ações realizadas pelos diretores para que fosse possível garantir a continuidade da educação, de forma segura e da melhor maneira possível, para que os alunos não ficassem (tão) prejudicados em termos de ensino e desenvolvimento sócio educacional.

Nos termos apresentados, o trabalho está estruturado da seguinte forma: enquadramento teórico, metodologia e, por fim, a discussão dos resultados obtidos e conclusão. No enquadramento teórico encontra-se o levantamento de informações relacionados à fundamentação da presente investigação, cujos temas abordados serão: (1) a escola como instituição de trabalho e como se organiza: apresentação dos aspetos relevantes da escola, do seu papel na sociedade, assim como a escola como ambiente de trabalho. Logo, nesta mesma vertente da estrutura escolar como instituição, surgem os tópicos relacionados a gestão escolar e as suas funções, assim como a importância do seu pessoal e do trabalho colaborativo para que toda esta estrutura fundamental da sociedade, que é a escola, possa funcionar com todo o seu potencial; (2) a gestão escolar e as situações emergenciais, que englobam as diferenças entre situações emergenciais de rotina e as situações de risco, a apresentar alguns estudos já realizados a respeito da importância da liderança nestes contextos e as principais implicações na gestão escolar durante a pandemia a nível mundial; (3) os impactos da pandemia especificamente no âmbito da educação em Portugal, assim como os as medidas e adaptações adotadas pela gestão escolar num contexto geral e também no que diz respeito ao trabalho colaborativo.

Seguido do capítulo de Metodologia, no qual são descritas as técnicas de recolha de dados, os propósitos da investigação e da escolha dos instrumentos de pesquisa selecionados. Serão também apresentados os eixos de análise e como o estudo de casos múltiplos se processou. Por fim, temos a apresentação e reflexões acerca dos resultados obtidos, a análise dos conteúdos e a conclusão da temática.

Pelo exposto, espera-se que o presente estudo venha contribuir com as pesquisas científicas relacionadas ao assunto apresentado, assim como cumpra o seu papel de registrar alguns aspectos relevantes para futuras situações semelhantes.

Capítulo 1. A escola: uma instituição, um local de trabalho e como se organiza

Paulo Freire uma vez escreveu num poema, que é pela escola que se começa a mudar o mundo (Freire, 2010)¹. Isto nos faz refletir sobre a importância da instituição para a sociedade, assim como na sua estrutura e funcionamento.

O propósito da escola e da educação na sociedade tem sido debatido por muitas décadas (Frost, 2010), mas é senso comum que a escola tem o papel de promover o desenvolvimento das pessoas e capacitá-las para contribuir para uma melhor sociedade de maneira geral. Em outras palavras, a escola é um lugar de aprendizagem, que acontece com a presença de oportunidades, atributos, questionamentos, persistência e colaboração entre os seus vários intervenientes (Claxton & Carr, 2004).

Silva e Ferreira (2014) consideram a escola como uma instituição fundamental para a sociedade, pois além de “fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, é um local onde ocorre também, a inserção social” (Silva & Ferreira, 2014, p. 7), uma vez que, logo a seguir ao âmbito familiar, a escola é o meio social no qual as crianças passam grande parte do seu tempo e desta fazem parte.

Ainda pode-se adicionar que estar na escola é também um direito das crianças garantido por lei, como fica claro no Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto de 2012, que estabelece o alargamento da idade escolar e cumprimento da escolaridade obrigatória em Portugal:

“O cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses. Este processo deve ser seguro, contínuo e coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos.” (Diário da República, 2012)

É também na escola que, além de proporcionar a interação social para além da família, os alunos passam a ter acesso ao conhecimento sistematizado, conforme Santos (1992):

“Independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como

¹ Poema *A escola é* (Freire, 2010), texto integral: ANEXO I.

instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é doxa e diz respeito a opinião, conseqüentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. [...] o conhecimento que diz respeito a escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado.” (Santos, 1992, p. 19)

Para além do conhecimento científico e da inserção social, conforme já destacado, a escola é lugar de construção e desconstrução do conhecimento, é onde se passa a conhecer história, cultura e ideologias, é onde a criança se prepara para viver em sociedade no futuro (Moreira & Candau, 2003). Em resumo, pode-se afirmar, então, que o foco da instituição escolar é o desenvolvimento dos seus alunos, promovendo uma gama adequada de capacidades, assim como variadas formas de conhecimento (Frost, 2010).

Licínio Lima (1998) identifica a escola também como um “estabelecimento de ensino, situado num determinado espaço geográfico” (Lima, 1998, p. 48) e, mais do que isso, também considera as “aprendizagens que nela têm lugar” (ibidem), ou seja, além de ser uma edificação física, trata-se de uma organização com um propósito específico. Mas, para que a instituição se torne operacional a escola precisa também de recursos humanos, componente essencial para que o papel organizacional se torne ativo e seus objetivos possam ser concretizados.

Neste sentido, é possível refletir que as pessoas que compõem a escola influenciam diretamente nas práticas da organização e também na sua eficácia. Apesar de a escola existir para que as crianças aprendam (Silva Júnior, 1995), a escola é também um local de trabalho, onde as pessoas que a compõe exercem uma atividade relevante para o funcionamento da instituição. Com efeito, a escola é formada por profissionais de diferentes áreas a trabalharem para o mesmo objetivo e pela comunidade em que está inserida (alunos, encarregados de educação e as famílias). Cada um, dentro das suas capacidades e atribuições, contribui à sua maneira para a concretização dos objetivos comuns: promover o ensino e aprendizagem, as competências (habilidades e valores) e o desenvolvimento social e do pensamento crítico (Rychen & Salganik, 2003).

1.1 A escola como local de trabalho

Apesar de a escola apresentar aspetos em comum com outros locais de trabalho, há condicionantes organizativas, legais e sociais que a diferenciam de outras (Guerra, 2002). Em outras palavras, a escola (seja ela pública ou privada) funciona a partir de um conjunto de diretrizes políticas e educacionais, que juntas formalizam esta instituição organizada para promover o ensino e a aprendizagem.

No que diz respeito à relação entre o local de trabalho e quem lá trabalha, é preciso considerar que “o homem e a organização são elementos indissociáveis, espera-se uma relação que possibilite, cada vez mais, a convergência de visões que leve à plenitude do alcance dos propósitos desses dois elementos” (Muzzio, 2014, p. 715). Ou seja, é imprescindível que os componentes do quadro de funcionários de uma escola conheçam a importância da instituição para a sociedade, assim como a sua missão, visão e valores.

Assim exposto, Libânio, Oliveira e Toschi (2009) confirmam que a escola não é apenas um espaço físico estruturado e organizado, mas é feita dos agentes que atuam e a formam para que cumpra o seu papel sócio-educativo. Cada profissional componente da organização, com a sua função específica, contribui dentro das suas capacidades e função a desempenhar (Silva & Ferreira, 2014).

Com efeito, Costa (2018) expõe o que dá forma ao quotidiano, às rotinas e à estrutura organizacional escolar:

“A dinâmica de interação entre os atores é o que relativamente cria a organização (...) À medida que atribuem significado ao que se sucede ao seu redor, interpretando, filtrando e recriando a realidade, à luz das suas crenças e valores, (novos) modos de pensar e agir vão sendo estruturados, com base em hábitos e padrões de ação mais ou menos rotineiros. E é nos processos relacionais, que decorrem das dinâmicas de trabalho, que a ideia de currículo, das abordagens ao currículo, das estratégias encetadas se desenvolve e se consolida” (Costa, 2018, p. VIII).

Certamente, conforme os autores citados e tantos outros que partilham os mesmos conceitos, a escola é uma instituição que possui uma estrutura pré-concebida, com objetivos muito claros, mas que o produto final dependerá daqueles que dela fazem parte, ou seja, das pessoas que lá trabalham.

Mozzato e Grzybovski (2020) fazem uma reflexão crítica a respeito das noções de trabalhador e colaborador², onde expressam que as organizações buscam cada vez mais o engajamento da força laboral, tornando comuns os objetivos e práticas dos valores e discursos entre a organização e os seus subordinados. As autoras ainda realçam que, apesar de vivermos numa sociedade capitalista, onde o lucro é finalidade e recompensa pelo trabalho ou serviço prestado, verifica-se a prevalência dos discursos organizacionais de valorização individual e estratégias de participação mais ativa dos trabalhadores. Esta visão contribui para a substituição do trabalhador passivo e obediente aos trabalhadores colaborativos e cada vez mais autónomos (ibidem). Em termos dos colaboradores em espaço escolar não é diferente, pois em qualquer atividade laboral é imprescindível que seja estabelecida a relação de pertença, onde todos ganham e de que os sacrifícios e esforços serão recompensados.

Ao considerarmos as formas de organização de trabalho atuais, em qualquer que seja o ofício, assume-se que ter um emprego não constitui apenas um meio de subsistência e de consumo, o trabalho também é uma fonte de desenvolvimento pessoal e profissional, de satisfação, de identidade e de autorealização (Kovács, 2006). Assim acontece com o trabalho que é desenvolvido no ambiente escolar, a fim de manter o sistema operacional (Frost, 2010).

Entendendo que cada trabalhador desempenha uma função dentro da instituição, quando a organização está focalizada na valorização dos recursos humanos há também desenvolvimento das competências, responsabilidades e iniciativas, a estimulação do trabalho em equipas e o estabelecimento de um clima de diálogo e maior capacidade de ação por parte dos trabalhadores (Kovács, 2006).

Quando as perspectivas organizacionais estão centradas no fator humano, assume-se que o bem-estar do trabalhador está diretamente ligado à qualidade do trabalho desenvolvido (Kovács & Castillo, 1998). Neste sentido, é oportuno compreender que cada componente da estrutura organizacional possui o seu nível de participação na organização e no funcionamento da empresa (neste caso a escola), assim como um determinado nível de decisão e intervenção (Kovács, 2006).

² O Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2023) define como *trabalhador* (nome masculino): pessoa que trabalha; pessoa que, mediante salário, põe a sua força de trabalho à disposição de outrem; empregado. O mesmo dicionário define como *colaborador* (nome masculino): pessoa que trabalha com uma ou mais pessoas para a realização de uma obra comum.

Deste modo, dentre os mais variados postos de trabalho necessários ao ambiente escolar, como em qualquer outra organização, a escola precisa ser gerida por alguém (ou uma equipa) no âmbito administrativo e pedagógico.

1.2 A gestão escolar e os modelos organizacionais

Libâneo (2005) explica que a escola possui uma organização, tanto em termos de setores como de funções, para que o seu funcionamento esteja assegurado. Tal estrutura, que podemos chamar de *organização interna da escola*, em geral é composta por: direção, setor técnico-administrativo, setor pedagógico, quadro docente e, é claro, a comunidade escolar (ibidem).

Lima (1992), no que diz respeito à administração escolar, explica que a escola pode ser conceptualizada como um lugar de produção e de reprodução das políticas, que transita do plano da orientação para a ação, dependendo das perspectivas e escolhas dos atores escolares. Neste sentido, pode-se afirmar que as organizações escolares sempre terão um parâmetro legal para basear as suas estruturas e funcionamentos. Para tal, no Decreto/Lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008 é aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, onde pode-se verificar determinação da lei na criação do cargo do diretor escolar:

“Este objectivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial. Ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende-se que o director deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar. No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.” (Diário da República nº 79/2008, série I, 2008)

Barroso e Carvalho (2009) explicam que a partir da década de 80, em Portugal, a conceção do diretor escolar ganhou uma nova dimensão devido à necessidade de novas

representações, e também ao alargamento dos diplomas legais, relacionadas com a administração escolar. Estas políticas são fruto do aumento da pressão para estreitar a articulação entre a escola e a comunidade, assim como da evolução teórica a respeito desta matéria. Neste sentido, os autores identificam quatro diferentes concepções da atuação do diretor escolar:

- 1. Conceção burocrática, estatal e administrativa:** o diretor é visto como a presença do Estado na escola, atento ao cumprimento das normas e intermediador entre a administração central e o estabelecimento.
- 2. Conceção corporativa, profissional e pedagógica:** o diretor é visto como um intermediário entre a escola, os serviços centrais e o Ministério, garantindo os interesses pedagógicos e dos docentes.
- 3. Conceção gerencialista:** o diretor como administrador dos recursos, garantindo o funcionamento da instituição da maneira mais adequada.
- 4. Conceção político-social:** o diretor como mediador do bem comum educativo e as lógicas de interesse dentro da comunidade escolar.

É importante ressaltar que todas estas concepções estão inseridas nos ideais do exercício da profissão do diretor, o que influencia a complexidade e a margem de autonomia da instituição escolar. Fica também evidenciada a necessidade da prática da liderança, ficando a cargo de cada gestor moldar-se e adotar as posturas que considera as mais adequadas para o exercício das suas responsabilidades. Leithwood e Riehl (2003) assinalam que o cerne de um líder em contexto escolar de sucesso deve incluir, entre outras habilidades: fixar direções para o trabalho escolar, desenvolver as pessoas e a organização, responder adequadamente aos desafios e oportunidades do ambiente organizacional.

Pode-se afirmar também que o desempenho do trabalho realizado dentro dos estabelecimentos escolares não pode ser baseado apenas nas habilidades individuais do pessoal que os compõe, mas em como a estrutura funciona em si e em como é apoiada como um todo (Bells, 1992). Desta forma, a leitura e execução que a administração escolar faz das políticas educacionais direciona como a escola funcionará, o que também influencia o sucesso, ou não, dos resultados obtidos em todas as esferas organizacionais.

Deste nodo, partindo do conceito de que “as organizações são sempre as pessoas em interação social” (Lima, 2002, p. 34), a maneira como os estabelecimentos escolares se organizam provém da autonomia relativa dos seus atores, de acordo com a sua interpretação e recriação dos modelos decretados (prescritos).

De acordo com o Decreto/Lei nº 75 de 22 de abril de 2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário, devido a necessidade de maior participação das famílias e comunidade escolar na direção dos estabelecimentos de ensino, o Governo entendeu que um reforço na autonomia e na capacidade de intervenção dos mesmos tornaria as medidas político-educativas ainda mais eficazes, no âmbito da execução e, conseqüentemente, na melhoria da prestação do serviço público e da constituição de lideranças fortes (Diário da República nº 79/2008, série I, 2008).

Desta forma, ao reforçar as leis referentes à autonomia escolar, aumenta também a capacidade de intervenção dos órgãos públicos que se torna mais estreita e facilita a representação das escolas junto ao Ministério da Educação. Assim, além da criação dos Conselhos nas escolas, promove a celebração de contratos de autonomia e da avaliação externa para assegurar a qualidade dos serviços prestados à comunidade. Em outras palavras, as competências da administração educativa passam a ser transferidas para as escolas, com a criação de estruturas de coordenação, a possibilidade da contratualização da autonomia e regulamentação dos procedimentos administrativos, conforme segue:

“Essa autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola. (...) A associação entre a transferência de competências e a avaliação externa da capacidade da escola para o seu exercício constitui um princípio fundamental. É a garantia da própria sustentabilidade da autonomia e do princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público, bem como de que este é efectivamente satisfeito em condições de equidade e qualidade.” (Diário da República nº 79/2008, série I, 2008)

Em decorrência, os modelos organizacionais a serem adoptados pelas organizações escolares ainda se tornam mais necessários. Em suma, os modelos organizacionais são produtos das ações políticas e administrativas, que fundamentam as ações e sustentam a visão do estabelecimento, mas a sua construção acontece de acordo com o exercício das pessoas que compõe a escola (Lima, 2002).

Para clarificar este conceito de modelos organizacionais, Licínio Lima (2002) separa-os em duas vertentes: *modelos analíticos ou interpretativos* e *modelos normativistas/pragmáticos*. De acordo com o autor, enquanto os modelos teóricos facultam referências passíveis de reflexão e interpretação por parte dos gestores, os modelos normativistas são construções teóricas que definem as orientações.

Neste sentido, com a diversidade de orientações e configurações das práticas, Lima (2002), explica que as organizações escolares são marcadas pela pluralidade de realidades, orientações e modos de ação:

“A escola não é apenas uma instância *hetero-organizada* para a reprodução, mas é também uma instância *auto-organizada* para a produção das orientações e de regras, expressão de capacidades estratégicas dos actores e dos exercícios (político) das margens da autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes, retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam.” (Lima, 2002, p. 44)

Assim, a ação pedagógica é composta por um repertório de modelos de organização para a ação (Lima, 1992) e, para que haja governança democrática, cada escola deve seguir não somente os princípios e regras gerais, mas também produzir os próprios modelos dentro da sua autonomia.

A escola, independente do modelo organizacional adoptado ou dos planos teórico-administrativos, é também um local de (muito) trabalho. Se voltarmos ao poema “A escola é” (Anexo I) de Paulo Freire (2010), temos uma caracterização da escola como não sendo constituída apenas de prédios, salas, quadros, programas, horários e conceitos, mas por pessoas (gente) que lá trabalha e estuda. Para que as relações de ensino-aprendizagem possam ser promovidas de forma mais eficaz, é preciso que a escola seja o melhor ambiente de trabalho possível, e é sob este olhar que o presente estudo pretende explicar sobre a escola.

Neste sentido, fica evidenciado que gerir uma escola não é trabalho para uma pessoa só, mas para uma equipa de gestão. Assim, ressaltamos o papel fundamental do diretor escolar, com responsabilidade para que toda esta estrutura funcione, papel que conforme vários autores tem passado por redefinições nos últimos tempos.

1.3 O papel atual da gestão escolar e o trabalho colaborativo

Quando falamos a respeito de gestão é comum que a concepção de liderança venha logo à mente. Uma vez que a liderança é uma capacidade humana e pode ser exercida por qualquer pessoa (Frost, 2010), pode ser definida como a influência sobre determinado grupo de pessoas com um mesmo objetivo.

De acordo com as cinco bases do poder sugeridas por French e Raven (1959), um líder, que é uma figura que exerce poder sobre uma pessoa ou grupo, pode surgir de:

1. **Referent power:** identificação pessoal por parte do grupo (empatia);
2. **Expert power:** percepção que os seguidores têm das suas competências (detentor de conhecimento);
3. **Legitimate power:** cargo de liderança formal, instituído;
4. **Reward power:** lidera com o poder de atribuir recompensas aos outros;
5. **Coercive power:** utiliza o poder de acordo com a capacidade de punir outros.

Como este estudo decorre em ambiente escolar, onde podem-se encontrar diversos tipos de liderança em ação em diferentes esferas, a presente pesquisa considerará o conceito ligado à liderança instituída, ou seja, aos componentes formais da gestão da organização escolar.

Nos estudos a respeito da estrutura organizacional da escola, a gestão ou é vista como o conjunto de práticas formais ou como um processo de interação entre os elementos da comunidade escolar (Gouveia, 2013), conforme já exposto.

Entre as competências a serem desenvolvidas pelo diretor escolar, destacam-se: processos pedagógicos; organização e orientação do pessoal docente; atendimento à comunidade escolar; lidar com os aspetos da rotina educacionais; planeamento, execução e fiscalização; planeamento e organização do sistema educacional da instituição; gestão dos recursos humanos; estratégias e incentivo à melhoria e aprimoramento das práticas educacionais, assim como as relações de ensino e aprendizagem; elaboração e implementação de projetos pedagógicos; gestão do património escolar; gestão dos recursos financeiros; prezar pelo estado de atenção às normas e leis educacionais; entre outros (Ferreira, 2021).

Em vista disto, de acordo com Branka Cattonar (2006), os diretores de escolas já não exercem apenas as funções de observar os regulamentos, gestão de pessoal e execução do orçamento. Com o aumento da autonomia das escolas e as mudanças nas políticas públicas no âmbito da educação, passaram a assumir outras responsabilidades relacionadas à gestão, às iniciativas, aos resultados obtidos pela organização e pelo seu pessoal, que, por sua vez, precisa conhecer e coordenar (ibidem).

Esta mudança está ligada à mudança do papel da escola na sociedade devido às transformações no sistema educacional, como, por exemplo, ser vista atualmente como uma unidade de prestação de contas e responsável pelo desempenho dos alunos (Andersen & Jaafar, 2004), conforme já explicitado anteriormente.

Por outro lado, o estabelecimento escolar é visto cada vez mais como um lugar onde os diversos atores devem se mobilizar e trabalhar juntos para produzir bons resultados, sendo a gestão diretamente responsabilizada pelo seu sucesso ou insucesso.

Esta redefinição confere uma maior importância na análise e implementação das políticas escolares e também mais responsabilidade no tocante à qualidade e à eficácia do ensino, que é acompanhada de uma redefinição institucional, normativa e prescritiva do papel e do trabalho do pessoal da educação. Entretanto, verifica-se um alto grau de complexidade nas funções exercidas pelos diretores escolares com as novas prescrições institucionais mencionadas, uma vez que atualmente lhes estão a solicitar uma elevada diversidade de competências, que muitas vezes podem ser difíceis de conciliar. Anne Barrère, em *Tâches et temporalités* (2006), apresenta as dificuldades dos diretores escolares em cumprir todas as suas atribuições, classificando-as em temporalidades, com o intuito de colaborar na organização da rotina de trabalho do diretor escolar.

Barroso (2011) explica o alargamento das funções do diretor escolar, criação dos conselhos e dos princípios de autonomia, embora dêem a impressão de o envolvimento do Estado no âmbito da gestão escolar tornar-se menos hierarquizado, passa a ter um papel “mais regulador, vigilante e controlador” (ibidem, p. 14). Desta forma, os diretores escolares deparam-se com tarefas conflictuais dentro do seu ofício, assim como a crescente multiplicidade dos papéis que têm que desempenhar.

Nesta linha de pensamento, considera-se que a partilha das responsabilidades (liderança compartilhada) contribui para a capacidade de mudança e melhoria da qualidade do sistema (Frost, 2010). Neste sentido, destaca-se o trabalho em conjunto como fator essencial nas práticas reflexivas, no diálogo, na colaboração e na cooperação dos atores escolares, uma vez que “maior aprendizagem é promovida a partir da discussão de ideias (Baptista, Costa, & Almeida, 2014, p. 390). Em outras palavras, se há trabalho colaborativo, também existe partilha, motivação, promoção da confiança, superação de obstáculos e melhoria na qualidade do trabalho da instituição em si.

É importante ressaltar que a construção de um espaço favorável à partilha de informações, a organização de complementaridade entre os funcionários e promoção de autonomia pessoal e das equipas estão relacionadas com as práticas da gestão, estando diretamente ligadas ao seu nível de comprometimento e de participação na instituição (Kovács, 2006). Neste sentido, a considerar que a união, a colaboração e a cooperação são essenciais para a concretização dos objetivos e do desenvolvimento dos trabalhos, o diretor escolar mostra-se primordial na promoção do trabalho colaborativo e, conseqüentemente, na melhora do clima e motivação na organização escolar.

Uma vez que “o trabalho não é uma tarefa individual mas sim uma ação de grupo” (Gouveia, 2013, p. 22), pode-se afirmar que, ainda utilizando os termos utilizados pelo mesmo autor, os trabalhadores já não são vistos como “seres individuais”, mas como “seres sociais, integrados num grupo”. É aí que destacamos novamente o papel do diretor escolar, que por sua vez deve não somente ser capaz de gerir recursos, mas também pessoas.

Branka Cattonar (2006) expõe que, de acordo com Pelage (1998) e Osborn (2002), o *chefe de estabelecimento* deve ser apoiador e facilitador da transformação do sistema educacional, em outras palavras, deve ser percebido como *agente de mudança*. Bilhim (2001) complementa este pensamento ao afirmar que a cooperação entre os trabalhadores não surge de forma natural, por isso deve ser estimulada. Assim sendo, é também (mais uma) função do diretor incentivar a reflexão coletiva e o trabalho em equipa (Cattonar, 2006) visando a melhoria das condições de trabalho e também dos resultados obtidos.

Capítulo 2. A gestão escolar e as situações emergenciais

Faz parte da natureza humana, especialmente em situações de crise ou emergência, procurar a segurança e esperar que alguém assuma a liderança ou mantenha a situação sob controle até que as coisas voltem ao normal. De acordo com Demiroz e Kapuku (2012), estas situações exigem que as pessoas que estão em posição de liderança tenham uma ampla gama de competências para lidar com os tempos de incerteza e para responder às ameaças, levando e guiando a comunidade à direção mais segura.

Este tipo de situação cria desafios excepcionais que requerem qualidades para trabalhar com o inesperado, tais como Patton (2007) enumera: (1) liderança e consolidação de equipas; (2) *networking* e coordenação; (3) considerar o contexto político e social. Demiroz e Kapuku (2012) ainda adicionam que é imperativo estabelecer protocolos de emergência, gerir o tempo, reunir força humana e recursos para sanar da melhor maneira a situação em questão. Ou seja, os líderes precisam ter uma visão diferenciada da situação e capacidade para fazer todas as instâncias trabalharem juntas e de maneira coordenada até que a situação seja controlada.

Em outras palavras, é necessário que os líderes e responsáveis em posição de liderança, saibam avaliar e se adaptar à situação. O desenrolar (positivo ou negativo) da situação emergencial tem relação direta com a qualidade das decisões e posturas adotadas pela liderança desde o início do evento em questão (Demiroz & Kapuku, 2012). Ainda, de acordo com os mesmos autores, é imperativo compreender que um líder que, em situações emergenciais, utiliza as suas habilidades de gerir e criar *networking*, tem vantagens em controlar situações extraordinárias, uma vez que passa a ter acesso à colaboração em diferentes níveis (sejam políticos, administrativos, sociais ou relativamente aos recursos), de acordo com as necessidades.

Por falar em situações de crise emergencial, logo no final de 2019 o mundo passou a enfrentar uma nova realidade e, apesar de todos os esforços das autoridades para que a propagação do vírus SARS-CoV-2 fosse contida, “nenhum país, nenhum contexto, nenhum sistema educacional escapou das mãos invisíveis do COVID-19” (Harris, 2020, p. 322). Assim, a necessidade de adaptação em todos os setores da sociedade chegou de repente, foi preciso agir de maneira rápida e muito bem calculada em prol da saúde da população mundial.

Então, com o súbito avanço da propagação do novo coronavírus, foi preciso adotar diversas medidas excepcionais com o objetivo de conter a situação pandêmica, incluindo o fechamento das escolas e a obrigatoriedade do teletrabalho em alguns países. Diante desta situação, surge a necessidade de adaptar todo o contexto escolar para que os alunos terminassem o ano letivo da melhor forma possível e a tentar minimizar os danos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, que momentaneamente estariam privados das aulas presenciais.

Diante desta situação, Hung, Huang e Tan (2020) explicam que foi primordial ao diretor escolar assumir o seu papel de liderança para fazer esta transição do ambiente físico ao digital. Nesta perspectiva, entende-se que o contexto da pandemia não trouxe alterações apenas na forma de ensinar e aprender, mas também transportou a gestão e a liderança para um ambiente de trabalho virtual.

Em seu artigo *“School leaders’ work during the COVID-19 Pandemic: a Two-Pronged Approach”*, Pollock (2020) explica que, se nos tempos atuais, com todas as exigências que os diretores já carregam para serem líderes e administradores excepcionais, durante a pandemia foi esperado ainda mais em termos de liderança, conhecimento e habilidades. Logo, os diretores escolares precisaram neste contexto se tornar líderes digitais, ou por definição, a adotar o conceito de *e-leadership* (Pollock, 2020), que engloba desenvolver e criar condições para os alunos aprenderem, para os professores ensinarem e ao mesmo tempo oferecer suporte digital, além das suas atividades regulares.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como pano de fundo esta situação, que exigiu tomada de decisões e criação de estratégias para este período conturbado na história mundial, mas que veio também para abrir e alargar conhecimentos, e ainda reforçar a busca por soluções alternativas, neste caso especificamente sobre a liderança e gestão no âmbito da educação.

2.1 As situações emergenciais de rotina e as situações de risco (e/ou calamidades) na gestão escolar

As atividades de rotina de um diretor escolar incluem tarefas relacionadas com a gestão educativa, operacional, relações humanas e gestão externa (Cattonar, 2006). Para que possa realizar todas estas atividades, são necessários diferentes tipos de competências e habilidades interpessoais, informacionais e decisórias, assim como saber articular a multiplicidade de tarefas presentes no seu cotidiano (Mintzberg, 1989).

Anne Barrère, em *Sociologie des chefs d'établissement* (2006), examina e explana sobre as formas individuais de priorizar e dinamizar o trabalho da gestão escolar. Especificamente no capítulo 2, *Tâches et temporalités*, a autora refere a rotina de trabalho do diretor escolar no contexto da natureza diversa das suas atribuições atuais e as principais dificuldades enfrentadas no dia-a-dia.

Baseada em entrevistas e estudos de campo, Barrère (ibidem) menciona que os diretores escolares desempenham tarefas variadas durante o dia e que bastam pequenos eventos particulares e atípicos para perturbar toda a programação de trabalho diária. A autora ainda confere que, a superlotação de tarefas, os conflitos internos a serem resolvidos, a multiplicidade de tarefas e da velocidade da sucessão dos trabalhos a serem realizados reforçam o sentimento de utilidade e muitas vezes de onipotência do diretor escolar que, em geral, relatam um sentir muitas vezes que o seu trabalho é gratificante, mas também difícil de suportar.

Dentro das inúmeras tarefas a serem realizadas pelos diretores, a autora destaca: as tarefas administrativas, tarefas de tomadas de decisão, inquéritos e *feedbacks* em relação às atividades do estabelecimento, reuniões (planejadas, fixadas ou emergenciais, dentro ou fora do estabelecimento escolar), representação da escola em outras instâncias necessárias, trabalho relacional e de gestão de conflitos, presença de campo (no ambiente escolar), habilidades interpessoais, condução das políticas do estabelecimento (Barrère, 2006), entre outras.

Dentro deste mundo de responsabilidades e atribuições, Barrère (ibidem) separa as atividades em três grandes grupos, os quais chama temporalidades³:

- 1. Temporalidade da forma escolar:** gestão do funcionamento escolar (reuniões, definições do funcionamento do ano letivo, gestão orçamentária e tarefas administrativas), em geral são mais previsíveis e mais fáceis de organizar na rotina de trabalho;
- 2. Temporalidade de emergência:** podem vir de dentro ou de fora do estabelecimento escolar, casos problemáticos que precisam ser resolvidos na hora, imprevisíveis, circunstâncias excepcionais. Todas as outras tarefas são colocadas de lado para que sejam solucionadas e podem ser de proporções variáveis;
- 3. Temporalidade do projeto:** avaliação, gestão em si da escola, projeto geral e projeto oficial, planejamento das ações, projeto escolar, calendário de projeto, reconfiguração ao nível das necessidades do estabelecimento, questionários e avaliação, recolha e análise de dados, distribuição dos alunos, fluxos, taxas de aproveitamento, tempo e reflexão sobre os dados colhidos para a preparação de novos documentos/estratégias.

É importante destacar que a natureza das tarefas e a articulação das temporalidades compõem as tarefas cotidianas do diretor escolar, sendo que algumas são inevitáveis, outras delegáveis, enquanto outras são opcionais (Barrère, 2006).

Apesar da existência desta multiplicidade de tarefas e da grande questão que já vem sendo estudada por vários autores - como tudo isto é operado, a presente pesquisa tem como foco principal a segunda temporalidade: a de emergência.

Conforme já evocado, a temporalidade de emergência pode se apresentar em diferentes dimensões, desde um pequeno conflito ou um acidente ocorrido dentro do ambiente escolar, ou até as ameaças externas que podem acontecer em pequena ou grande escala. A principal característica desta temporalidade é que todas as outras tarefas são deixadas de lado

³ Tarefas de naturezas distintas e com prazos organizacionais diferentes, as quais o diretor escolar precisa articular dentro da sua rotina de trabalho (Barrère, 2006).

em detrimento destas, que podem consumir maior ou menos tempo para resolução, dependendo da situação.

Ao contrário das emergências de rotina, que podem ser comparadas aos focos de incêndio que precisam ser apagados de imediato, mas que se sabe que estarão sempre presentes, os desastres catastróficos e calamidades são muito mais imprevisíveis e difíceis de resolver (Demiroz & Kapuku, 2012) e requerem muito mais habilidades e estratégias por parte da liderança e da gestão nas mais diversas esferas da sociedade. Em outras palavras, a postura do líder deve variar baseada na magnitude da crise, assim como no contexto em que acontecem.

2.2 Os impactos na rotina de trabalho e práticas da gestão escolar durante a pandemia COVID-19

No final de dezembro de 2019 foi descoberto em Wuhan (China) uma nova doença potencialmente mortal, sobretudo para os mais suscetíveis (Carvalho, Krammer, & Iwasaki, 2021). De transmissão através das vias respiratórias e capacidade de mutação rápida, o vírus SARS-COV-19 tomou grandes proporções em poucos meses, o que preocupou as autoridades e população a nível mundial.

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a COVID-19 como pandemia (ibidem), o que obrigou as autoridades a tomarem medidas para tentar conter a propagação do vírus. Assim, todos os níveis da administração (tanto política, da saúde pública, como a educacional) foram mobilizadas no sentido de adotar posturas e mecanismos alternativos para que, em todas as esferas, o impacto da pandemia fosse minimizado e a situação fosse controlada da melhor maneira possível. Neste sentido, pode-se afirmar que o “COVID-19 mudou radicalmente as concepções e práticas de liderança” (Harris, 2020, p. 324).

Uma vez que, mesmo antes da pandemia, os diretores escolares já se encontravam a desenvolver as mais diversas funções com um elevado grau de complexidade, a necessidade de reestruturação devido à esta situação emergencial fez com que o trabalho do gestor fosse intensificado em vários sentidos (Hauseman, Darazsi, & Kent, 2020). Assim como a mencionada

classificação das temporalidades por Barrère (2006), os gestores escolares de todo o mundo passaram a viver a temporalidade de emergência.

Demiroz e Kapucu (2012) explicam que em condições estressantes de emergência, a comunidade espera dos gestores o direcionamento para lidarem com a situação e prevenir que as pessoas estejam em risco, sendo de “responsabilidade do gestor responder às ameaças e incertezas derivadas das crises” (Demiroz & Kapucu, 2012, p. 92), adicionando ainda mais responsabilidades à lista *multitask* dos gestores escolares, como: adaptação às ferramentas tecnológicas disponíveis para realizar e direcionar os trabalhos, compreender a doença (incluindo causas, sintomas, protocolos de segurança e prevenção), garantir as condições para os alunos estudarem, para os professores lecionarem e ao mesmo tempo dar suporte aos seus funcionários (Pollock, 2020).

Com a consequente implantação do ensino *on-line*, não somente os professores, mas também os diretores precisaram se adaptar às novas formas de trabalho, assim como desenvolver práticas e estratégias de orientação e organização (Pollock, 2020). Enquanto há pouco tempo o *e-learning*, o *b-learning* e o ensino remoto eram utilizados como abordagens diferenciais e que complementavam o ensino, com o avanço da pandemia passaram a definir a educação em nível mundial (Harris, 2020). Da mesma maneira, no que diz respeito às relações laborais, deparámo-nos com um cenário onde as reuniões de equipa, as trocas de ideias durante o café e nos corredores das escolas foram levadas da noite para o dia a um ambiente bidimensional, cuja única forma de interação passou a ser através de incontáveis horas em frente a um computador (*ibidem*).

A considerar que nada funciona de maneira isolada, mas a partir do trabalho em conjunto, esta pesquisa abordará como o trabalho colaborativo foi gerido em contexto escolar, apesar das escolas encontrarem-se durante o referido período, por obrigação e não por vontade, com as portas fechadas.

Capítulo 3. A pandemia COVID-19 e as medidas no âmbito da educação em Portugal

Ainda em janeiro de 2020, os primeiros casos de COVID-19 foram detetados na Europa (tendo início em França) e o primeiro em Portugal foi diagnosticado a 2 de março (World Health Organization, 2023). Em decorrência da declaração da situação pandémica a nível mundial, o Governo de Portugal declarou Estado de Emergência em 18 de março de 2020, que foi sendo prorrogado até o dia 2 de maio, quando foi instituído o Estado de Calamidade devido ao aumento exponencial dos casos confirmados (DGS, 2023).

Em face disto, foram aprovadas medidas extraordinárias e temporárias, com o intuito de prevenir a transmissão do COVID-19. Além de restrições de acesso aos estabelecimentos, funcionamento de transportes públicos, suspensão e prorrogação de prazos, medidas de proteção social e apoios excepcionais (entre outros), o Decreto-lei 10-A/2020 de 13 de março de 2020 também determinou a suspensão das atividades letivas e não-letivas e formativas, conforme lê-se no Artigo 9º:

“1 - Ficam suspensas as atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior e em equipamentos sociais de apoio à primeira infância ou deficiência, bem como nos centros de formação de gestão direta ou participada da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P.

2 - Ficam igualmente suspensas as atividades de apoio social desenvolvidas em centro de atividades ocupacionais, centro de dia e centro de atividades de tempos livres.

3 - A suspensão prevista nos números anteriores inicia-se no dia 16 de março de 2020 e é reavaliada no dia 9 de abril de 2020, podendo ser prorrogada após reavaliação (...).” (Diário da República, 2020)

É importante salientar que, apesar de os estabelecimentos escolares passarem a estar com as atividades suspensas, existiu uma exceção para que os filhos e dependentes dos profissionais dos serviços essenciais de forma que estes pudessem receber assistência, uma vez que apesar de a maior parte da população ter sido colocada em teletrabalho, estes depararam-se com um aumento exponencial da sua carga-horária. Então, assim ficou definido no Artigo 10º:

“1 - É identificado em cada agrupamento de escolas um estabelecimento de ensino e creches que promovam o acolhimento dos filhos ou outros dependentes a cargo dos profissionais de saúde, das forças e serviços de segurança e de socorro, incluindo os bombeiros voluntários, e das forças armadas, os trabalhadores dos serviços públicos essenciais e de instituições ou equipamentos sociais de apoio aos idosos como lares, centros de dia e outros similares, de gestão e manutenção de infraestruturas essenciais, bem como outros serviços essenciais, cuja mobilização para o serviço ou prontidão obste a que prestem assistência aos mesmos, na sequência da suspensão prevista no artigo anterior (...).” (Diário da República, 2020)

Partindo disto, a referência dos trabalhadores dos estabelecimentos escolares passou a ser através notícias e direcionamentos que mudavam com a mesma velocidade com que o vírus se espalhava. Para que pudessem manter todos informados, a Direção-Geral da Educação (DGE) compilou todas as publicações e informações no site “Apoio às Escolas”⁴ e também criou a iniciativa “Estamos *on* com as escolas” (ANEXO III) (Apoio às escolas, 2020).

Além das medidas implementadas pelo Governo, como a criação do Estudo em Casa⁵, foi possível consultar no “Apoio às escolas” e o “Estamos *on* com as escolas” uma série de roteiros para orientar a resposta educativa, a utilização de tecnologias e recursos, até mesmo como gerir a avaliação neste sistema atípico, colaborando com a gestão no sentido de organizar e padronizar os procedimentos necessários para o desenvolvimento de atividades dentro desta nova realidade.

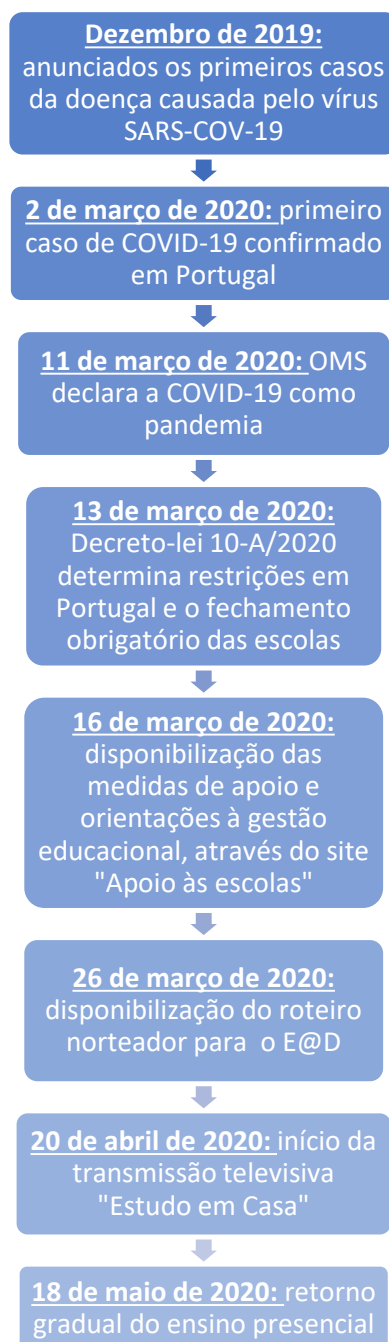
Devido à aproximação dos exames finais, mesmo no meio da pandemia e da obrigatoriedade do teletrabalho, algumas sanções foram sendo levantadas gradualmente, para que algumas turmas (tendo início pelo Ensino Secundário) retornassem gradualmente às escolas, mas sob condicionamentos como o distanciamento social, o uso de equipamentos de segurança e a monitorização de possíveis casos positivos da doença (que se confirmassem colocavam a turma toda em quarentena). Isso aconteceu através da Resolução do Conselho de Ministros nº 33-C/2020, em 30 de abril, passando a vigorar a 18 de maio (Apoio às escolas, 2020).

⁴ <https://apoioescolas.dge.mec.pt/> (Anexo II)

⁵ Em parceria com emissora RTP, alguns professores ministravam as aulas de maneira lúdica em um programa televisivo, que continha uma grelha específica para cada nível de ensino e matéria a ser contemplada (Anexo IV).

Para compilar e ilustrar os principais acontecimentos, segue uma linha do tempo:

Figura 1 - Principais acontecimentos em Portugal durante a pandemia na área da Educação



Fonte: a autora.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), sendo a Pandemia COVID-19 uma questão de saúde pública, enquanto o mundo estava à espera da ação dos cientistas e fabricantes farmacêuticos para retardar ou conter a mitigação do vírus, foram necessárias criar medidas e intervenções por parte das autoridades do governo

para tentar evitar a rápida disseminação da doença (OCDE, 2020). Dentre estas medidas, que variaram entre os países, o roteiro construído pela OCDE (ibidem) destacou entre outras, o fechamento das escolas.

Mesmo com todos os esforços, é de conhecimento comum que a imprevisibilidade da situação exigiu a readequação e a reflexão a respeito do funcionamento da sociedade em si. Uma vez que quando somos privados de algo é que nos apercebemos da sua importância, passou-se a valorizar o que muitas vezes é apenas comum, mas que é imprescindível para a constituição do cerne do ser humano em geral: o convívio social.

A considerar que em 138 países, incluindo Portugal, 80% dos alunos foram afetados pelo fechamento das escolas (Costa, Baptista, & Dorotea, 2022), a preocupação relacionada ao sistema educacional foi muito além da adequação da metodologia de ensino, foi também relacionada com o estabelecer mecanismos de comunicação, promover formação continuada aos professores para que pudessem usufruir das ferramentas tecnológicas, garantir que todos pudessem ter acesso aos meios alternativos utilizados para promover o ensino, dar continuidade dos serviços sociais fornecidos pelas escolas, e a preservar o ambiente de bem-estar e saúde mental dos alunos e comunidade escolar, e ainda a promover espaços de interação e aprendizagem mútua entre os alunos, entre outras. Afinal, retomando o poema *A Escola é*, “Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver (...)” (Freire, 2010).

Em consulta ao “Roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia COVID-19 de 2020” produzido pela OCDE todas estas (entre outras) preocupações ficam evidenciadas em diferentes contextos:

“As diferenças entre os alunos em relação ao apoio dos pais, que lhes podem proporcionar oportunidades educacionais diretamente ou oferecê-las em casa, as diferenças na capacidade dos diferentes tipos de escolas de apoiar a aprendizagem de seus alunos remotamente, e as diferenças entre os alunos em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma independente e online, são suscetíveis de exacerbar as lacunas de oportunidades já existentes. Além disso, as diferenças entre os sistemas escolares em sua capacidade de projetar e implementar respostas educacionais eficazes, durante o período exigido, ampliarão as lacunas de oportunidade entre eles.” (OCDE, 2020, p. 3)

Neste sentido, fica claro que a pandemia evidenciou preocupações educacionais numa esfera muito mais profunda e preocupante. Então, de forma a contribuir com a resposta por parte das escolas, no documento já mencionado, a OCDE apresenta um *checklist* para facilitar a reflexão por parte dos gestores escolares das necessidades e dificuldades que enfrentaram neste período conturbado, conforme exposto na Figura II:

Figura II – Um *checklist* para uma resposta educacional à Pandemia da COVID-19

Um checklist para uma resposta educacional à Pandemia da COVID-19

1. Estabelecer uma força-tarefa ou comitê gestor que terá a responsabilidade de desenvolver e implementar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19. Na medida do possível, garantir que os integrantes da força-tarefa representem diferentes componentes do sistema educacional ou da rede escolar e que tragam perspectivas importantes e diversificadas para subsidiar seu trabalho, por exemplo: currículo de várias áreas, formação de professores, tecnologia da informação, representantes dos professores, representantes dos pais, alunos, e representantes da indústria, quando relevante.
2. Desenvolver um cronograma e meios para uma comunicação frequente e regular entre os membros da força-tarefa, durante o período em que o distanciamento social estará em vigor.
3. Definir os princípios que irão orientar a estratégia. Por exemplo: proteger a saúde dos alunos e dos profissionais, garantir o aprendizado acadêmico e dar apoio emocional aos alunos e ao corpo docente. Estes princípios fornecerão foco para as iniciativas a serem realizadas e ajudarão a priorizar o tempo e outros recursos limitados.
4. Estabelecer mecanismos de coordenação com as autoridades de saúde pública para que as ações de educação estejam em sintonia e ajudem a avançar os objetivos e estratégias de saúde pública, por exemplo: educando alunos, pais, professores e funcionários sobre a necessidade de distanciamento social.
5. Repriorizar objetivos curriculares, dada a realidade de que a forma usual de desenvolvimento destes objetivos será interrompida. Definir o que deve ser aprendido durante o período de distanciamento social.
6. Identificar a viabilidade de buscar opções para recuperar o tempo de aprendizado depois que o período de distanciamento social terminar, por exemplo, um período de revisão intensivo durante o intervalo anterior ao início do novo ano letivo.
7. Identificar os meios de ensino. Quando viável, estes devem incluir a aprendizagem online, pois ela proporciona a maior versatilidade e oportunidade de interação. Se nem todos os alunos possuem dispositivos e conectividade, busque formas de fornecê-los a esses alunos. Explorar parcerias com o setor privado e a comunidade para garantir os recursos necessários para fornecer esses dispositivos e conectividade.
8. Definir claramente os papéis e expectativas dos professores para orientar e apoiar eficazmente a aprendizagem dos alunos na nova situação, através de instrução direta sempre que possível ou orientação para a aprendizagem autodirigida.
9. Criar um site para comunicação com professores, alunos e pais sobre objetivos curriculares, estratégias e sugestões de atividades e recursos adicionais.
10. Se uma estratégia de educação online não for viável, desenvolver meios alternativos de ensino, eles poderiam incluir programas de TV, se uma parceria com emissoras de televisão for viável, podcasts, transmissões de rádio e pacotes de aprendizagem, seja em formato digital ou em papel. Explorar parcerias com organizações comunitárias e com o setor privado para a veiculação desses programas.
11. Assegurar apoio adequado aos estudantes e famílias mais vulneráveis durante a implementação do plano de educação alternativa.
12. Melhorar a comunicação e colaboração entre os alunos para promover a aprendizagem mútua e o bem-estar.

13. Criar um mecanismo de formação continuada emergencial para que professores e pais possam apoiar os alunos na nova modalidade de ensino. Criar modalidades que fomentem a colaboração entre professores e comunidades profissionais e que aumentem a autonomia dos professores.
14. Definir mecanismos apropriados de avaliação dos alunos durante a emergência.
15. Definir mecanismos adequados de aprovação e conclusão.
16. Se necessário, revisar o marco regulatório de forma a viabilizar a educação online e outras modalidades, e de forma a apoiar a autonomia e colaboração dos professores. Isso inclui a validação de dia letivo para dias lecionados em planos alternativos de educação.
17. Cada escola deve desenvolver um plano de continuidade de operações. Como forma de apoiá-las, as autoridades educacionais podem fornecer exemplos via curadoria de planos de outras escolas.
18. Quando a escola fornece refeições aos alunos, desenvolva meios alternativos de distribuição de alimentos para os alunos e suas famílias.
19. Quando a escola oferece outros serviços sociais, tais como apoio à saúde mental, desenvolva formas alternativas de atendimento.
20. As escolas devem desenvolver um sistema de comunicação com cada aluno, e uma forma de checagem diária com cada aluno. Talvez na forma de textos dos professores, se os pais tiverem acesso a celulares.
21. As escolas devem desenvolver mecanismos de checagem diária com professores e funcionários da escola.
22. As escolas devem fornecer orientação aos alunos e famílias sobre o uso seguro do tempo de tela e ferramentas online para preservar o bem-estar e a saúde mental dos alunos, bem como oferecer proteção contra ameaças online a menores.
23. Identificar outras redes ou sistemas escolares e criar formas de comunicação regular com eles para compartilhar informações sobre suas necessidades e abordagens para resolvê-las, e aprender com eles como forma de promover uma rápida melhoria na oferta de educação nas novas modalidades.
24. Assegurar que os líderes escolares recebam o apoio financeiro, logístico e moral necessário para o sucesso.
25. Desenvolver um plano de comunicação. Mapear os principais constituintes e mensagens chave para apoiar a execução da estratégia de educação durante a emergência, e garantir que estes sejam efetivamente comunicados através de vários canais.

Fonte: “Roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia COVID-19 de 2020” (OCDE, 2020, pp. 5-6)

Com efeito, a OCDE alerta para o impacto negativo nas oportunidades educacionais (que consequentemente causarão impacto na subsistência) dos indivíduos desta geração, em caso de ausência de resposta educacional intencional e efetiva (ibidem). Em outras palavras, a postura, as estratégias e medidas que foram implementadas pelos gestores escolares carregaram também uma grande responsabilidade não somente no âmbito educacional, mas também social da comunidade escolar.

3.1 Medidas adotadas e práticas da gestão escolar durante a pandemia

Sabe-se que as situações emergenciais realçam alguns problemas que os sistemas já apresentavam anteriormente, com o sistema educacional na época da pandemia não foi diferente (Harris, 2020). Por exemplo, de acordo com a mesma autora, a linha que separava as

famílias com melhores condições das com menores ficou mais delineada, uma vez que a migração do espaço escolar para o espaço virtual demonstrou a disparidade de acesso a dispositivos digitais e à Internet, básicos para que o ensino remoto pudesse acontecer. Um dos primeiros contratempos para a gestão escolar foi pensar em como este sistema, que anteriormente era utilizado apenas como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, passaria a definir a educação de maneira global (ibidem). Assim, os gestores escolares se depararam com um conjunto de desafios e com a necessidade de garantir os recursos para promover a educação por meios alternativos (OCDE, 2020).

Conforme já explicitado no tópico anterior, as medidas e práticas por parte da gestão escolar precisaram ser muito bem calculadas e pensadas, em prol da comunidade escolar num âmbito geral. Devido às características da situação emergencial e cuja evolução se mostrava imprevisível, além de seguir o direcionamento e orientações dadas pelas autoridades governamentais, foi necessário fazer acompanhamento para garantir que as medidas respondessem às necessidades das escolas, assim como fazer as adaptações necessárias.

Neste sentido, em Portugal, a Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE), em parceria com outros órgãos do Governo, lançou questionários às escolas da rede pública e da privada para verificar quais as medidas adotadas pelos gestores escolares e detetar a resposta educativa neste período crítico. A partir dos dados obtidos, a ANQEP ficou encarregada de organizar um relatório que explicita as principais medidas adotadas pela gestão escolar durante os meses turbulentos que se passaram, conforme segue (DGEEC, ANQEP, DGE, & DGEstE, 2020):

1. Elaboração de uma Plano de Ensino a Distância, contendo:

1.1 Desenho do modelo E@D,

1.2 Criação de circuitos de comunicação,

1.3 Definição da mancha horária de trabalho com os alunos,

1.4 Definição do papel das lideranças intermédias,

1.5 Constituição de equipa de apoio para questões emergentes,

1.6 Atividades de promoção do sentimento de pertença à turma/escola

1.7 Intervenções específicas no âmbito da educação inclusiva,

1.8 Monitorização e regulação do plano.

2. Implementação das estratégias de comunicação, ensino, aprendizagem e avaliação;

3. Promoção de sessões de formação a distância ou disponibilização de recursos para autoaprendizagem dos docentes (voltados para a utilização de recursos digitais);

4. Articulação entre as equipas educativas e os docentes nas dinâmicas de trabalho com os alunos;
5. Seleção e disponibilização de recursos educativos utilizados pelos docentes;
6. Programação de trabalho com alunos sem acesso a computador/internet;
7. Criação do modelo de biblioteca digital para que conteúdos fossem acedidos e partilhados;
8. Assegurar apoios e recursos para dar resposta à educação inclusiva;
9. Dinamização e orientação de trabalho para os psicólogos (em parceria com a Ordem dos Psicólogos), onde foram produzidos materiais como:
 - 9.1 Recomendações de autocuidado para professores e educadores de infância, ´
 - 9.2 Ajudar as crianças a lidar com o stress,
 - 9.3 Como lidar com uma situação de isolamento,
 - 9.4 Como explicar a uma criança as medidas de distanciamento social e isolamento,
 - 9.5 Como manter atividades de ensino, aprendizagem e formação a distância,
 - 9.6 Famílias em isolamento durante a pandemia (Kit pais / calendários de atividades para crianças e adolescentes),
 - 9.7 Estudar em tempos de pandemia – guia para pais;
10. Estratégias para a retoma das atividades letivas presenciais no ensino secundário, de acordo com as recomendações do Governo;
11. Organização do Serviço de acolhimento de menores a cargo de serviços essenciais e do Serviço de refeição aos escalões A e B.

Tendo em conta todas estas informações, aliados ao facto de que mesmo antes da pandemia o papel do gestor escolar já passava por uma variedade de mudanças e transformações – onde cada vez mais os diretores escolares passaram a ter maior autoridade para as responsabilidades administrativas e suporte aos profissionais componentes da organização escolar, assim como manterem as escolas a funcionarem de maneira efetiva – fica ainda mais evidente que diante de uma situação emergencial a tomada de decisões é urgente, assim como a necessidade de colaboração e cooperação, que já existia, mas que neste momento de incertezas se mostra emergente e imperativa (Patton, 2007).

Neste sentido, a OCDE (2020) também chama a atenção para a necessidade da união de forças durante a pandemia:

“É imperativo, por esta razão, que os líderes educacionais tomem medidas imediatas para desenvolver e implementar estratégias que mitiguem o impacto educacional da Pandemia. Acreditamos que a cooperação pode ajudar os líderes educacionais na elaboração de respostas educacionais eficazes e que a primeira e mais simples forma de cooperação é a troca de conhecimentos sobre o que as escolas, comunidades e países estão fazendo atualmente para proteger as oportunidades educacionais durante a pandemia.” (OCDE, 2020, p. 3)

3.2 Adaptação à nova realidade e o trabalho colaborativo a distância

Ao enfrentar uma situação de crise emergencial, como a da pandemia COVID-19, um dos aspectos-chave para gerir o caos da melhor maneira é que os gestores se apropriem da sua posição como líderes, exercendo suas diferentes competências e características (Demiroz & Kapuku, 2012). Boin et. al. (2005) completam este pensamento ao afirmar que, em situações emergenciais desta natureza, os líderes políticos e administrativos precisam gerir e coordenar os recursos de maneira eficaz, adaptar e avaliar as situações, ser flexíveis ao tomar decisões, expandir os relacionamentos e seguir protocolos, apesar do tumulto.

Em concordância, Houseman et al. (2020) ressaltam que mais do que nunca a necessidade da união de forças é colocada em voga e a promoção e cooperação se tornaram imprescindíveis. Em todos os documentos e orientações consultados e já mencionados nesta pesquisa, há chamada de atenção ou menção da necessidade do trabalho colaborativo. Assim, no que diz respeito ao sistema educacional, pode-se afirmar que a gestão escolar é fundamental para estabelecer e sustentar o trabalho colaborativo e as relações de cooperação, o que ficou ainda mais evidenciado no contexto pandêmico, no sentido de envolver e conectar as pessoas de maneiras significativas, assim como garantir o funcionamento e as conexões com os demais órgãos e instituições básicas: “para governar em tempos de crise, é imperativo que os líderes confiem na legitimidade e confiança nas pessoas (...), as organizações devem estar dispostas a trabalhar em conjunto” (Demiroz & Kapuku, 2012, pp. 94-95).

Harris (2020) complementa este pensamento ao refletir que a prática da liderança partilhada e a organização dos trabalhos em equipa são vitais para o funcionamento das instituições, especialmente num contexto inesperado como o que vivenciamos com o fechamento das escolas.

Mas então o que podemos considerar trabalho em equipes ou trabalho colaborativo? Bardach (1998) define colaboração como uma ação conjunta por um ou mais agentes, cuja intenção é a de agregar valores ao invés de trabalhar separadamente. O trabalho colaborativo tem duas vertentes distintas, sendo um elemento principal que reúne e faz com que outras entidades trabalhem juntas em prol de um objetivo comum, e a outra onde os elementos operacionais cooperam entre si. Para Boin et. al. (2005), esta *interoperabilidade*⁶ ganha ainda mais importância em eventos catastróficos, apesar de não ser uma tarefa fácil. Neste sentido, Costa et al. (2022) destacam que, em tempos de gestão emergencial, a criação de redes colaborativas⁷ (quer sejam presenciais ou virtuais) acabam por tornar o processo de inovações mais efetivo, uma vez que carregam diferentes pontos de vista e diferentes abordagens, o que contribui para a concretização do objetivo-alvo. Em outras palavras, os autores definem as *networks* da seguinte forma: “Na sua forma mais básica, é um grupo de pessoas de diferentes setores interligadas, sugerindo troca de conhecimento, habilidades e recursos em prol de um objetivo comum e em benefício mútuo de todos os envolvidos.” (ibidem, p. 212).

Demiroz e Kapuku (2012) indicam que a eficácia de um Gestor em situação de Emergência (GE) está diretamente ligada ao seu nível de interação com outras instituições e comunidade. No contexto escolar, esta interação colaborativa entre os atores escolares favorece a ação organizada, “o que é favorecido pela adoção de posturas integradoras, que estimulem a partilha de informação, dúvidas e decisões” (Costa, 2018, p. VII)

Arslan, Demiroz e Kapuku (2010) também elencam alguns aspectos fundamentais no que diz respeito ao papel da gestão e do trabalho colaborativo em tempos de crise:

“O Gerenciamento Colaborativo de Emergências (GCE) inclui vários itens como Coordenação, comunicação, formação de *networks*, parcerias e interoperabilidade. A Coordenação, principalmente, é um esforço para eliminar redundâncias no ambiente emergencial, enquanto a comunicação ajuda a Coordenação através do aumento da compreensão mútua entre as pessoas e partilha de informações entre as organizações. Para eliminar constrangimentos e aumentar os recursos disponíveis, as organizações formam *networks* e parcerias. Por fim, a interoperabilidade é o entendimento de como diferentes parceiros se reúnem e utilizam os

⁶ Os autores utilizam este termo quando se referem à operação conjunta de grupos distintos, de modo cooperativo, unidos por um objetivo comum.

⁷ Borgatti e Foster (2003) definem uma rede colaborativa (*network*) como um conjunto de atores, sejam eles individuais ou organizações/instituições, interligadas formal ou informalmente.

seus recursos juntos, como trabalham em conjunto e comunicam entre si.” (Arslan, Demiroz, & Kapuku, 2010, p. 463)

Assim, é preciso ter especial atenção às dificuldades dos seus colaboradores, reconhecer e valorar as capacidades individuais de maneira a promover a cooperação mútua e que compartilhem os seus conhecimentos uns com os outros (neste caso específico destacam-se os usos das tecnologias), criando um ambiente mais leve e favorável mesmo dentro das pesadas circunstâncias (Hauseman, Darazsi, & Kent, 2020). Boin et al. (2005) completam este pensamento ao afirmar que, especialmente em tempos de crise, os atores precisam ser motivados a compartilhar os seus conhecimentos uns com os outros.

Harris e Jones (2022) explicam que durante o fechamento das escolas, a nível mundial, as conexões pessoais foram substituídas pela tecnologia. Assim, se coordenar o trabalho colaborativo em tempos de crise já não é tarefa fácil, os gestores escolares enfrentaram mais um obstáculo em 2020: gerir as suas equipas a distância. As autoras ainda completam a afirmar que, assim que a pandemia tomou o seu lugar, os gestores escolares precisaram liderar virtualmente, remotamente, desenvolvendo diariamente as suas habilidades de lidar com a situação de crise. Foi preciso aprender a distribuir a liderança e manter o relacionamento com o seu pessoal através de conexões *on-line* e não mais presencialmente (ibidem).

Mesmo antes da pandemia, os projetos de inovação e flexibilidade curricular já fomentavam a proatividade das direções escolares e das gestões intermédias (direção de turma, coordenação de departamentos, coordenação de projetos, entre outros), pois na ação do coletivo é primordial que haja aprendizagem em níveis conjuntos e individuais e a interação colaborativa entre os atores escolares favorece o funcionamento da instituição em si (Costa, 2018).

No artigo *“Leading during a pandemic – what the evidence tells us”* (Harris & Jones, 2022), destacam-se sete temas centrais relacionados com a liderança durante a pandemia, baseadas em pesquisas realizadas em artigos redigidos pelo mundo afora:

- 1. Mudança da natureza da liderança e das demandas do gestor escolar:** evidências de que os desafios transformam a liderança, que antes tinha raízes pautadas na previsibilidade e passou rapidamente para um período de incertezas. Ainda neste âmbito, os gestores escolares viram os seus papéis e funções serem muito alterados

e ainda mais sobrecarregados com, além das demandas que já faziam parte do seu dia-a-dia, protocolos de segurança, fechamentos e reabertura das escolas e distanciamento social.

2. **O aumento da pressão devido à crise e o bem-estar dos diretores escolares:** os pesquisadores notaram que, em geral, a pandemia impactou negativamente a saúde física e mental dos diretores, uma vez que além de terem sido pegos de surpresa, tentaram manter todas as suas habituais tarefas, acrescidas dos desafios que o fechamento das escolas trouxe, afetando diretamente o seu bem-estar.
3. **Adaptação ao modo de liderar:** as autoras indicam que alguns diretores optaram pela liderança partilhada na época da pandemia, especialmente no que diz respeito ao suporte acadêmico, tecnológico, operacional e de relações interpessoais, contribuindo (de maneira colaborativa) assim com o melhor funcionamento e na agilidade dos processos necessários em tempos atípicos.
4. **Performance significativa para lidar com os desafios da pandemia:** apesar das características enumeradas no segundo ponto, os diretores escolares em geral conseguiram criar um suporte mútuo e conseguiram ultrapassar as principais dificuldades gradualmente.
5. **O choque da desigualdade:** para as autoras, uma questão que ficou ainda mais evidente para a gestão escolar foi como o COVID-19 delineou as diferenças socioeconômicas entre os alunos, e na maioria das vezes esta situação foi sempre ponderada e considerada na tomada de decisões relacionadas ao funcionamento escolar, que também será enfatizado na fase de pesquisa do presente trabalho.
6. **O envolvimento familiar e da comunidade escolar:** apesar de a importância destes elementos já serem conhecidas, as autoras destacam que na época da pandemia as famílias se tornaram parceiras para o trabalho escolar. Desta maneira, ficou ainda mais evidenciada a participação e o envolvimento da comunidade escolar no suporte à educação, especialmente em tempos desafiadores.
7. **Um novo modelo de escola:** apesar de todas as dificuldades enfrentadas durante a pandemia, o COVID-19 transformou a liderança escolar, tornando-a mais colaborativa (distribuída), o que torna a rotina dos diretores muito mais organizada e previsível, mesmo em tempos imprevisíveis.

Em alguns dos tópicos elencados acima, ficam evidentes que a interação colaborativa entre os atores escolares, instituições governamentais e comunidade escolar favorecem a ação organizada, geradas “pela adoção de posturas integradoras, que estimulam a partilha de informação, dúvidas e decisões” (Costa, 2018, p. VII)

Costa, Baptista e Dorotea (2022) destacam que grupos de trabalho nas escolas também são consideradas *networks*, e são uma abordagem efetiva nas esferas de suporte de tomadas de decisões, resolução de problemas complexos, compartilhamento de responsabilidades, criação de sinergia entre as partes integrantes da comunidade escolar, promoção da partilha de conhecimento e de práticas, desenvolvimento de inovações, aumentar o desenvolvimento profissional dos professores, otimizar o tempo e os recursos e tecer reflexões a respeito dos níveis do sistema educacional.

Mesmo em meio às dificuldades, na maior parte dos textos publicados o trabalho colaborativo é mencionado como vital para superar os desafios trazidos pela pandemia no contexto escolar, “aumento do apoio, recursos e ajuda prática são necessários agora, mais do que nunca, para os líderes escolares em todos os lugares.” (Harris & Jones, 2022, p. 107).

Neste sentido, nos próximos capítulos desta pesquisa, apresentar-se-á a metodologia usada no estudo desenvolvido, seguida pela pesquisa em si, onde serão aferidas as práticas e medidas tomadas por dois diretores de agrupamentos de escolas, a fim de verificar como conseguiram manter as suas equipas operacionais nesta situação atípica e como geriram o trabalho colaborativo durante o fechamento das escolas em 2020.

Capítulo 4. Metodologia

Tendo sido expostos os principais argumentos a respeito do tema deste estudo, este capítulo vem fundamentar as escolhas metodológicas utilizadas, cujas opções foram pensadas de modo a garantir a credibilidade da investigação e a melhor forma de caracterizar e estudar o tema proposto. Num primeiro momento será apresentado o enquadramento metodológico, seguido dos propósitos e eixos de análise e, por fim, as técnicas de recolha de dados.

4.1 Enquadramento metodológico

Devido ao caráter interpretativo desta proposta, cujos significados serão construídos a partir da descrição e interpretação dos dados recolhidos, acredita-se que a abordagem mais adequada para esta investigação é a qualitativa. Cresswell (2012) caracteriza a pesquisa qualitativa como: dedicada à exploração, desenvolvimento e compreensão de uma temática central; é a reflexão subjetiva por parte do pesquisador, partindo do ponto de vista e do contexto do que (ou de quem) está a ser estudado; é a descrição e a interpretação do tema baseados nos dados recolhidos, usando estruturas flexíveis e critérios de avaliação emergentes para produzir o relatório.

A modalidade que melhor corresponde à presente pesquisa é o estudo de casos múltiplos, por tratar-se de uma análise com uma visão mais ampla e dentro de contextos específicos. Para Amado (2016) realizar um estudo de caso é compreender e dar significado às percepções, perspetivas e conceções (entre outros aspetos) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações e relações e interações. Yin (2001) afirma que o estudo de caso investiga um “fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (ibidem, p. 32), assim é possível obter informações sobre as experiências das pessoas ou instituições que contribuem para a compreensão de uma realidade maior.

Por se tratar de uma pesquisa relacionada a um acontecimento em escala mundial, a pandemia COVID-19, presumiu-se que a recolha de dados em mais de uma instituição poderia ilustrar melhor a realidade enfrentada pelos gestores escolares durante o fechamento das escolas. Tendo este pensamento em conta, Carneiro (2018) reforça que a escolha de casos múltiplos preserva a singularidade de cada contexto, enquanto possibilita também a criação de

linhas de divergência e convergência sobre o material colhido, o que acaba por enriquecer a pesquisa.

É importante ressaltar que a modalidade dos estudos de casos múltiplos consiste na comparação de *modelos* e não na comparação de *sujeitos*, considerá-los diferentes e passíveis de serem analisados, é dar a oportunidade para que mais de uma voz seja ouvida (Carneiro, 2018), assim a proposta é integrar mais de um discurso, ampliando a compreensão que se tem a respeito da temática. Para além disto, Yin (2001) expõe que a análise de mais de um contexto aumenta a validade da investigação e obtém resultados mais sólidos. Portanto, para ir ao encontro das expectativas da presente pesquisa, acredita-se que ao reunir dados de diferentes contextos em uma proposta permite ir além de apenas avaliar ou constatar a incidência de um fenômeno, mas realçá-los sob diferentes perspectivas.

4.2 Propósitos e eixos de análise

É inegável que a pandemia COVID-19 trouxe um grande impacto em todas as estruturas governamentais e sociais em nível mundial, especialmente na educação. Assim, a principal questão a ser investigada neste trabalho é: “Durante a pandemia, quais as práticas e medidas tomadas pela equipa de gestão para manter o agrupamento de escolas operacional nesta situação atípica?”

Deste modo, surge a necessidade de analisar como foi processado o trabalho de dois gestores escolares de diferentes Agrupamentos de Escolas (AE) durante o fechamento obrigatório das escolas em 2020. De tal modo, para ir ao encontro da temática desta pesquisa foram determinados os eixos de análise expostos na tabela a seguir:

Tabela I – Eixos de análise e objetivos da investigação

| Eixos de análise | Objetivos |
|---|--|
| I Perceções a respeito do trabalho colaborativo e em equipas | <ul style="list-style-type: none">• Indicar a relevância do trabalho colaborativo e em equipas no contexto pesquisado;• Perceber se existem ações específicas que motivam o trabalho colaborativo e em equipas. |
| II | <ul style="list-style-type: none">• Verificar o que mudou, em termos gerais, na rotina dos gestores escolares dos AE; |

| | |
|--|---|
| <p>O impacto na gestão escolar e no trabalho colaborativo devido ao fechamento obrigatório das escolas durante a pandemia</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender se o trabalho colaborativo e em equipas durante o fechamento das escolas se manteve; • Averiguar se foram implementadas ações específicas para manter as equipas operacionais. |
| <p>III Balanço geral do trabalho desenvolvido durante a pandemia</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Validar por parte dos gestores dos AE o trabalho realizado durante o fechamento das escolas; • Referir as estratégias que se mantiveram após a reabertura das escolas. |

4.3 Técnicas de recolha de dados

Acredita-se que a escolha dos métodos de recolha de dados deve ser meticulosa e garantir a consistência da pesquisa. Para tal, Amado (2016) sugere que para um estudo de casos múltiplos o ideal é utilizar “diversas técnicas de pesquisa e de se procurarem diferentes fontes de evidência dos factos, a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica” (ibidem. p. 136).

Para além disto, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa, apesar de requisitar um contato direto do investigador com os seus objetos e contextos de estudo, “o objectivo principal do investigador é o de construir o conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade do determinado estudo é a capacidade que se tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). Assim, a diversidade na escolha das técnicas de recolha de dados precisa favorecer a colheita de material que esteja isento da contaminação das opiniões pessoais do investigador, garantindo a qualidade e a fiabilidade da investigação.

Levando em conta todas estas informações, para este estudo de casos múltiplos foram selecionadas as seguintes técnicas para recolher os dados: entrevistas semiestruturadas e análise documental.

4.3.1 Entrevistas semiestruturadas

Baseada em pesquisas, Bell (1993) explica que uma entrevista é uma conversa entre entrevistador e entrevistado com o objetivo de esclarecer ou obter alguma informação

específica. Para Amado (2016), uma entrevista é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (ibidem, p. 207). Tendo estes conceitos clarificados, uma entrevista pode se apresentar em uma variedade de formas e meios, ficando a cargo do pesquisador eleger o que vem de encontro com as necessidades da sua investigação.

Amado (2016) e Bell (1993) classificam os tipos de entrevistas da seguinte forma:

- 1. Entrevista estruturada ou diretiva:** estandardizada, com um guião a ser seguido rigorosamente, cujas respostas vão de encontro ao que foi pré-estabelecido, sem flexibilidade;
- 2. Entrevista não estruturada ou não diretiva:** totalmente conduzida pelo entrevistador de acordo com a lógica do discurso do entrevistado, sem qualquer grelha ou enquadramento conceptual prévio;
- 3. Entrevista semiestruturada ou semidiretiva:** o entrevistador pensa antecipadamente nas perguntas que quer fazer, montando um guião que poderá ser modificado no momento da entrevista, de acordo com as informações recolhidas. O entrevistado tem a liberdade de discorrer sobre o tema e permite ao entrevistador captar o essencial dentro da investigação.

Atendendo às características do presente estudo, acredita-se que o tipo que vem de encontro com as necessidades e que tornará o seu conteúdo mais substancial é a entrevista semiestruturada, por ser uma modalidade intermédia que tem como apoio os objetivos da investigação, enquanto permite acesso ao como os entrevistados se expressam, dando liberdade para discorrerem sobre os assuntos e aspetos que consideram mais relevantes.

Realizar uma entrevista semiestruturada requer algumas preparações “não só para se obter a informação requerida, mas para se ter a garantia de alguma validade (...) a entrevista de investigação não se improvisa, pelo contrário, ela exige um elevado esforço de preparação.” (Amado, 2016, p. 213). Esta preparação será agora apresentada, a começar pela escolha das pessoas a serem entrevistadas, que foram selecionadas.

Para Neto et al. (2006), num estudo de casos múltiplos “cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a prever resultados semelhantes (uma replicação literal) ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica)” (ibidem. p. 69). Devido ao tema da presente pesquisa, optou-se pela escolha de contextos praticamente opostos, com o intuito de revelar como as diferentes condições e estratégias ocorreram se tratando da mesma situação emergencial (o fechamento obrigatório das escolas

na pandemia COVID-19). Com estes dois estudos de caso, praticamente opostos, acredita-se que será possível obter maiores detalhes e diferentes estratégias, uma vez que foi algo enfrentado a nível mundial, mas diferente em cada contexto/realidade.

Então, foram selecionados dois AE, em regiões geográficas diferentes e que se destacam por serem considerados agrupamentos de referência na comunidade em que estão inseridos. Apesar de ambos os entrevistados terem autorizado a divulgação de seus nomes e dos respetivos AE, optou-se por manter o anonimato para preservar a imparcialidade e a intencionalidade da análise dos dados, que consiste em apresentar o contraste entre contextos apresentados, e não a comparação entre eles. Então, o primeiro onde a pesquisa foi realizada deles está situado na região de Lisboa e será denominado como AE1. O segundo agrupamento está situado na região de Almada e será denominado como AE2. Em relação aos diretores, ambos foram surpreendidos pela pandemia no início dos seus mandatos, mas enfrentaram dificuldades diferentes durante este período conturbado. O diretor do AE1 será tratado por D1 e diretor do segundo agrupamento por D2.

Por esta técnica de recolha de dados se tratar de uma entrevista semiestruturada, Amado (2016) chama a atenção para a necessidade de construção de um guião que sirva de referencial para obter o máximo de informações com o mínimo possível de perguntas, não para ser seguido rigorosamente, mas como o próprio nome já diz, para guiar as temáticas abordadas. A considerar a importância do guião, segue uma tabela da sua constituição de acordo com os blocos temáticos e os objetivos específicos:

Tabela II – Blocos temáticos e respetivos objetivos

| Blocos temáticos | Objetivos |
|--|---|
| I Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o estudo de investigação; • Explicitar os objetivos gerais da entrevista; • Informar o entrevistado da confidencialidade e anonimato da entrevista, bem como do tratamento dos dados; • Solicitar autorização para a gravação (áudio) para transcrição posterior. |
| II Ambientação e compreensão do contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o entrevistado; • Descrever brevemente o contexto do AE, a sua estrutura e a organização do pessoal. |
| III Perceções sobre o trabalho colaborativo e em equipa (de maneira geral) | <ul style="list-style-type: none"> • Verificar qual a conceção do entrevistado a respeito do tema; • Explanar o envolvimento em termos gerais das equipas de trabalho no AE; |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as ações que apoiam o trabalho colaborativo dentro do AE. |
| <p style="text-align: center;">IV O fechamento das escolas durante a pandemia COVID-19</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber as alterações da rotina de trabalho do diretor nesta situação emergencial; • Verificar as estratégias implementadas para estimular o trabalho colaborativo e manter as equipas operacionais; • Refletir a respeito das medidas e posturas adotadas durante este período. |
| <p style="text-align: center;">V Finalização da entrevista</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dar espaço para o diretor contribuir com algum outro aspeto que considere relevante ao tema; • Agradecimento e finalização da entrevista. |

As questões levantadas foram dispostas de maneira clara e neutra, isentas de opiniões por parte do entrevistador, permitindo aos entrevistados sentirem-se confortáveis para discorrer sobre a temática de acordo com as suas conceções e experiências. Como já esperado para uma entrevista semiestruturada, durante a realização das entrevistas, cujo guião poderá ser consultado integralmente no Apenso I, foram necessários alguns ajustes no decorrer das conversas (da ordem e do conteúdo), especialmente por se tratar de dois contextos opostos, como poderá ser observado na transcrição das entrevistas (Apenso I).

4.3.2 Análise documental

A análise documental, ou pesquisa arquivística, envolve a seleção, tratamento e interpretação de informações contidas em documentos. Bell (1993) classifica a análise documental em duas vertentes: “complementar a informação obtida por outros métodos” ou “constituirá o método de pesquisa central, ou exclusivo” (ibidem. p. 101). A presente pesquisa terá a análise documental como complemento aos dados recolhidos nas demais técnicas de recolha de dados selecionados, permitindo ao pesquisador enriquecer e ilustrar a temática proposta.

Para a realização da análise documental de maneira confiável, é necessário verificar a natureza dos dados e selecionar cuidadosamente os documentos que serão relevantes para o estudo (Bell, 1993). Assim, o presente estudo serviu-se das publicações que constam nas páginas da internet dos respetivos agrupamentos e de documentos fornecidos pelos próprios diretores: Planos de Ensino a Distância, questionários de satisfação aplicados à comunidade escolar para a autoavaliação das estratégias adotados e circulares internas (comunicação com o pessoal do AE) e externas (comunicados aos encarregados de educação).

4. 4 Análise de conteúdo

Amado (2013) explica que não há sentido em recolher dados sem saber como interpretá-los. Desta forma, verifica-se que as técnicas de análise do conteúdo e tratamento dos dados são fundamentais na construção de uma investigação.

Para a realização da análise de conteúdo da presente pesquisa, recorreremos ao modelo sugerido por Bardin (2011), que apresenta uma estrutura dividida em três fases: (1) Pré-análise; (2) exploração do material, categorização ou codificação; (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira fase (pré-análise) consiste na organização do material útil à pesquisa e das ideias preliminares. A preparação do material é realizada a partir de quatro etapas básicas, de acordo com o mesmo autor: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a reformulação de objetivos e hipóteses e formulação de indicadores a serem analisados (Bardin, 2011). Desta forma, acredita-se que a pré-análise permite a correlação entre os objetivos da pesquisa e a análise propriamente dita, sendo verificada a pertinência dos dados recolhidos e trazer significado às questões levantadas na investigação.

Na segunda fase (exploração e categorização do material), passa-se a codificar os dados obtidos e separá-los por categorias para depois serem analisados como um todo para a redação da análise (ibidem). Esta fase é considerada uma operação lógica, norteadora da busca pela significação relacionada à temática, contruindo e captando os conteúdos fornecidos pelos dados coletados (Fossá, 2013).

Tendo feita a categorização do material, que neste estudo de casos múltiplos será realizado *a priori*, passa-se à terceira fase (tratamento dos resultados, inferências e interpretação), que é por essência redigir os pressupostos relacionados ao tema da investigação e a interpretação dos dados colhidos, buscando a significação da mensagem (Bardin, 2011).

Assim, expostos os princípios e instrumentos selecionados para a presente pesquisa e a sistematização dos conteúdos, passaremos para a caracterização dos contextos estudados e a análise dos dados recolhidos.

Capítulo 5. Apresentação e reflexões acerca dos resultados

Neste capítulo serão apresentadas as informações obtidas, bem como será feita a análise do conteúdo e reflexões a respeito da temática da presente investigação⁸. De acordo com os blocos temáticos da análise, serão apresentados: 1) Contextualização do estudo; 2) Principais funções do Diretores; 3) Percepções dos Diretores a respeito do trabalho colaborativo; e 4) O trabalho colaborativo durante fechamento obrigatório das escolas durante a pandemia.

5.1 Contextualização do estudo

A seguir serão apresentados alguns dados relevantes a respeito dos contextos investigados e dos Diretores entrevistados, cuja fonte da recolha de dados foram as análises de documentos e as entrevistas propriamente ditas.

5.1.1 Caracterização dos Agrupamentos de Escolas

A começar pelo AE1, que foi criado em meados dos anos 60 e era inicialmente um estabelecimento de ensino privado, inicialmente de pré-escolar e 1º ciclo. Com o passar dos anos, o Colégio expandiu suas turmas para os demais ciclos. Após o dia 25 de Abril de 1974, data que assinala o fim do regime ditatorial em Portugal, cujo movimento político-social e acontecimentos subsequentes reestabeleceram a democracia no país, o edifício passou a ser propriedade do Ministério da Educação, passando a ser uma escola preparatória. Em 1987 a escola foi reinaugurada e passou a oferecer outros níveis de ensino (nomeadamente do 5º ao 9º ano), cujo um importante professor de Desenho foi escolhido como patrono, e que leva até hoje o nome do AE e assim permaneceu mesmo em 2004/2005 com a reformulação do sistema organizacional de ensino. Hoje o AE1 é formado por 5 escolas e mais a escola-sede (totalizando 6), com 1.723 alunos, 180 docentes e 115 assistentes.

A equipa de gestão do AE1 conta com o Diretor, a Subdiretora, 3 Diretores adjuntos, o Assessor técnico-pedagógico e o Coordenador de projetos. O AE1 conta ainda com o Conselho

⁸ Cuja análise de conteúdo poderá ser consultado no Anexo VI e as transcrições das entrevistas nos Apênsos I e II. Ressalta-se que os referidos documentos, parte desta dissertação, é que constarão as referências das citações e excertos dos discursos feitos pelos Diretores, apresentados no Capítulo 5.

Geral, o Conselho Administrativo e os Departamentos Curriculares. Localizado em uma zona de Lisboa, é importante destacar que o AE1 recebeu diversos selos de qualidade, entre eles, no âmbito da Escola Saudávelmente.

Passando agora para o AE2, foi o primeiro estabelecimento de ensino oficial do concelho onde está situado, tendo sido criada em 1955 como uma Escola Industrial. Em 1958 a estrutura da escola se expandiu, bem como a sua oferta de ensino, que, além dos cursos técnicos até então existentes, passou a contar com o ensino preparatório. Com a reestruturação do ensino secundário em 1975/1976 e a obtenção de mais edificações, nas redondezas, foram implementadas novas áreas relacionadas ao Ensino Vocacional. Com a reformulação do sistema organizacional de ensino de 2004, a maior escola do grupo foi nomeada como sede do AE2, o que posteriormente, no ano letivo de 2013/2014, foi alterado por questões logísticas, passando a ter outra Escola como sede do Agrupamento.

A equipa de gestão do AE2 é composta pelo Diretor, pelo Subdiretor e 3 Adjuntos. Além desta equipa, o Agrupamento ainda conta com o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico. O AE2 é constituído por 7 Escolas, nas quais 1 Escola Secundária (atual sede do Agrupamento), 5 Escolas Básicas e 1 Jardim de Infância. Atualmente o AE2 é o Agrupamento de maior dimensão da zona onde está situado, a contar com cerca de 290 Professores e 100 funcionários (pessoal não-docente), a atender em torno de 2.800 alunos.

Dentro dos contextos acima descritos, passar-se-á para breve apresentação dos Diretores, que prontamente se disponibilizaram a participar da presente investigação

5.1.2 Caracterização dos Diretores entrevistados

O diretor do AE1 é Doutor pela Universidade Aberta, investigador do Instituto Politécnico de Lisboa nas áreas de Diferenciação Pedagógica; Projetos Europeus e Comunicação Intercultural; e Qualidade das Escolas. É autor de diversos artigos, dentre eles destaca-se uma publicação em uma revista brasileira que relata a sua experiência durante o fechamento obrigatório das escolas em Portugal⁹, onde explicita as suas ações e os resultados das estratégias utilizadas pela equipa de direção do AE1 durante a pandemia COVID-19. O diretor D1 iniciou o

⁹ O referido artigo faz parte do conjunto de documentos selecionados para a Análise Documental da presente investigação.

seu percurso profissional em 1997 como professor. Concorreu, e foi eleito diretor em outro AE onde exerceu 3 mandatos, logo após, em 2019, assumiu a direção do AE1, tendo apanhado a pandemia logo no seu primeiro mandato como diretor no referido Agrupamento.

O diretor do AE2, desde a sua formação universitária pela Universidade de Lisboa, trabalhou como professor de Geografia dos 7º, 8º e 9º anos em duas das escolas do AE2. Simultaneamente fez parte da direção do AE2 desde 2007 como Subdiretor, tendo acompanhado a mudança da sede em 2007. Foi eleito diretor em 2022, então na época da pandemia exercia os cargos de Professor, Diretor de Turma e Subdiretor do Agrupamento.

5.2 Principais funções exercidas pelos Diretores dos Agrupamentos

Ainda no sentido de trazer ainda mais luz aos contextos investigados, serão abordados alguns aspetos importantes mencionados pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas referentes às suas rotinas de trabalho, assim como algumas particularidades observadas presencialmente durante a pesquisa de campo e realização das entrevistas.

A começar pelo AE1, a entrevista foi agendada no período da manhã, numa terça-feira, pois, de acordo com o diretor D1 seria o momento ideal e mais tranquilo, pois já estaria mais organizado (ao contrário por exemplo de uma segunda-feira, quando normalmente uma série de compromissos surgem e precisam ser distribuídos ao longo da semana). Ao entrar no edifício nota-se a organização e a preocupação em atender todos os que procuravam os serviços, especialmente os alunos que precisavam resolver questões junto à secretaria. O diretor D1 estava em uma reunião para discutir o caso de um aluno específico com alguns professores, e antes de começar a entrevista ainda precisou fazer a ronda pela Escola (sede do AE1), pois já era a hora de intervalo dos alunos, tendo o cuidado de verificar se tudo estava a correr bem. Foi abordado por vários professores a meio do caminho até o refeitório, todos a trazerem informações relevantes e a receber toda a atenção do gestor. Na mesa do refeitório, foram discutidos alguns assuntos pontuais entre o diretor D1 e alguns funcionários que estavam por lá.

Após uma breve visita guiada à escola, a falar sobre o contexto e a comunidade escolar daquela zona, dirigimo-nos ao gabinete do diretor, um ambiente amplo e acolhedor, com uma

mesa para pequenas reuniões. No decorrer da entrevista, o diretor D1 foi requisitado para assinar alguns documentos, e ao final já tinha outros compromissos agendados.

Estas observações foram apontadas devido à noção que se teve, em concordância com os temas já explicitados na presente investigação a respeito da rotina do diretor escolar, assim como as suas atribuições. Segundo as palavras do diretor D1:

"Os Diretores de Agrupamentos em Portugal têm a responsabilidade da parte pedagógica, porque são, por inerência de funções, presidentes do Conselho Pedagógico. Somos também presidentes do Conselho Administrativo, portanto sou eu com os meus adjuntos e a coordenadora dos serviços administrativos, portanto a parte financeira também é da nossa responsabilidade. Relativos à esta dimensão pedagógica e administrativa, também há a parte da gestão da disciplina dos alunos, portanto quando há comportamentos incorretos também há um conjunto de medidas disciplinares, corretivas e sancionatórias que são da minha responsabilidade, bem assim como a parte disciplinar do pessoal docente e não docente e a avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente"

Em poucas palavras, o diretor D1 resume as suas atribuições, mas se analisarmos uma a uma veremos que são atividades complexas e que demandam uma gestão de agenda e de compromissos substancial. Assim fica atestado na prática o que Barrère (2006), em seu estudo de campo (já mencionado na presente investigação), diz a respeito da quantidade de funções e papéis a serem desempenhados, algumas vezes são mais intuitivos, outras demandam maior energia e acabam por sobrelotar a rotina do diretor escolar.

Passando então ao contexto observado no AE2, a entrevista foi marcada no final do dia de uma sexta-feira, quando o diretor D2 acha ser o período mais tranquilo por já ter cumprido todos os seus compromissos semanais, é o momento que utiliza para finalização de algumas questões para que a semana possa começar já organizada. Ao chegar no AE2, nota-se um ambiente organizado e acolhedor, movimentado em termos de alunos e funcionários. Logo à hora marcada o diretor D2 veio até a porta para receber a investigadora, conduzindo por escritórios labirínticos onde outros funcionários terminavam de cumprir as suas atribuições da semana. Conforme já comentado anteriormente, o diretor D2 escolheu este horário por ser mais tranquilo e poder dar maior atenção à presente pesquisa. Ao chegarmos na sala do diretor, um gabinete pequeno com uma mesa compartilhada (longa para que possa receber as pessoas ali mesmo na sua própria mesa de trabalho). Durante a entrevista o diretor D2, ao falar da sua rotina de trabalho, chamou a atenção para um fator que tinha passado despercebido:

“Veja, eu não tenho três portas aqui neste gabinete? Batem ali, batem ali e batem ali (D2 a apontar para as três portas) ... há sempre um problema para resolver, por isso escolhi recebê-la hoje, numa sexta-feira porque é mais tranquilo, mas isto é um bater de portas constante, e o telemóvel sempre a tocar, então tem mesmo que se ter paciência, é.”

Durante a entrevista, ficou evidente o que o diretor D2 quis dizer, pois, mesmo em um horário que deveria ser tranquilo, foi interrompido em três momentos diferentes por funcionários que necessitavam de algo por parte da Direção. Assim, notou-se na prática o que o diretor D2 atestou a respeito da estrutura do AE2:

"temos um Conselho Pedagógico constituído por 16 ou 17 pessoas, que tem a seu cargo a coordenação dos vários departamentos curriculares, Diretores de Turma, Bibliotecas (...) Assistentes Técnicos na Secretaria e nos serviços Administrativos, (...) com a tesoureira, com a contabilidade, com a secção de alunos, com a secção de pessoal e depois com os operacionais que no fundo são eles que estão no terreno, e que dão ali a cara perante as dificuldades com os alunos e com, às vezes com o público exterior... que normalmente vem sempre muito mal disposta, então eles são os primeiros aqui, o primeiro embate daqui são eles, portanto, isto tem tudo cada um na sua função, mas tem que tem que haver aqui um espírito muito grande, colaboração entre todos nós, se não isso não ia dar e assim, sobretudo numa entidade em que tem 7 espaços diferentes que não estão assim tão próximos."

“Somos de facto, o Agrupamento de maior dimensão aqui de Almada. E não é que isso nos traga grande mais-valia, só nos trazem uma carga de trabalhos porque os 2.800 alunos, com os cerca de quase 300 professores, (...) mais os funcionários que são perto de 100, são geridos pelo mesmo número de pessoas que outros Agrupamentos, como por exemplo aqui os nossos vizinhos, que têm quase 1/3 dos alunos que nós temos e muito menos professores, etc. Portanto, acaba por ser uma sobrecarga muito maior e não chega só dizer que somos os maiores, então isso são só números, porque em termos de trabalho também somos os maiores, e que por vezes têm implicações aqui na forma como temos de fazer a gestão das escolas, não é?”

Em relação à sua rotina de trabalho, de uma maneira geral o diretor D2 demonstra a sua preocupação e ao mesmo tempo que faz o possível (e muitas vezes o impossível) para manter o sistema todo operacional, mesmo em tempos comuns (sem os agravantes externos):

“Portanto, como eu estava a dizer, apesar de sermos o Agrupamento de maior dimensão, isso não é para nós uma vantagem, temos uma dificuldade muito acrescida, porque só somos cinco elementos da Direção a gerir tudo isto.”

Assim, ambos os Agrupamentos e rotinas dos diretores ficam caracterizados, ficando evidente que cada Agrupamento tem as suas especificidades, a condizerem com as condições que lhes são dadas, dentro do contexto e comunidade em que estão inseridos. Estes aspetos são relevantes e devem ser tidos em conta para a compreensão das situações expostas nos tópicos subsequentes que serão discutidos nesta investigação.

5.3 Perceções gerais sobre o trabalho colaborativo e em equipa

De acordo com as entrevistas realizadas, nota-se que ambos os diretores reconhecem a o trabalho colaborativo nas instituições educativas como básico para o funcionamento do sistema como um todo. De acordo com o diretor D1, até mesmo as decisões e responsabilidades devem ser vistas como trabalho colaborativo:

"O trabalho colaborativo é central (...) na verdade o Diretor tem um conjunto de responsabilidades, mas é totalmente ajudado nas decisões que é preciso tomar, no caminho que se deve seguir, então nunca me senti sozinho, (...) considero realmente que posso ter aqui a responsabilidade da liderança e de ir apontando o caminho, da mobilização das pessoas para os objetivos comuns, mas é um trabalho de equipa, essencialmente e sem dúvida."

Da mesma forma, o diretor D1 acrescenta que deve haver trabalho colaborativo em todos os níveis, inclusive entre as unidades curriculares e entre os professores e os alunos, através de um trabalho interdisciplinar:

"tudo no ensino está articulado, só é possível, na minha perspetiva, trabalhar neste estabelecimento para ajudar a construir essa aprendizagem, se trabalharmos desta forma cooperada (...) só é possível fazermos um trabalho certo no momento certo se tivermos consciência da especificidade que temos, e só poderemos fazer se tivermos esta visão de rede, porque se não, não haverá articulação de currículo."

O diretor D2 partilha do mesmo pensamento, mas num sentido mais global e ainda acrescenta que, trabalhar em conjunto nem sempre é uma tarefa fácil e por esta razão o modelo (para que todos os outros departamentos integrantes de uma instituição escolar tenham esta mesma visão de cooperação) deve partir de cima, ou seja, da própria Direção:

"se não houver aqui um trabalho colaborativo, não se consegue (...) Depois há que gerir aqui as emoções, os egos e ideias fixas que as pessoas têm, portanto, temos que ter uma equipa que começa aqui pela direção, em sintonia com a com o que vamos fazendo (...) isto tem tudo cada um

na sua função, mas tem que tem que haver aqui um espírito muito grande, colaboração entre todos nós, se não isso não ia dar "

Neste sentido, percebe-se na prática através do discurso do diretor D2 o que Kovács (2006) diz a respeito das formas de organização de trabalho sob o olhar da sociologia (mencionado no Capítulo 1), que o desempenho profissional também está relacionado com a satisfação pessoal dos colaboradores:

"Há sempre muita resistência, muita. Porque por disposição, para que as pessoas que estão na nesta função, sejam elas operacionais, sejam professores ou assistentes técnicos, está muito ligada a fatores externos, nomeadamente ao aquilo que este ano tem de estar na ordem do dia, depois da comunicação social, são as a questão das carreiras, os congelamentos/descongelamentos... as pessoas estão muito suscetíveis a isto, portanto, tentar impor as coisas de uma forma, digamos, autoritária não vale a pena, então os ânimos temos que gerir como costume dizer às vezes: com pinças, com calminha (...) não é assim fácil trabalhar tudo isto, então é remar tudo no mesmo sentido, não é?"

Assim, verificam-se pontos em comum entre os dois contextos estudados a respeito da conceção que ambos os diretores têm relativamente ao trabalho colaborativo: ambos acreditam que é fator imprescindível para o funcionamento da organização e que cada colaborador, dentro das suas funções e capacidades, precisa estar em sintonia com os objetivos comuns da instituição escolar de que fazem parte. Além disso, cada diretor chama a atenção para aspetos particulares que lhes chamam a atenção dentro do contexto em que estão inseridos, que acabam por ser complementares: o D1 para a necessidade do trabalho colaborativo no sentido da articulação dos trabalhos e o D2 para as dificuldades que muitas vezes estão presentes no dia-a-dia para que assim seja.

5.3.1 Ações que estimulam o trabalho colaborativo

Dando seguimento às questões levantadas acerca do trabalho colaborativo, perguntou-se durante as entrevistas se os Diretores promovem alguma ação específica que estimule o trabalho colaborativo entre o seu pessoal.

Conforme o diretor D1 já havia expressado que, para ele, o trabalho colaborativo está presente mesmo na tomada de decisões, em relação às ações ressalta que, por exemplo, na elaboração do Projeto Educativo faz questão de ouvir os profissionais das diferentes áreas:

"Depois, ao nível mais organizacional, é a mesma coisa, não conseguiremos ter um Projeto Educativo pensado com pés e cabeça que consiga mobilizar as pessoas se não as envolvermos na construção deste Projeto Educativo. (...) O que é que nós fazemos neste AE, nós, para construirmos o Projeto Educativo, criamos grupos de várias áreas curriculares para termos diversas sensibilidades e depois nós temos algumas pistas (...) Por isso, o trabalho colaborativo, desde logo na raiz da construção do Projeto Educativo é fundamental, e depois é sempre incentivado este trabalho colaborativo ao longo do ano letivo, justamente para conseguirmos fazer com que, do ponto de vista organizacional, as coisas funcionem de forma articulada"

O diretor D1 sublinha ainda a importância das ações neste sentido, do envolvimento do pessoal naquilo que é importante para todos, para que haja um nível maior de comprometimento e conseqüentemente maior cooperação na prática diária:

"Se nós não envolvemos os outros profissionais então, os profissionais não vão se sentir identificados com o Projeto Educativo, portanto, não vão querer conhecer, muito menos cumprir. (...) No fim, ajudamos as pessoas a sonharem o AE, e a partir destes sonhos, depois compilamos ideias, separamos ali as ideias todas e básicas de um Projeto Educativo, o que que nós fizemos, com esta estratégia nós criamos o envolvimento dos outros na produção daquilo que é o nosso Projeto Educativo, pelo nosso sonho de Agrupamento."

Ainda a respeito da sua própria conceção de trabalho colaborativo, o Diretor D1 comenta algumas ações realizadas pela equipa da biblioteca escolar, para que os próprios alunos (e por associação, também os professores) também aprendam a trabalhar em conjunto, fomentando desde o início a relevância do trabalho em equipas e da colaboração:

"também idealizamos a biblioteca escolar como, de certa forma, central nesta articulação entre todos, portanto, a coordenadora da equipa de bibliotecas escolares também tem assento no Conselho Pedagógico. (...) os professores bibliotecários são por excelência, como é que eu posso dizer, especialistas se quisermos na questão de como é que podemos fazer investigação desde a pesquisa, a seleção da informação, a utilização da informação a preparação para a sua partilha e a partilha (...) envolvemos os alunos na pesquisa da informação, na sua utilização até a partilha. (...) Portanto, a equipa de bibliotecas escolares potencializa esta articulação das diversas áreas curriculares e ajuda muito nesta utilização da informação"

Além destas ações, do diretor D1 menciona a relevância do uso das tecnologias para promover o trabalho colaborativo em todos os níveis institucionais, tanto no âmbito administrativo como no pedagógico:

"Desde logo onde eu tomei posse como Diretor, criámos correios eletrónicos institucionais, o que não havia, começámos a criar drives,

portanto na nuvem há também para a partilha e a construção colaborativa de documentos, de projetos, de ideias... Hoje em dia, desde a simples ata é redigida de forma cooperativa, colaborativa, on-line. Tudo o que nos possa passar pela cabeça é feito numa base tecnológica. (...) tiramos muito partido desse trabalho colaborativo utilizando as tecnologias. E depois, até para compilarmos evidências do que vamos fazendo, temos *microsites* que são criados juntamente pelos colegas que se envolvem em determinados projetos ou em determinadas atividades (...) Portanto, também é uma forma de potenciar aqui o trabalho colaborativo, mesmo os professores estejam em escolas diferentes podem utilizar recursos construídos de outros, e ao partilharem também uma forma de todos saberem o que está a ser feito."

Em termos práticos, o diretor D1 expressa a sua preocupação com o bem-estar dos seus colaboradores, tirando partido das tecnologias desde a sua posse como diretor do AE1 para que alguns aspetos do trabalho colaborativo, como por exemplo a necessidade de reunir as equipas, pudessem ser facilitados de acordo com a realidade e limitação do espaço físico do Agrupamento:

"Nós no início tínhamos um tempo semanal, uma tarde de horário de professores em que todos estavam na escola em simultâneo para poderem fazer esse trabalho colaborativo. Agora, como fomos ficando com todas as nossas escolas sobrelotadas, como a pressão demográfica muito grande aqui na nossa área, posso dizer-vos que, por exemplo, esta escola que é a sede do AE está pensada para ter 29 turmas, mas neste momento tenho 38 turmas, estamos à espera de ter obras ampliação, razão pela qual - os nossos horários - estamos a trabalhar num regime duplo, ou seja, temos turmas que estão essencialmente de manhã, turmas que estão essencialmente de tarde. Então, temos em todos os departamentos, em todos os grupos disciplinares, sempre temos professores desses grupos e desses departamentos a trabalhar. Então nós não conseguimos ter tempos no horário semanal, nem sequer teríamos salas ou espaço para isso, para nos reunirmos fisicamente na escola. Então o que é que começámos a fazer? Começámos a rentabilizar as tecnologias."

Passando ao contexto do AE2, nota-se na fala do Diretor D2 a prática do que Bilhim (2001) afirma em relação que muitas vezes a cooperação entre os trabalhadores não surge de forma natural, por isso deve ser estimulada. Neste sentido e indo ao encontro com o que o diretor D2 também expressou a respeito da sua conceção sobre o trabalho colaborativo e em equipas, pontua que muitas vezes as pequenas ações, como promover convívios, fazem toda a diferença para que o seu pessoal se inspire a trabalhar em conjunto:

"Eu sempre fui de falar num conjunto de pequenas coisas que vamos fazendo, pequenas ações, que estimulam as pessoas a trabalharem um bocadinho mais umas com as outras, não é? E às vezes são coisas

simples... Eu já, por exemplo envio sempre um postal quando as pessoas fazem anos, ou uma pequena festinha quando alguém faz anos ou quando se comemora em qualquer outra coisa. (...) Portanto, tirar aqui aquele espírito necessário de grupo, porque é preferível começar por trás, criar raízes e depois disso as pessoas se aperceberem que isto funciona"

Assim, é perceptível que o D2 aposta na melhoria do clima organizacional como promotor do trabalho colaborativo. Assim, a relevância de se promover integração para que haja a sensibilização da necessidade da cooperação fica evidente no discurso do diretor. Para completar o seu discurso, o diretor D2 demonstra que ter a sensibilidade e o hábito de monitorar o equilíbrio do clima entre o seu pessoal são importantes no que diz respeito à motivação e no desempenho do trabalho dos profissionais que compõe a escola:

"Porque algumas pessoas rapidamente fazem (o lhes é pedido) porque sentem medo, às vezes porque tem outros objetivos, mas não é um trabalho que traga resultados sustentáveis em termos de futuro. Não me parece que seja essa a forma (de se trabalhar com as pessoas) (...) eu prefiro sempre começar por baixo, começando com criar momentos de pequenas reuniões, ver também que as coisas estão, tentar perceber..."

Neste quesito percebemos uma maior diferenciação entre os contextos do AE1 e do AE2, através da fala e das preocupações que os próprios diretores exprimem frente a esta questão. Assume-se então que o trabalho colaborativo também está ligado ao nível de comprometimento do pessoal, das motivações e também das condições que lhes são proporcionadas, o que nos leva a refletir também sobre os diferentes tipos de lideranças e à sobrecarga de funções exercidas pelos Diretores Escolares e das condições que os contextos lhes proporcionam, conforme apresentado no tópico anterior.

5.4 O fechamento obrigatório das escolas durante a pandemia COVID-19

Da mesma forma que os contextos e condições dos Agrupamentos AE1 e AE2 são distintos, a análise de conteúdo das entrevistas revela que a chegada da pandemia e o consequente fechamento obrigatório das escolas também foi recebido de maneiras diferentes pelos diretores D1 e D2.

A começar pelo AE1, cujo diretor já tinha o hábito de trabalhar com as plataformas e tecnologias, tendo as implementado logo no início do seu mandato, enquanto o facto de que as escolas teriam de ser fechadas eram apenas rumores, houve um trabalho antecipado por parte

da direção como garantia de que, caso se concretizasse (como realmente aconteceu), a transição fosse suave e intuitiva:

“Portanto, nós quisemos fazer um Plano de Ensino a Distância logo no início, nós quando percebemos que a escola ia parar, reuni uma equipa de emergência, digamos assim, para discutirmos. Qual é a nossa opção? Vamos entrar todos na *Classroom*? Nós tínhamos a plataforma *Moodle* era pouco utilizada, haviam ali dois ou três que a utilizavam, estava instalada, estava disponível. Não, o *Moodle* para nós estava muito esgotado, o *Classroom* está dentro do *Gmail*, cumpre com os requisitos de segurança. É muito intuitiva para os alunos, não vai dar tempo de estar ensinado aos alunos, então os alunos vão ter que aprender sozinhos a utilizar, a *Classroom* é muito intuitiva e para os professores também, e, portanto, intencionalmente simples. Na semana anterior às escolas fecharem, nós já tínhamos criadas turmas as todas no equipamento, professores lançados e alunos lançados na plataforma. E depois criamos esse Plano de Ensino a Distância, que foi amplamente discutido com o Conselho Pedagógico.”

Já a experiência vivenciada pelo AE2 foi diferente, pois aguardavam as instruções do Ministério da Educação e mantiveram o pensamento positivo no sentido de haver a possibilidade de as escolas acabarem por manter o trabalho presencial. Ressaltando que na época o diretor D2 ocupava o cargo de subdiretor (e também era professor de algumas turmas), relata:

“Foi assim uma coisa muito de repente, nós estávamos a dar aulas, não é? E de um momento para o outro, em Março, numa sexta-feira: ‘vai tudo para a casa!’ E não havia sequer computadores, pronto, nem para os alunos. Alguns teriam, outros não... e ninguém sabia o que era o *Zoom*, o que é que era *Meet*... eu por acaso sabia porque já trabalhava de vez em quando com os meus alunos... o que que era uma *Classroom*... Aquilo foi tudo novo, não é?”

Desta forma, conseqüentemente, notam-se pontos divergentes na maneira em que a continuação dos trabalhos, mais especificamente no que diz respeito ao E@D, conforme definido pelo Ministério da Educação, entre os dois agrupamentos. O AE1, como já tinha um Plano de Ensino a Distância formado, apenas o colocou em prática:

“esse Plano de Ensino a Distância, que foi amplamente discutido com o Conselho Pedagógico para definirmos e para as pessoas perceberem que não iam transferir o seu horário semanal de aulas para o modelo *on-line*, porque nós não queríamos isso, ficou claramente revelado no nosso Plano de Ensino a Distância: nós não queríamos que os nossos alunos passassem 32 horas, que é a carga letiva semanal, diante de um computador. Então nós não transferimos as aulas presenciais para as aulas *on-line*, nós definimos tempos máximos de sessões em vídeo conferência do professor com a turma, tínhamos máximos semanais. Eu não me recordo exatamente, mas era qualquer coisa de um tipo um quarto de hora no máximo.”

Assim, de acordo com o diretor D1, juntamente com a sua equipa da direção, estipulou algumas diretrizes básicas para que o trabalho com os alunos funcionasse de acordo com o que a equipa concordou em ser a melhor solução para o E@D:

“Cada diretor de turma teve que fazer esse calendário semanal com os seus colegas, para os alunos saberem em que horários é que os professores de cada disciplina estariam disponíveis para este modelo de utilizar o *Meet*, por videoconferência, para esclarecimento de dúvidas ou para a apresentação de um conceito novo, mas nesses tempos mínimos máximos definidos (...) Portanto, decidimos toda a filosofia, todas estas opções intencionalmente, portanto, refletimos sobre elas para passarmos a ideia de que o modelo não iria ser o de transferir as aulas presenciais para o bem da Escola. Enquanto pai, eu vi os meus filhos com as 30 horas semanais ligados ao computador porque nas escolas onde eles estavam era esse modelo seguido, e nós claramente não quisemos esse modelo.”

A equipa da Direção do AE1 também teve o cuidado de pensar no bem-estar dos profissionais docentes, então todo o plano teve uma intencionalidade:

“Definimos que as tarefas propostas pelos professores seriam entregues até terça-feira, portanto, cada semana até terça-feira os alunos poderiam fazer o trabalho, deixamos sempre esta periodicidade semanal, portanto, o professor apresenta a tarefa na terça-feira e o aluno tem até a terça-feira seguinte. Isto também com a intenção de ajudar os alunos a serem crescentemente autorregulados na sua aprendizagem, por terem a consciência de que são eles que aprendem e que têm tarefas para fazer durante a semana. Porque é que escolhemos a terça-feira e não sexta-feira? Para que os professores não tivessem de passar o fim de semana com tarefas para corrigir. Porque senão mentalmente iriam ficar com a sensação de terem de corrigir as tarefas que os alunos deixaram na sexta-feira. Para não se sentirem pressionados por utilização do fim de semana que deve ser e bem, para o descanso, nós, intencionalmente colocamos o dia em que lançamos as tarefas para a semana e o dia em que as recebemos, para corrigir até sexta-feira.”

Durante todo o processo, o diretor D1 monitorizou o andamento das atividades através de avaliações direcionadas à comunidade escolar, que fazem parte do artigo que escreveu a respeito (mencionado anteriormente). Ao fazer o balanço final, o diretor D1 completa:

“E, portanto, a *posteriori* fizemos a avaliação das aprendizagens que ficaram comprometidas e percebemos que no final não ficaram assim tão comprometidas com esta com esta estratégia, portanto, foi assim que tudo funcionou.”

Passando à experiência vivenciada pelo AE2, que também reflete claramente as condições que dispunham na época:

“No caso do período da pandemia também, manter a estas 7 unidades em comunicação umas com as outras estamos nós todos em casa, exceto a direção, que passou o tempo quase sempre aqui na escola...”

“E: Então, no vosso caso, a direção manteve o trabalho presencial?”

“Sim, a direção veio, veio mesmo presencialmente. Era o que fazia sentido, nós estávamos cá, não todos ao mesmo tempo, também não podíamos estar, não é? Mas estávamos sempre ou menos sempre dois, fizemos uma escala e fizemos questão de presentes, ao menos a direção, porque, apesar de estarmos *on-line*, tínhamos sempre comunicação a fazer com os órgãos do Ministério da Educação, se por exemplo telefonam é só para a escola, não telefonam para a nossa casa, não têm os nossos contatos telefónicos.”

Logo a seguir o diretor D2 explica como e porque o AE2 precisou manter as portas abertas, mesmo que não houvesse aulas presenciais:

“Portanto, as pessoas deixaram se de ver mesmo efetivamente, deixaram se de ver. Nós aqui na direção, não deixámos de nos ver porque vínhamos cá, como eu disse, pelo menos 2 vezes por semana no nosso escalonamento que fazemos, não é? Víamos também alguns funcionários, porque alguns também tinham de estar presentes, mas porque não deixamos de dar refeições aos miúdos, aqueles que eram os mais carenciados, as portas tinham de estar abertas para resolver alguns problemas, a Secretaria também estava com 1 ou 2 pessoas, portanto, estavam bastante reduzidos.”

Conforme o Plano de Ensino a Distância foi sendo elaborado, os alunos e professores utilizaram o que tinham de recursos disponível para que houvesse uma continuidade dos trabalhos:

“Portanto, mesmo os alunos, só alunos do secundário é que tiveram aulas *on-line*, e não puderam ter todas, tinham apenas 1 ou 2 por semana, porque o recurso não é muito. Então, os do Ensino Básico não tinham mesmo aulas... Portanto, era tudo troca de correspondência por *e-mail*, por *Classroom*, por papéis¹⁰... Portanto deixaram depois o sistema de fotocópias para aqueles que não tinham e-mails virem cá levantar”

Ao observarmos as vivências dos dois AE, verificam-se realidades diferentes, cada um com as suas particularidades, assim como deve ter acontecido com outros estabelecimentos de ensino a nível mundial. São duas situações diferentes, mesmo sob o mesmo Governo e orientações, mas igualmente válidas e ricas em termos de reflexão e análise.

¹⁰ Ver o modelo Plano de Trabalho Semanal utilizado pelo AE2 para os demais ciclos (exceto o secundário) em Anexo VII.

5.4.1 Alterações nas rotinas de trabalho

Ao considerar que temos dois casos com pontos convergentes e também divergentes, temos o caso do D1 que, com o fechamento obrigatório das escolas, exerceu as suas funções *online*, e o caso do D2 que precisou manter o trabalho presencial. Ao considerar ambas as situações expostas, também tiveram experiências diferentes em termos da alteração da rotina dos trabalhos durante a pandemia.

A começar pelo diretor D1, ao abordarmos o assunto em questão, revelou que:

"Bom eu como como me considero já autorregulado para as minhas tarefas, não tive dificuldades pelo facto de não ter de estar presencialmente na escola. Como também já sempre utilizei muitas tecnologias, também tive facilidade em migrar. (...) Mas sim, vi-me sentado mais vezes diante do computador."

Mesmo assim, o diretor D1 sentiu a necessidade de alguma forma estar presente, apesar do confinamento:

"Procurei agendar mais reuniões com todos os grupos, mais vezes com coordenadores e Diretores de Turma, também mais vezes com Coordenadores de Departamento, para que psicologicamente houvesse esta sensação de presença, porque como não estamos no mesmo espaço, não nos vemos, tive essa preocupação (...) Eu reuni com os Delegados de Turma para os auscultar: como é que eles estavam, como é que a turma estava a viver toda esta dinâmica de uma escola em casa, um modelo de escola diferente (...) Portanto, tive a preocupação de estar presente e de ouvir quem estava no 'terreno', até para fazermos um ou outro ajuste na nossa estratégia."

O diretor D2, sentiu uma diferença substancial na rotina dos trabalhos, e completa ainda que estas alterações não aconteceram apenas na época do fechamento das escolas, mas perduraram por mais algum tempo:

"Quebrou muita rotina em forma de gerir a escola (...). Durante o fechamento das escolas e naqueles 3 anos, sim. Eu como era Subdiretor daqui, portanto, houve uma mudança radical e mesmo aqueles períodos em que, pronto, regressam à escola e depois tornam a ir para casa, porque, entretanto, os casos começam a aumentar (...) eu tinha uma turma na (Nome da Escola ocultado), de sétimo oitavo e nono, e aqueles rapazes e raparigas naqueles 3 anos.... olha aquilo foi um ir e vir da escola para casa, todos aos quadradinhos, todos na escola e isso atrapalhou muito ali aquele ritmo normal de aulas. Não foi nada de leve, tenho essa consciência hoje. Nem para os alunos e nem para nós também."

Ainda em relação às rotinas de trabalho e também para os alunos, ambos os diretores notaram aspetos positivos e negativos em ocorrência da situação atípica vivenciada.

Neste sentido o diretor D1 destaca como pontos positivos verificados no AE1 foi de facto o conhecimento que se ganhou em termos de tecnologias e plataformas, e que ainda hoje o pessoal docente utiliza como recurso:

“Então, todos os professores utilizaram a *Classroom*, mesmo ao nível da educação pré-escolar e do primeiro ciclo também foi essa a plataforma adotada por todos durante a pandemia. Digamos que eu esfreguei as mãos de contente, porque eu sabia que os professores depois de utilizarem estas plataformas, que iriam continuar a trabalhar com elas como complemento às suas aulas e, portanto, continuamos todos os anos a abrir essas turmas da *Classroom* e se lá formos espreitar, é hoje em dia uma forma de comunicação.”

No caso do diretor D2, além do saber adquirido em termos tecnológicos, considera que em geral tudo ficou mais organizado em termos de hábitos e condutas das pessoas:

“Uma das coisas positivas foi o impulso que se deu a começar a trabalhar com as tecnologias. Ela já existia, não é? E as pessoas foram obrigadas a trabalhar com ela. Foi só um dos aspetos mais positivos, hoje ainda se utilizam plataformas que foram adotadas, meramente as reuniões *on-line*, portanto, desde que não sejam necessários papéis e estarmos e a avaliar alunos, qualquer reunião de grupo disciplinar já ainda se faz *on-line*, portanto, acaba por ser mais cómodo, as pessoas que se escusam de estarem cá até às 8 ou 9 da noite na escola para ter uma reunião que podem fazer em casa. Portanto, houve rotinas que modificaram-se e foram positivas (...) (Outro aspeto positivo) Foram sobretudo aqueles de habituar as pessoas a marcar uma reunião com a Secretaria quando para fazer, por exemplo, uma matrícula, isso acabou por se tornar bem mais organizado.”

Em relação aos aspetos negativos percebidos pelos Diretores, o diretor D1 explica que a sua maior dificuldade foi conseguir que alguns EE compreendessem o teor do Plano de Ensino a Distância, mais especificamente o porquê de que os seus educandos não teriam as aulas transportadas, no mesmo formato das presenciais, para o formato *on-line*:

“Dois ou três Encarregados de Educação não perceberam, reclamaram. Tive a oportunidade de esclarecer, ficaram esclarecidos e perceberam que a coisa funcionou.”

Da mesma maneira, o diretor D1 teve alguma dificuldade com alguns professores que também não concordaram no início com o novo formato de ensino proposto:

“É claro que nos apercebemos de uma ou outra situação de professores que não se tinham apropriado do modelo, da questão do dia para lançar a tarefa, os tempos máximos para estar disponível por videoconferência... Portanto, nesse tipo de coisas, dois ou três não se tinham apropriado ou achavam que podiam fazer de forma diferente... Porque muitas vezes há aquela ideia de que a ‘minha disciplina é a mais importante de todas’, não é? ‘Ah, a disciplina é muito importante, e vai ter exames e tal...’ E então achavam que podiam, por isso, porque não tenhamos ilusões, ainda há muita gente que acha que os alunos só aprendem ‘Se eu os ensinar’, que não são capazes de aprender de forma autónoma. Então tivemos que ir construindo isso.”

Já o diretor D2 enumera alguns outros aspetos que julga não terem contribuído em termos de desenvolvimento dos alunos:

“Houve outras que não contribuíram muito para o desenvolvimento normal das atividades, nem para o desenvolvimento sobretudo das crianças, não é? Porque logo os horários tiveram de ser separados, os alunos, por exemplo, como esta escola, que os alunos antes estavam todos cá, todas as manhãs, tivemos que separar... houve turmas que passaram a ter aulas de manhã, outras à tarde, mas eles cruzam-se porque os horários, depois têm sempre de estar nas duas maneiras, mas ter que haver aquela separação. É... nos dois últimos anos os miúdos entravam de manhã às 8 e um quarto nas salas de aula, saíam para o almoço daquela sala. Portanto, os intervalos eram passados dentro da sala de aula, os miúdos iam se entretendo com o telemóvel, com brincadeiras, mas depois também se podiam juntar muito... Aquilo de trabalhar sempre com máscaras também criou ali algumas há complicações, portanto, houve aqui uma série de aspetos de trabalho que não foram muito benéficos”

Notou aspetos negativos em relação à rotina de trabalho em geral:

“Criaram-se depois rotinas que não foram muito éticas, que é não termos horário para nada. Portanto, que isso foi, foi mau a todos os níveis, porque se fosse 8 da manhã, fosse meio-dia, fosse 7 da noite ou meia-noite, estávamos sempre a trabalhar, portanto perde-se ali a noção do tempo. E hoje ainda se nota isso um bocadinho. (...) e olha que ainda há Diretores de Turma que ainda tem esse “vício”, não é?”

E também fatores relacionados à falta de convívio e relação entre as pessoas dentro do ambiente escolar (pessoal docente e não docente, alunos e EE):

“Agora, todo o resto em termos daquilo que é pedagogia para ter muito direito com os miúdos, relacionamento entre professores, que há pouco a Jéssica disse, o cafezinho, e o passar de pessoas e parar um bocadinho para falar dos filhos. Perdeu-se muito isso, e isso ajuda muito... desconstrair um bocado.”

Dentro de todas estas alterações é que surgiu a principal questão da presente investigação: Durante a pandemia, quais as práticas e medidas tomadas pela equipa de gestão para manter o agrupamento de escolas operacional nesta situação atípica?

5.4.2 Mantendo as equipas operacionais

Dando continuidade aos tópicos abordados com ambos os diretores dos AE1 e AE2, serão delineadas as ações por parte da gestão escolar para que as equipas de trabalho se mantivessem operacionais e qual a relevância do trabalho colaborativo neste sentido.

Verificou-se que ambos os diretores, em um primeiro momento, investiram na formação dos professores, uma vez que teriam de utilizar as plataformas para desenvolver o trabalho proposto nos respetivos Planos de Ensino a Distância.

O diretor D1 explica que todos os professores passaram pela formação:

"Na fase inicial nós mobilizamos os nossos recursos internos para assegurar a formação dos professores, até para tirarem o máximo partido da plataforma (...) Nós não só fizemos a formação, como a fizemos de forma certificada, ou seja, os professores receberam todos um certificado, para efeitos da progressão na carreira"

O diretor D2 especifica como funcionou a questão das formações no AE2:

"Os professores tiveram que fazer uma espécie de diagnóstico para situar o seu nível, 1 ou 2 ou 3, e em função disso, do nível 1, portanto, mais básico, nível 2 intermédio e o nível 3 já mais avançado. Foram depois agrupados em várias turmas para depois fazer a formação. Desconfio que não há nenhum professor que atualmente não tenha feito pelo menos uma formação de capacitação digital."

Outro aspeto que os Diretores apresentaram em comum em relação à manutenção dos relacionamentos e funcionamento dos trabalhos, foi proporcionar a comunicação entre os departamentos, entre o pessoal e também entre os alunos.

Neste sentido, verificam-se as medidas adotadas pela gestão no AE1 no âmbito da relação entre professores e alunos, ao criarem salas únicas onde toda a informação relevante a respeito daquele nível de ensino ficava ao acesso de todos os envolvidos:

"E aí também pudemos fazer uma coisa para potenciar um trabalho colaborativo: não foram criadas disciplinas para cada professor, ou seja, professor de matemática não tinha a matemática do sétimo ano, a matemática sétimo B e a matemática sétimo C, há um sétimo A e dentro da classe do sétimo temos os professores da turma. E isto fez com que os professores tivessem maior consciência do que é que está a trabalhar professor de português, o que está a trabalhar professor de matemática... - Será que já enviamos muitas tarefas? Então esta semana não vou enviar tantas... Portanto, para potenciar esse trabalho colaborativo, estruturámos classes únicas, demos orientações aos professores para perceberem que o queríamos, que se trabalhasse dessa forma, por turma e não por disciplina de turma. E, portanto, tínhamos todos os professores dentro daquela sala de aula da turma e isto foi intencional, foi dito aos professores que havia uma filosofia por detrás desta decisão. E, portanto, não compartimentar, portanto, por causa disso."

A gestão do AE1 também contou com o auxílio da Equipa Multidisciplinar para que os alunos com necessidades específicas de aprendizagem pudessem acompanhar as aprendizagens a distância:

"O trabalho da equipa multidisciplinar de apoio educação inclusiva foi também determinante para conseguirmos fazer a adaptação às necessidades das crianças que têm necessidades específicas de aprendizagem. A equipa ajudou que conseguíssemos fazer a adaptação de todas as atividades, todas as propostas até da utilização da *Classroom* às necessidades específicas dos alunos. Foi uma equipa que esteve muito atenta, muito em cima do acontecimento para dar esse suporte aos alunos e mesmo para que os alunos conseguissem fazer as tarefas propostas professores, toda a equipa de educação especial esteve muito

envolvida a fazer esse acompanhamento mais próximo e mais cuidado, comparativamente com os alunos que não têm necessidades especiais de aprendizagem, no sentido para que todos aproveitassem ao máximo as possibilidades de aprendizagem mesmo durante o confinamento.”

Da mesma forma, os gestores do AE1 contaram com a colaboração dos serviços de psicologia para promover a vigilância da saúde mental dos profissionais e dos alunos, proporcionassem momentos de “convívio” que ajudaram a aliviar os sentimentos negativos relacionados ao isolamento, assim como o acompanhamento dos trabalhos que estavam a ser desenvolvidos:

“E o nosso gabinete de serviço de psicologia e orientação também esteve muito em cima do acontecimento, também criou uma série de sugestões para o para o autocuidado psicológico, tanto para os adultos também aprenderem a cuidar da sua saúde mental. Tudo isso era tudo novo, de ficarmos fechados em casa durante horas, dias e semanas, mas também para ajudarmos os nossos alunos a saberem organizar o seu tempo e a cuidarem da sua saúde mental. Abrimos também formas de eles fazerem partilha entre eles (...) e, portanto, tivemos essa preocupação de incentivar os nossos alunos entre eles, criámos mesmo momentos de comunicação entre eles sem ser com objetivos de aprendizagem, mas para que eles, de certa forma, para que se mitigasse esta sensação de isolamento, portanto, criámos mesmo algumas atividades a com recurso ao *Meet*, ou com em que eles tivessem que escrever uns aos outros, enviar vídeos uns aos outros, tentámos mitigar esta sensação de confinamento. (...) Eu acho que não estávamos muito alerta para os efeitos do confinamento e desta sensação de solidão, não é? E, portanto, também foi muito importante envolvimento da nossa equipa de psicólogos nesta matéria, chamando a atenção para necessidade de criarmos algumas estratégias de comunicação com outros para mitigarmos esta sensação de solidão. E fazermos atividade física, ouvirmos música, vermos coisas para nos rirmos - comédias e um conjunto de estratégias que foram muito importantes para a nossa saúde mental, sim.”

Em termos de comunicação e manutenção dos relacionamentos no AE2, a gestão concentrou todas as informações necessárias através da página do Agrupamento, e delegou nos Diretores de Turma verificarem se a informação estava a chegar a todos, mesmo os que não tinham acesso à internet:

"colocávamos todas as informações, sobretudo a comunicação com os pais, comunicados da saúde, informações a respeito das refeições, tudo no nosso site. Era a forma que nós encontramos, mas nem toda a gente tinha acesso à página, então fazíamos indicações através dos Diretores de Turma."

Os professores criaram grupos de comunicação entre si (via *WhatsApp*) para ajudar os colegas que tinham maiores dificuldades para trabalhar com as plataformas e tecnologias:

“houve alguns grupos de apoio aos professores, troca de ideias, constituíram-se grupos para lançar questões. Foi um trabalho interessante, para aí notou-se que houve algum espírito de interajuda das pessoas (...) temos as pessoas mais à vontade informaticamente, não é? Também temos os infoexcluídos, como se costuma dizer, e tiveram de dar um salto e eles tiveram que socorrer muito do plano dos colegas. Mesmo porque não tínhamos outra maneira, sozinhos em casa, então...”

No AE2, os professores também precisaram apoiar-se uns aos outros no sentido de conseguirem também ajudar os alunos:

“Como é que se ajudavam os miúdos? Aquela coisa que é simples, mas que eles nesta geração eu penso que já não ligam muito, que é a questão do *e-mail*. Eram poucos os miúdos que tinham *e-mail*, às vezes os pais depois também não, não sabiam ajudá-las a criar um *e-mail*... Foi também a necessidade de ajudar os professores em si. Agora se estou a me comunicar com os garotos, fosse por *e-mail*, fosse por *Classroom*, tem que ter o *e-mail* (...)”

O diretor D2 ainda acrescenta, que o trabalho em geral foi mais intuitivo nas outras fases da pandemia:

“Mas depois no segundo ano, as pessoas já se tornaram mais sintonizadas na parte técnica, tecnológica, as pessoas ficaram mais desenvolvidas. Na segunda vaga¹¹, os alunos já tinham aulas todos aulas *on-line*, todos. Segundo ciclo, primeiro ciclo, não tinham todas (as matérias), evidentemente, porque era impossível frequentarem todas as aulas, portanto, estipulou-se um horário, daquele horário algumas eram aulas *on-line*, outras eram aulas de trabalho autónomo. E depois tinham que apresentar os trabalhos. As coisas também foram sendo medidas de acordo com que as pessoas foram interiorizando os conceitos da informática e depois das aprendizagens aquilo que vamos tendo. Portanto, basicamente, agora temos comunicados para os Encarregados de Educação, eram mais aquelas coisas gerais... Nós publicávamos no site da escola. Sobre avisos que se tinha de fazer, não é? Para também atender à Comunidade Escolar.”

Por fim, ao serem analisados ambos os contextos, verifica-se que ambos os AE utilizaram métodos próprios – mas cada um em um ritmo diferente – para capacitar os seus colaboradores, estimular a comunicação entre as pessoas e os departamentos, e tiveram a colaboração de

¹¹ Aqui o diretor D2 refere às “vagas” da pandemia, que, em outras palavras, foram os picos registados de maior incidência da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, que passou por diversas mutações e consequentemente levava as autoridades a apertarem nas restrições e medidas de prevenção para conter a propagação do vírus (ECO, 2022)

outros setores para que fosse possível manter todo o sistema e as equipas operacionais, enquanto o mundo enfrentava uma catástrofe a nível da saúde.

5.4.3 Notas conclusivas

Ao final da entrevista, conforme pode ser verificado no guião (Apenso IV), os Diretores D1 e D2 foram convidados a refletirem e fazer um balanço sobre os resultados dos seus esforços e ações acerca do tema deste estudo.

O diretor D1 reforçou o que já havia mencionado (e que também foi objeto do artigo que escreveu a respeito), que durante todo o processo houve monitorização dos resultados, até mesmo para que o plano pudesse ser autoavaliado e melhorado, através de *checklists* para a monitorização interna (Anexo V) e de questionários para monitorização externa (Anexo VI):

"nós criamos essa *checklist* justamente para fazer essa monitorização, e conseguirmos melhorar o que devia melhorar, mas chegámos ao final e conseguimos dizer às famílias, aos alunos, ao Ministério – que questionava como é que estavam a correr as coisas, que o plano estava a ser eficiente, que estava a surtir efeito, que estava a ser implementado como deve ser."

O diretor D2 concluiu que as medidas nunca foram suficientes, mas que as ações realizadas foram as possíveis diante da situação caótica e dos recursos que dispunham na época:

"Nunca foram, mas também não acredito que pudesse ter sido de outra maneira, porque foi tudo tão de repente, como um terremoto, simplesmente vêm e estremecem, caem também os edifícios e em outras coisas transformam. Foi um bocadinho que aconteceu, portanto, não estávamos minimamente preparados para sair da escola e continuarmos o contato com os alunos, foi o possível. (...) Eu acho que em termos globais o balanço até foi positivo, não se deixou perder os alunos."

Em relação ao que toda a situação pandémica trouxe de ensinamento para futuras situações semelhantes, os Diretores também fizeram algumas observações.

O diretor D1 acredita que deve ser dada continuidade ao uso dos recursos tecnológicos como aliados nas instituições de ensino:

"Eu sugeriria que nós não desativássemos estas ferramentas tecnológicas que tivemos que aprender a trabalhar. E, portanto, que estivéssemos

sempre alerta, sempre atualizados e que continuássemos a utilizar, como complemento às nossas atividades letivas presenciais, porque nunca se sabe se a qualquer momento não temos que fechar outra vez e, portanto, mesmo que nunca mais voltaremos a confinamento. Todas as ferramentas que utilizamos são úteis. Depois, a filosofia, o esquema como nós organizamos o nosso Plano de Ensino a Distância, na minha perspectiva, pode ajudar a quem nunca tinha pensado na questão do ensino a distância, a conceber e a planejar essas tais atividades paralelas e complementares à atividade letiva presencial... como atividades de complemento, de reforço e de treino. E portanto, eu acho que devemos manter sempre ativo o Plano de Ensino a Distância como um complemento às atividades presenciais, eu acho que isso é fundamental."

O diretor D2 partilha da mesma opinião, mesmo porque houve um conhecimento adquirido e que não pode simplesmente ser descartado, mas aproveitado:

"Acho que foram importantes essas novidades tecnológicas, na altura, mas que hoje já são normais, não é? Já entraram num registo normal de trabalho com os alunos foram os aspetos positivos, assim como agora todos os alunos terem e-mail, utilizaram *Classroom*, mexerem à vontade nas plataformas *on-line*, seja *Zoom* seja *Meet* seja qual for, e mesmo os professores que antes eram os mais excluídos (...) Na época tinha gente que não ligava muito a estas coisas, agora já toda a gente liga.(...) Não é, às vezes, há males que vem por bem, e ao nível tecnológico foi esta facilidade com que hoje se tem com o computador, com os *softwares*..."

Assim, verifica-se que, mesmo numa situação emergencial de nível agravado como a pandemia, há várias maneiras de se gerir e manter o controlo, assim como ensinamentos que podem – e devem – ser lembrados, registados e mantidos para futuras situações semelhantes.

Conclusão

Ao reunirmos a fundamentação teórica, a recolha e análise dos dados recolhidos durante este estudo, pôde-se tirar partido de muitas questões relevantes e que contribuem com a continuação da pesquisa científica acerca do tema. Assim como, também traz especificidades importantes sobre a realidade vivida num tempo de incertezas, que devem continuar a ser investigadas a fim de alargar os conhecimentos e servir de apoio para futuras reflexões.

Ficou-se a saber que uma instituição de ensino, com toda a sua importância nas esferas políticas e sociais já mencionadas, não funciona se não houver o comprometimento e muito trabalho – que é feito por pessoas. Então, mesmo ao enfrentar uma mesma situação (a pandemia e o fechamento obrigatório das escolas), sob as mesmas diretrizes, verificou-se que as comunidades escolares tiveram experiências e desafios diferentes.

Nos dois casos estudados, é notável que a visão da gestão escolar foi decisiva em termos de como foi a situação de risco extremo foi tratada, assim como os resultados obtidos. De um lado temos o AE1, cujo diretor já estava habituado à utilização das plataformas e teve a intuição de que a situação seria mais grave do que aparentava, tomando medidas antecipadas e se posicionando no sentido de preparar a sua equipa para o pior cenário (que acabou por se concretizar), o que contribuiu para que os trabalhos fossem articulados de maneira rápida e que a transição fosse realizada quase que de imediato. Por outro lado, no AE2, de acordo com o testemunho do subdiretor e professor na época do fechamento obrigatório das escolas, notamos uma liderança que acreditava que seria algo passageiro e que manteve a esperança e confiança de que a situação logo seria resolvida, não sendo necessárias medidas tão imediatistas. Devido à imprevisibilidade da situação, o pior cenário se concretizou, então o AE2 acabou por ter de se organizar de maneira diferente, tendo que inclusive manter o trabalho presencial (da equipa de gestão e administrativa) para garantir que os seus alunos tivessem todo o suporte de que precisavam.

A considerar a indispensabilidade do trabalho colaborativo e em equipas no trabalho realizado pelas escolas, reforçado através da presente investigação, pode-se concluir que durante a pandemia os Diretores Escolares tiveram não só a preocupação em manter as suas equipas operacionais, mas também em dar as melhores condições possíveis à continuação do trabalho, assim como ao seu bem-estar. Isso se deve à consciência de que o trabalho colaborativo

está ligado ao nível de comprometimento com a instituição, assim como com os tipos de liderança de cada gestor. Nos casos investigados na presente pesquisa, nota-se que independente do contexto (antecipado como no AE1 ou surpreendido como no AE2), ambos tiveram dificuldades de aceitação dos modelos apresentados, fosse pela dificuldade dos docentes em utilizar as plataformas ou em perceber como tudo funcionaria. Assim, conclui-se que sempre haverá obstáculos a serem superados, especialmente quando se trabalha com pessoas (cada um com as suas habilidades e dificuldades, concepções e crenças). Mesmo assim, verifica-se que ambos tiveram apoio das suas equipas e também do Governo para que tudo pudesse ser feito da melhor maneira possível e pudessem ter ao final o objetivo cumprido, ou ao menos os danos causados pela pandemia fossem minimizados.

Estando com as portas fechadas ou abertas, a verdade é que todas as rotinas foram alteradas (seja da equipa de gestão, do pessoal docente e não-docente, dos alunos ou das famílias). A maneira de se trabalhar mudou, as ações que já eram aplicadas precisaram ser adaptadas, as funções desempenhadas e a carga de trabalho (que já eram difíceis de conciliar) foram ainda mais intensificados. Por outro lado, alargou-se o conhecimento, surgiram novas possibilidades e ferramentas de trabalho, construiu-se uma rede de apoio mútuo em benefício ao objetivo comum: a escola precisava continuar a funcionar.

Uma vez que o conhecimento é um bem adquirido pelo ser humano, embora a pandemia tenha sido algo extremamente agressivo para as pessoas numa escala mundial, não se pode descartar a aprendizagem e o salto que a humanidade deu em termos da utilização das tecnologias em prol da saúde pública. Neste sentido, ambos os diretores concordam que a tecnologia veio para ficar, porque, mesmo após o contexto pandémico, tornou-se uma grande aliada na rotina escolar, seja ela para realizar reuniões mais eficientes (sejam elas com as equipas, encarregados de educação ou entre os próprios alunos) ou para ter os trabalhos mais organizados e disponíveis para a colaboração de todos.

Desta forma, conclui-se que a adaptação dos meios de comunicação e uso das tecnologias facilitou e foi uma importante ferramenta para que o trabalho colaborativo pudesse acontecer e contribuir com o funcionamento dos estabelecimentos escolares e que ainda hoje, mesmo que a doença causada pelo vírus SARS-COV-19 já não seja mais considerada como uma ameaça à saúde pública desde maio de 2023, ainda são aproveitados em todo o seu potencial, especialmente no que diz respeito ao trabalho colaborativo. Isso fica claro nas falas dos diretores

do AE1 e do AE2. No caso do D1, afirma que até quem tinha muitas dificuldades para utilizar as plataformas hoje usa sem problemas, e que cada vez mais ideias surgem, ao compartilharem os trabalhos que são realizados em *microsites* internos das escolas, mantendo todos os trabalhos acessíveis no *Teams* e também ao estimular que os alunos aprendam este conceito do trabalho colaborativo através de projetos idealizados pela equipa de gestão. No caso do D2, o agrupamento que nem sequer tinha nem *e-mails* institucionais para todos os seus colaboradores, passou a investir e apostar nas plataformas com espaços de trabalho colaborativo, conta também com um *website* completamente renovado, *e-mails* institucionais inclusive para os alunos e aulas de literacia digital. Neste sentido, verifica-se que, mesmo tendo sido vivenciado um período obscuro na história da humanidade, houve também soluções que descomplicaram algumas rotinas de trabalho e que se sabe que continuarão a ser utilizadas e desenvolvidas para que a humanidade esteja minimamente preparada para futuras situações emergenciais, ou mesmo para evitar que se repitam.

É inegável que, durante a pandemia, se perdeu muito mais do que a liberdade de ir e vir, de estar com quem se ama e de conviver, os toques e abraços, a noção dos horários, o conforto de casa (que já não representava mais o descanso). Mesmo nesta situação delicada e, muitas vezes com as condições mínimas, verificou-se que não foram medidos esforços para que a nova realidade pudesse incluir as necessidades básicas do ser humano. Perdeu-se (e muito), mas também se ganhou a vontade de estar presente, de ajudar o colega que tem mais dificuldades, de superar obstáculos, de aprender coisas novas, de não desistir, de continuar, de pertencer, de acreditar que é possível e de fazer acontecer.

Referências

- Amado, J. (2016). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra.
- Andersen, S., & Jaafar, S. B. (2004). *Policy trends in Ontario Education*. ICEC.
- Arslan, T., Demiroz, F., & Kapuku, N. (2010). Collaborative emergency management and national emergency management network. *Disaster Prevention and Management, 19(4)*, 452-468.
- Baptista, M., Costa, E., & Almeida, M. (2014). Contributo do trabalho colaborativo para a construção de saberes profissionais docentes. Em M. A. (Org.), *Supervisão, liderança e cultura de escola* (pp. 389-395). Edições Pedagogo/ISCE.
- Bardach, E. (1998). *Getting Agencies to work together*. Brookings Institute.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barrère, A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement. Em A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement*. PUF.
- Barrère, A. (2006). Tâches et temporalités. Em A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République* (pp. 41-69). PUF.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade, 26*, 725-751.
- Barroso, J. (2011). A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. *Direcção das escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio* (pp. 11-22). Universidade de Aveiro.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp. 125-137). Red AGE.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bells, L. (1992). *Managing teams in secondary schools*. Routledge.
- Bilhim, J. (2001). *Teoria Organizacional e Estruturas*. ISCSP ULisboa.
- Boin, A., Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership under oressure*. Cambridge University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management (29)* (pp. 991-1013). Sage Journals.
- Carneiro, C. (2018). O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. *Psicologia USP 9(2)*. (pp. 314-321).
- Carvalho, T., Krammer, F., & Iwasaki, A. (Abril de 2021). *The first 12 months of COVID-19: a timeline of immunological insights*, *Nature Reviews (21)* (pp. 245-256).
- Cattonar, B. (2006). Evolução no modo de regulação escolar e reestruturação da função do diretor de escola, *Educação em Revista (44)* (pp. 185-208).

- Claxton, G., & Carr, M. (2004). A framework for teaching learning: the dynamics of disposition, *Early Years*, 1(24) (pp. 87-97).
- Costa, E. (2018). Gestão e processos de liderança para o desenvolvimento organizacional: algumas notas a propósito da autonomia e flexibilidade curricular. Em A. M. Ferreira, A. R. Trindade, H. Neves, & M. Loureiro, *Autonomia, flexibilidade e inclusão*, Revista Educação Inclusiva vol. 9, nº 2 (pp. VI-IX).
- Costa, E., Baptista, M., & Dorotea, N. (2022). *Supporting Schools in Times of Crisis: A Case of Partnerships and Networking with Schools by the Institute of Education at the University of Lisbon*. University and School Collaborations during a Pandemic. (pp. 211-224). IE ULisboa.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Inc.
- Demiroz, F., & Kapuku, N. (2012). The Role of Leadership in Managing Emergencies and Disasters. *European Journal of Economic and Political Studies*, 5(1) (pp. 91-101).
- DGEEC, ANQEP, DGE, & DGEstE. (2020). *Estamos On com as Escolas: conhecer para apoiar. Medidas educativas e resultado do questionários às escolas*.
- DGS. (2023). *Direção-Geral da Saúde*. Obtido de Relatório de monitorização da situação epidemiológica da COVID-19: <https://covid19.min-saude.pt/relatorio-linhas-vermelhas/>
- Diário da República. (02 de Agosto de 2012). *Diário da República nº 149/2012* (pp. 4068-4071).
- Diário da República nº 79/2008, série I. (22 de Abril de 2008). *Decreto/Lei 75/2008*.
- DGE. (23 de março de 2020) *Direção-Geral da Educação. Apoio às escolas*. Obtido de Apoio às escolas: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/apoio-escolas>
- Ferreira, F. (23 de 06 de 2021). *Blog PROESC*. Obtido de PROESC: <http://www.proesc.com/blog/gestao-escolar/>
- Fossá, M. I. T. (2003). Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Freire, P. (2010). *A Escola é*. Obtido de Rizoma freireano: <https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>
- French, J., & Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. *In Studies in Social Power* (pp. 150-167). University of Michigan.
- Frost, D. (2010). *Teacher leadership and education innovation*. Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja (42), (pp. 201-216).
- Gouveia, D. N. (2013). *A gestão das escolas e a participação dos atores educativos*. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa.
- Guerra, M. Á. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Edições Asa.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.
- Harris, A., & Jones, M. (2022). Leading during a pandemic - what the evidence tells us. *School Leadership & Management* 42(2), 105-109.

- Hauseman, C., Darazsi, S., & Kent, S. (2020). Communication and wellness: response to the COVID-19 pandemic in Manitoba schools. *International Studies in Educational Administration*, 48 (2), 70-77.
- 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.
- Kovács, I. (2006). *Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. Sociologia, problemas e práticas* (52), 41-65.
- Kovács, I., & Castillo, J. J. (1998). *Novos modelos de produção*. Celta Editora.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Temple University.
- Libâneo, J. C. (2005). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Alternativa.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2009). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. Em *Política e gestão da educação: Dois olhares* (pp. 33-53). DP&A.
- Lopes, C. (2020). Como fazer citações e referências? Guia prático da Norma APA. Ispa.
- Presidência do Conselho de Ministros (16 de maio de 2020). *Diário da República*. Obtido de Decreto-Lei n.º 22/2020: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2020-133879987?_ts=1687176666729
- Mintzberg, H. (1989). *The structuring of organizations*. Macmillan Education.
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2020). *A noção de trabalhador ou colaborador na gestão das pequenas empresas: uma análise crítica da administração de recursos humanos à gestão estratégica de pessoas*. XI EGEPE.
- Muzzio, H. (2014). A Condição paradoxal da administração de recursos humanos: entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva. *Cadernos Ebape.BR*, 12(3), 706-718.
- Neto, R. d., Barbosa, R. R., & Cendon, B. V. (2006). A construção de metodologia de pesquisa qualitativa com vistas à apreensão da realidade organizacional brasileira: estudos de casos múltiplos para proposição de modelagem conceitual integrativa. *Informação & Sociedade*, 16(2), 63-78.
- OCDE. (2020). As políticas públicas da OCDE para responder ao coronavírus (COVID-19). *Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020*.
- Osborn. (2002). *Le nouveau rôle des chefs d'établissements: le cas de l'Angleterre*. *Politiques d'Éducation et de Formation*, 5(2).
- Patton, A. (2007). Collaborative Emergency Management. In W. L. Waugh, & K. Tierney, *Emergency Management: Principles and Practice for Local Government*, 2nd ed. (pp. 71-84). ICMA.

- Pelage, À. (1998). Les transformations de la fonction de proviseur. Em R. Bourdoncle, & L. Demailly, *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 75-89). Presses Universitaires du Septentrion.
- Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach *International Studies in Educational Administration* 48(3), 38-44.
- Porto Editora, (15 de 07 de 2023). *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Obtido de Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competences for a succesful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- Santos, O. J. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Papirus.
- Silva Júnior, C. A. (1995). *A escola pública como local de trabalho*. Cortez.
- Silva, L. G., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeções e Docência*, 5(2), 6-23.
- World Health Organization*. (2023). Obtido de Country & Technical Guidance - Coronavirus disease (COVID-19): <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

Anexos

Anexo I. Poema: A Escola é

Escola é ...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os
lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a
parede,
Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não
é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,

É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar,
trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a
melhorar o mundo.

(Paulo Freire, A Escola é, 2010)

Anexo II. Comunicado aos gestores escolares a respeito da criação do <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>



Assunto: **Perto ou longe, a Educação é um direito!**

Lisboa, 16 de março de 2020

Exmos./as. Srs./as. Diretores/as,

Num momento em que as escolas portuguesas se encontram com as atividades presenciais suspensas, a Direção-Geral da Educação (DGE), em colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), construiu o sítio <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>, com um conjunto de recursos para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Neste espaço, que queremos dinâmico, iremos disponibilizar continuamente novos recursos, partilhar práticas e sobretudo dar resposta a este grande desafio: manter o processo de ensino aprendizagem em funcionamento, para que todos os nossos alunos continuem a aprender.

Este apoio a organizar pelas escolas deverá permitir a todas as crianças e jovens:

- manter contacto regular com os seus professores e colegas;
- consolidar as aprendizagens já adquiridas;
- desenvolver novas aprendizagens.

Perto ou longe, a Educação é um direito!

Dada a grande diversidade de contextos, privilegiamos soluções que utilizem processos simples e não exigentes de muita tecnologia, largura de banda ou elevadas competências digitais dos utilizadores. Tal não invalida a utilização de tecnologias mais sofisticadas, desde que as condições locais assim o permitam.

Numa primeira fase, todas as escolas devem manter o contacto diário com os alunos e iniciar uma dinâmica em que, gradualmente, poderão introduzir processos e ferramentas mais complexas de interação. Todas estas novas formas de aprender e de ensinar implicam uma curva de aprendizagem, tanto para os professores como para os alunos. Deverão ser privilegiadas atividades assíncronas, menos exigentes em largura de banda e que não requeiram dispositivos de última geração. No caso em que os destinatários são crianças ou alunos mais novos, da Educação Pré-escolar e dos 1.º e 2.º ciclos, as atividades deverão, sempre que possível, ser intermediadas pelos encarregados de educação.

Nesta fase inicial, é fundamental que sejam desenvolvidas formas simples para não se perder o contacto com os alunos, em particular aqueles que não têm ainda acesso a *internet* ou equipamento. Um contacto estabelecido através de organizações e associações locais ou da Junta de Freguesia poderá assegurar que estes alunos também recebem materiais e tarefas para fazer.





Em cada escola/agrupamento deve ser criada uma equipa de apoio aos restantes docentes, quer porque o trabalho dos docentes estará também a ser feito a distância, quer porque poderá haver algumas pessoas menos experientes neste tipo de modalidade de ensino. Esta equipa poderá ainda organizar sessões de formação a distância ou disponibilizar recursos para autoaprendizagem.

Brevemente, a DGE irá disponibilizar um curso sobre metodologias de ensino a distância, procurando também desta forma apoiar as escolas e os seus docentes. Em cada escola deverão ainda ser definidas as ferramentas e as metodologias a utilizar, tendo em conta os diferentes níveis de ensino. Na medida do possível, deve ser evitada a proliferação de ferramentas e de plataformas para que haja uma harmonização de métodos de ensino e aprendizagem, em cada ciclo e com isto facilitar a concentração dos alunos nos espaços digitais.

Terá de haver enorme cuidado para que todos os alunos, independentemente dos dispositivos que utilizem e do *software* instalado, tenham acesso aos recursos disponibilizados pela escola. Deverá ser utilizado *software* de livre acesso e não muito exigente do ponto de vista tecnológico ou de largura de banda.

Escolas mais avançadas tecnologicamente deverão partilhar as suas práticas e apoiar, sempre que possível, outras que se encontrem em maior dificuldade. Caberá também aos Centros de Formação de Professores promoverem esta partilha e apoiarem as escolas neste grande desafio. Neste momento em que todos nos defrontamos com problemas de grande complexidade, a colaboração entre todos é fundamental.

Sublinhamos aqui a importante comunicação da [UNESCO](#) que publicou recentemente 10 [recomendações](#) sobre ensino a distância, no âmbito do encerramento de muitas escolas em vários países, recomendando a leitura atenta e a divulgação dessas recomendações junto de todas as comunidades educativas.

Criámos um endereço de e-mail (apoioescolas@dge.mec.pt) para resposta às dúvidas que nos queiram colocar e receção de sugestões e partilha de recursos.

Contem connosco.

Cordialmente,

José Vitor dos Santos Duarte Pedroso
Assinado de forma digital por José Vitor dos Santos Duarte Pedroso
Dados: 2020.03.16 13:31:27 Z



Direção-Geral da Educação ■ Av. 24 de Julho, 140 - 1399-025 Lisboa - Portugal
Telef.: +(351) 21 393 45 00 - Fax: +(351) 21 393 46 95 ■ Email: dge@dge.mec.pt Internet: www.dge.mec.pt

Fonte: (Apoio às escolas, 2020)

Anexo III. Comunicado aos gestores escolares a respeito da criação de medidas de apoio on-line

De: DGEstE - Sistema de Informação
Enviada: 23 de março de 2020 12:11
Assunto: Apoio às Escolas

PARA:

DE DGEstE – Gabinete de Comunicação e Tecnologias

Comunicado 1/DGEstE/2020

Assunto Apoio às Escolas

Exmos. Senhores Diretores de Escola/Agrupamento de Escolas
Exmos. Senhores Presidentes de CAP

Assunto: Apoio às Escolas

O Ministério da Educação tem vindo a desenvolver vários instrumentos para estar o mais próximo e ágil na resposta às questões colocadas pelas escolas. Para além das FAQ regularmente atualizadas na página <https://apoioescolas.dge.mec.pt>, disponibilizamos um instrumento de apoio aos diretores das escolas públicas e privadas: <https://www.dgeste.mec.pt/apoio-diretores-estamos-on/>. Nesta aplicação, acessível apenas aos diretores, poderão colocar questões e encontrar questões frequentes já respondidas.

Pretende-se, pois, com este instrumento, centralizar os pedidos de informação das escolas nos respetivos diretores e garantir uma resposta rápida.

Também a partir desta semana, as escolas terão ao seu dispor uma “brigada de apoio”, constituídas por professores das equipas regionais da Autonomia e Flexibilidade Curricular, por embaixadores do E-twinning e Laboratórios de Aprendizagem, por embaixadores do Programa de Educação Estética e Artística e pelos coordenadores interconcelhios da Rede de Bibliotecas Escolares.

A brigada “Estamos on com as escolas”, composta por mais de uma centena de professores, tem como função garantir um acompanhamento de proximidade às escolas, contribuindo para recolher boas práticas, mas também constrangimentos sentidos, e para poder ajudar as escolas, de forma articulada com os serviços centrais do Ministério da Educação. Esta brigada terá ainda como papel - dadas as áreas de especialidade dos professores que as integram (literacia, tecnologia, currículo) - constituir-se como apoio especializado em algumas necessidades identificadas pelas escolas, possibilitar uma harmonização de tarefas e procedimento, e garantir que as redes de escolas já constituídas se mantêm ativas.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Manuela Pastor Faria
Diretora-Geral dos Estabelecimentos Escolares

Fonte: (Apoio às escolas, 2020)

Anexo IV – Orientações para o #EstudoEmCasa



9 PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS QUE RECORREM AO #EstudoEmCasa.

O Ministério da Educação, no seu esforço de criação e disponibilização de múltiplos recursos para apoiar as escolas, cria um conjunto suplementar de recursos educativos, para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, transmitidos através dos canais RTP 2 e RTP Memória, respetivamente.

#EstudoEmCasa é o nome do espaço que vai ocupar a grelha das 09h às 17h50, com conteúdos organizados para diferentes anos letivos, uma ferramenta para complementar o trabalho dos professores com os seus alunos.

Estes conteúdos pedagógicos temáticos contemplam conteúdos que fazem parte das aprendizagens essenciais do 1.º ao 9.º ano, agrupados por: 1.º e 2.º anos, 3.º e 4.º anos, 5.º e 6.º anos, 7.º e 8.º anos e 9.º ano,

Na segunda-feira, dia 20 de abril, arrancam as emissões do #EstudoEmCasa, que decorrerão até ao final do ano letivo, de segunda a sexta-feira.

O #EstudoEmCasa vai transmitir nos seguintes canais:

- TDT – posição 7
- MEO – posição 100
- NOS – posição 19
- Vodafone – posição 17
- Nowo – posição 13
- <https://www.rtp.pt/estudoemcasa> (emissão de cada dia on demand e módulos individualizados)
- Será ainda disponibilizada uma App com todos os conteúdos do #EstudoEmCasa.

Paralelamente, a RTP 2 transmite conteúdos, pensando nas crianças da Educação Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos). Estes conteúdos estão selecionados por áreas de desenvolvimento das OCEPE, sendo acompanhados do envio antecipado para as escolas dos conteúdos dos programas a emitir e sugestões de atividade complementares.

Estes recursos têm características próprias na sua conceção e que permitem que as escolas tenham em conta a forma como podem ser integrados nos seus Planos de Ensino à Distância construídos nas últimas semanas, com o apoio do Roteiro de Apoio à Implementação do Ensino à Distância.

Neste documento, apresentam-se alguns princípios caracterizadores destes recursos, bem como sugestões de integração no apoio aos alunos sem conectividade e/ou equipamentos. Conforme explicitado neste documento, deve ter-se em conta que estes alunos continuam a ser alunos das suas turmas de origem, sendo os professores titulares e os diretores de turma os primeiros responsáveis pelo seu acompanhamento e pela sua avaliação contínua e sumativa.

1. Os recursos são um complemento e um recurso de apoio primeiramente para que os alunos sem conectividade e/ou equipamento (ainda que pontualmente) possam beneficiar das aprendizagens aí disponibilizadas, independentemente de outras utilizações que possam ser feitas pelos docentes. Não são, pois, uma forma autossuficiente de desenvolver aprendizagens integrais no Ensino Básico.
2. Os recursos são disponibilizados em canais existentes nas modalidades de emissão via TDT (recepção terrestre), via DTH (recepção por satélite) e via TV por cabo, devendo haver consciência de que, quando em TDT e DTH (salvo exceções), não existe a possibilidade universal de retroceder na emissão, ainda que tudo fique disponível posteriormente na RTP Play.
3. Os recursos constituem-se em sessões de 30 minutos, organizados por blocos agregados para vários anos, blocos comuns e recursos para PLNM, desde a Educação Pré-Escolar (RPT2) ao 9.º ano, conforme visível na grelha no final deste documento.
4. Garantindo que alunos em diferentes anos escolares podem aceder a conteúdos numa mesma televisão. Os conteúdos diários têm tempo limitado, cumprindo-se, ao longo do período, a maior parte das componentes curriculares, organizadas disciplinar e interdisciplinarmente.
5. A planificação dos conteúdos obedece a três princípios:
 - a. Conteúdos relevantes para consolidação e desenvolvimento de aprendizagens tipicamente lecionadas no terceiro período ou de relevância para vários anos, estabelecidos pelo Ministério da Educação e prevendo, sempre que possível, alguma inter-relação entre os temas explorados em anos distintos.
 - b. Cada bloco, ainda que inserido numa planificação sequencial, pode ser utilizado de forma independente, estando estruturado de forma a ser a exploração de uma questão ou tema.
 - c. Em cada bloco são introduzidos temas, questões, sumários intercalares e momentos de sistematização. Os blocos contêm instrumentos e recursos variados e propostas metodológicas diversificadas.
6. As escolas recebem, com antecedência, a grelha de programação, os conteúdos de cada bloco educativo, bem como materiais de apoio e propostas de atividades a desenvolver.

Neste documento, apresentam-se alguns princípios caracterizadores destes recursos, bem como sugestões de integração no apoio aos alunos sem conectividade e/ou equipamentos. Conforme explicitado neste documento, deve ter-se em conta que estes alunos continuam a ser alunos das suas turmas de origem, sendo os professores titulares e os diretores de turma os primeiros responsáveis pelo seu acompanhamento e pela sua avaliação contínua e sumativa.

1. Os recursos são um complemento e um recurso de apoio primeiramente para que os alunos sem conectividade e/ou equipamento (ainda que pontualmente) possam beneficiar das aprendizagens aí disponibilizadas, independentemente de outras utilizações que possam ser feitas pelos docentes. Não são, pois, uma forma autossuficiente de desenvolver aprendizagens integrais no Ensino Básico.
2. Os recursos são disponibilizados em canais existentes nas modalidades de emissão via TDT (recepção terrestre), via DTH (recepção por satélite) e via TV por cabo, devendo haver consciência de que, quando em TDT e DTH (salvo exceções), não existe a possibilidade universal de retroceder na emissão, ainda que tudo fique disponível posteriormente na RTP Play.
3. Os recursos constituem-se em sessões de 30 minutos, organizados por blocos agregados para vários anos, blocos comuns e recursos para PLNM, desde a Educação Pré-Escolar (RPT2) ao 9.º ano, conforme visível na grelha no final deste documento.
4. Garantindo que alunos em diferentes anos escolares podem aceder a conteúdos numa mesma televisão. Os conteúdos diários têm tempo limitado, cumprindo-se, ao longo do período, a maior parte das componentes curriculares, organizadas disciplinar e interdisciplinarmente.
5. A planificação dos conteúdos obedece a três princípios:
 - a. Conteúdos relevantes para consolidação e desenvolvimento de aprendizagens tipicamente lecionadas no terceiro período ou de relevância para vários anos, estabelecidos pelo Ministério da Educação e prevendo, sempre que possível, alguma inter-relação entre os temas explorados em anos distintos.
 - b. Cada bloco, ainda que inserido numa planificação sequencial, pode ser utilizado de forma independente, estando estruturado de forma a ser a exploração de uma questão ou tema.
 - c. Em cada bloco são introduzidos temas, questões, sumários intercalares e momentos de sistematização. Os blocos contêm instrumentos e recursos variados e propostas metodológicas diversificadas.
6. As escolas recebem, com antecedência, a grelha de programação, os conteúdos de cada bloco educativo, bem como materiais de apoio e propostas de atividades a desenvolver.

7. Os recursos educativos disponibilizados não substituem a intervenção dos professores. São apenas um recurso a incluir nas medidas previstas no Plano de Ensino à Distância de cada escola. Assim, devem ter-se em conta os seguintes procedimentos:
 - a. Estes alunos continuam a pertencer às suas turmas de origem, devendo prever-se forma de os outros alunos manterem contacto, através do envio de mensagens, de textos coletivos ou qualquer outro meio de combate ao isolamento social agravado pela impossibilidade de haver conectividade. Nesta medida, os professores titulares e diretores de turma assegurarão um contacto regular com os alunos pelos meios disponíveis, acompanhando o seu bem estar e o desenvolvimento das suas aprendizagens, em interação com os outros professores do aluno.
 - b. A cada aluno que recebe conteúdos exclusivamente pela televisão deve ser atribuído um professor mentor, responsável pelo estabelecimento de contacto, individualmente e em parceria com outras entidades da comunidade. Este contacto visa o acompanhamento das tarefas em curso, a verificação de que os alunos estão a assistir às emissões e que desenvolvem outras atividades propostas pela escola. Os mentores, mobilizados a partir dos recursos existentes nas escolas, em particular dos professores com experiência no Apoio Tutorial Específico, são coadjuvantes dos professores titulares e diretores de turma, não se lhes substituindo na função de responsáveis pelo ensino e avaliação.
 - c. As sessões transmitidas são complementadas por outras atividades propostas, que poderão circular em papel, através dos canais já criados e disponibilizados (CTT, entre outros).
8. Face à situação de isolamento acrescido, o desenvolvimento das aprendizagens destes alunos deve ser motivo de especial acompanhamento e monitorização pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.
9. Sempre que um aluno passe a usufruir de equipamento e acesso à internet ao longo do terceiro período, deverá acompanhar a sua turma de origem, devendo ser feito um acompanhamento acrescido durante a fase de transição.



#ESTUDOEMCASA

DE SEGUNDA A SEXTA

RTP MEMÓRIA TDT canal 7 | NOS canal 18 | MEO canal 100 | VODAFONE canal 17 WWW.RTP.PT/ESTUDOEMCASA

| hora | segunda-feira | terça-feira | quarta-feira | quinta-feira | sexta-feira |
|---------------|--|--|---|--|---|
| 09:00 - 09:30 | PORTUGUÊS 17x e 22 anos | ESTUDO DO MEIO E CIDADANIA 17x e 22 anos | PORTUGUÊS 17x e 22 anos | ESTUDO DO MEIO 17x e 22 anos | MATEMÁTICA 17x e 22 anos |
| 09:40 - 10:10 | HORA DA LEITURA 12x e 17 anos | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA 17x e 19 anos | MATEMÁTICA 17x e 22 anos | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA 12x e 17 anos | EDUCAÇÃO FÍSICA 17x e 22 anos |
| 10:20 - 10:50 | PORTUGUÊS 17x e 22 anos | ESTUDO DO MEIO E CIDADANIA 12x e 17 anos | PORTUGUÊS 12x e 17 anos | HORA DA LEITURA 12x e 17 anos | INGLÊS 12x e 17 anos |
| 11:00 - 11:30 | MATEMÁTICA 12x e 17 anos | EDUCAÇÃO FÍSICA 12x e 17 anos | MATEMÁTICA 12x e 17 anos | ESTUDO DO MEIO 12x e 17 anos | OFICINA DE ESCRITA 12x e 17 anos |
| 11:40 - 12:10 | CIÊNCIAS NATURAIS 12x e 17 anos | MATEMÁTICA 12x e 17 anos | CIÊNCIAS NATURAIS E CIDADANIA 12x e 17 anos | MATEMÁTICA 12x e 17 anos | INGLÊS 12x e 17 anos |
| 12:20 - 12:50 | PORTUGUÊS 12x e 17 anos | EDUCAÇÃO FÍSICA 12x e 17 anos | HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 12x e 17 anos | PORTUGUÊS 12x e 17 anos | HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 12x e 17 anos |
| 13:00 - 13:30 | PORTUGUÊS LÍNGUA MÃO MATERNA (INICIAÇÃO) 12x e 17 anos | PORTUGUÊS LÍNGUA MÃO MATERNA (INICIAÇÃO) 12x e 17 anos | PORTUGUÊS LÍNGUA MÃO MATERNA (INTERMÉDIO) 12x e 17 anos | PORTUGUÊS LÍNGUA MÃO MATERNA (INICIAÇÃO) 12x e 17 anos | PORTUGUÊS LÍNGUA MÃO MATERNA (INTERMÉDIO) 12x e 17 anos |
| 14:00 - 14:30 | PORTUGUÊS 12x e 17 anos | INGLÊS 12x e 17 anos | CIÊNCIAS NATURAIS 12x e 17 anos | FÍSICO-QUÍMICA 12x e 17 anos | MATEMÁTICA 12x e 17 anos |
| 14:40 - 15:10 | HISTÓRIA E CIDADANIA 12x e 17 anos | MATEMÁTICA 12x e 17 anos | GEOGRAFIA E CIDADANIA 12x e 17 anos | EDUCAÇÃO FÍSICA 12x e 17 anos | PORTUGUÊS 12x e 17 anos |
| 15:20 - 15:50 | ESPAANHOL 12x e 17 anos | ALEMÃO 12x e 17 anos | FRANCÊS 12x e 17 anos | ESPAANHOL 12x e 17 anos | LEITURA E LITERATURA 12x e 17 anos |
| 16:00 - 16:30 | PORTUGUÊS 12x e 17 anos | MATEMÁTICA 12x e 17 anos | CIÊNCIAS NATURAIS E FÍSICO-QUÍMICA 12x e 17 anos | INGLÊS 12x e 17 anos | ESCRITA 12x e 17 anos |
| 16:40 - 17:10 | INGLÊS 12x e 17 anos | CIÊNCIAS NATURAIS E FÍSICO-QUÍMICA 12x e 17 anos | MATEMÁTICA 12x e 17 anos | MATEMÁTICA E FÍSICO-QUÍMICA 12x e 17 anos | FRANCÊS 12x e 17 anos |
| 17:20 - 17:50 | HISTÓRIA 12x e 17 anos | EDUCAÇÃO FÍSICA 12x e 17 anos | GEOGRAFIA E CIDADANIA 12x e 17 anos | PORTUGUÊS 12x e 17 anos | ALEMÃO 12x e 17 anos |

CONTEÚDOS PARA AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

RTP2 PUFFIN ROCK | SEGUNDAS E QUINTAS ÀS 09:15
MOUNI | SEGUNDAS E QUINTAS ÀS 09:20
A GRANDE DESCOBERTA | TERÇAS E SEXTAS ÀS 09:15

PEQ E O GATO | TERÇAS E SEXTAS ÀS 09:30
KIWI | QUARTAS-FEIRAS ÀS 09:15
DISSAFO #FICOCINEMA | DE SEGUNDA A SEXTA ÀS 09:00

uma parceria: RTP REPÚBLICA PORTUGUESA educação

com o apoio: FUNDAÇÃO CALISTO GULBENKIAN

Fonte: (Apoio às escolas, 2020)

Anexo V. Principais pontos a serem verificados nas *checklists* para monitorização interna do Plano de Ensino a Distância do AE1

Figura III – *Checklist*

- a) Grupo de Trabalho ou comité gestor com responsabilidade de desenvolver e implementar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19;
- b) Cronograma e meios para uma comunicação frequente e regular;

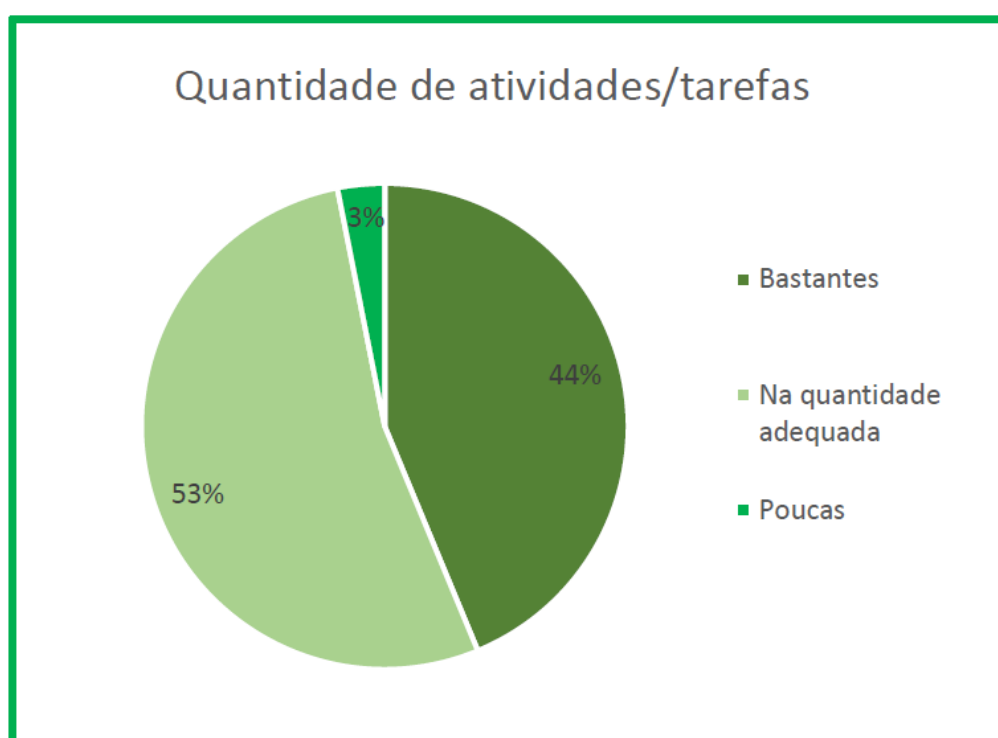
- c) Definição dos princípios orientadores da estratégia;
- d) Estabelecimento de mecanismos de coordenação com as autoridades de saúde pública;
- e) Repriorização de objetivos curriculares;
- f) Os papéis e expectativas dos professores;
- g) Meios alternativos de ensino;
- h) Apoio adequado aos estudantes e famílias mais vulneráveis;
- i) Mecanismo de formação contínua de emergência;
- j) Mecanismos de avaliação dos alunos;
- k) Meios alternativos de distribuição de alimentos para os alunos e suas famílias e outros serviços/apoios sociais;
- l) Mecanismos de acompanhamento diária com professores e funcionários da escola;
- m) Orientação aos alunos e famílias sobre o uso seguro do tempo na *internet*;
- n) Outras redes ou sistemas escolares;
- o) Plano de comunicação.

Fonte: Documentos facultados à análise documental

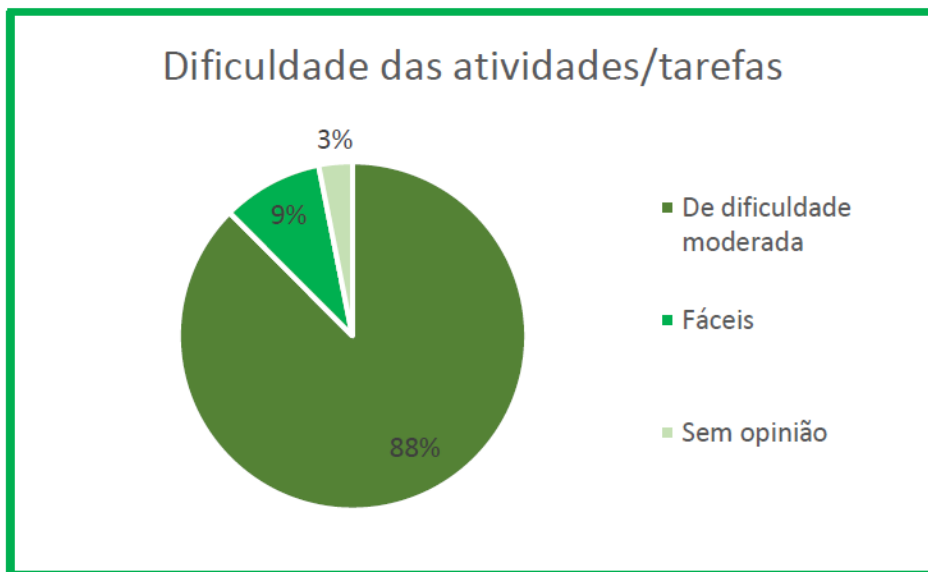
Anexo VI. Dados obtidos através dos questionários de avaliação para monitorização do Plano de Ensino a Distância do AE1

Figura IV – Análise de dados

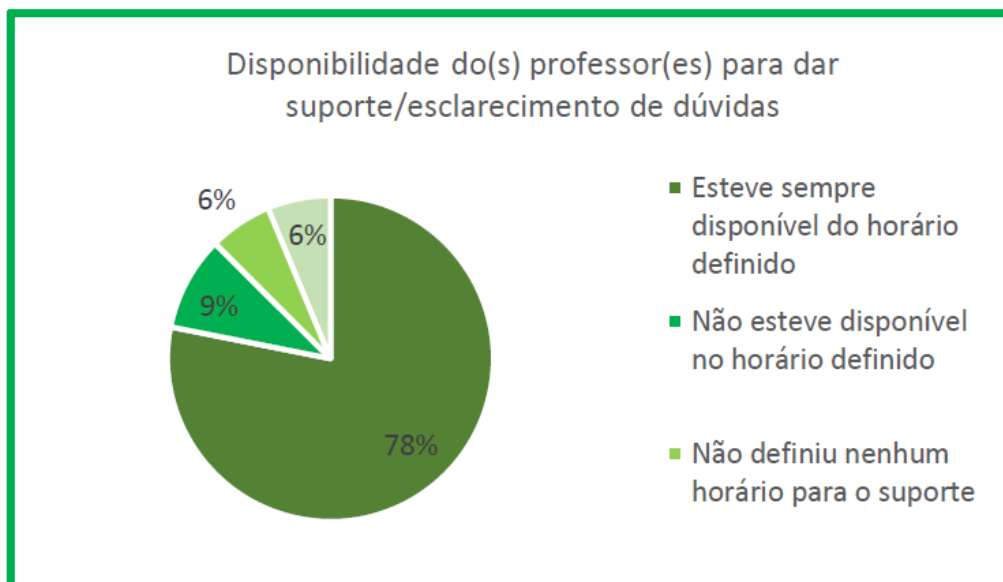
No que diz respeito à quantidade de atividades/tarefas, os Encarregados de Educação consideraram, maioritariamente, que foram na quantidade adequada. No entanto, 44% considerou que foram bastantes, como se pode ver no gráfico seguinte:



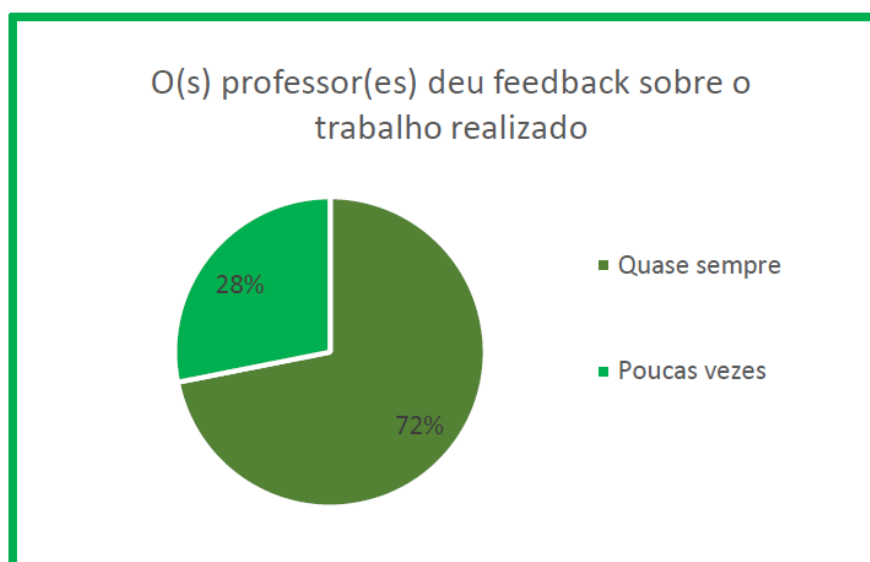
Relativamente ao grau de dificuldade das tarefas propostas, a esmagadora maioria considera que foram de dificuldade moderada.



É de destacar também a generalizada perceção de que os docentes estão disponíveis para o esclarecimento de dúvidas e suporte às aprendizagens.



No que diz respeito ao *feedback* dado pelos professores às atividades/tarefas realizadas pelos alunos, há uma oportunidade de melhoria, considerando que, para 28% dos Encarregados de Educação, foi poucas vezes dado.



Fonte: Documentos facultados à análise documental

Anexo VII. Modelo de plano de trabalho semanal utilizado pelo AE2

Figura V – Plano de Trabalho Semanal AE2


 REPÚBLICA PORTUGUESA
 EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS [REDACTED]

PLANO DE TRABALHO SEMANAL – 3ºB AC

| 2ª feira 04/05/2020 | 3ª feira 05/05/2020 | 4ªfeira 06/05/2020 | 5ªfeira 07/05/2020 | 6ªfeira 08/05/2020 |
|--|--|--|--|--|
| <p>PORTUGUÊS <input type="checkbox"/></p> <p>Manual pág. 145</p> <p>MATEMÁTICA <input type="checkbox"/></p> <p>Manual pág. 90</p> <p>ESTUDO DO MEIO <input type="checkbox"/></p> <p>Manual pág.90 e 91</p> <p>Estudar os anexos dos seres vivos.</p> | <p>PORTUGUÊS <input type="checkbox"/></p> <p>Faz a ficha dos verbos</p> <p>ESTUDO DO MEIO <input type="checkbox"/></p> <p>Manual pág.92 e 93.</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA <input type="checkbox"/></p> <p>Das 11:00 às 11:30; acompanha a aula emitida pela televisão.</p> | <p>PORTUGUÊS <input type="checkbox"/></p> <p>Manual pág. 146</p> <p>Caligrafia até “pão-de-ló”.</p> <p>MATEMÁTICA <input type="checkbox"/></p> <p>Manual pág. 91.</p> <p>Ficha das tabuadas</p> <p>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA <input type="checkbox"/></p> <p>Ilustra a caligrafia.</p> | <p>ESTUDO DO MEIO <input type="checkbox"/></p> <p>Estuda o material enviado pela professora.</p> <p>Animais e plantas.</p> <p>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA <input type="checkbox"/></p> <p>Pinta a ilustração anexa ou copia a teu gosto (não é obrigatório imprimir) para uma folha e pinta livremente.</p> | <p>PORTUGUÊS <input type="checkbox"/></p> <p>Manual pág.147</p> <p>Faz a ficha dos pronomes pessoais</p> <p>MATEMÁTICA <input type="checkbox"/></p> <p>Manual pág. 92.</p> <p>INGLÊS <input type="checkbox"/></p> |
| <p>Obs.: Preenche os quadrinhos que estão à frente das tarefas a realizar com uma cruz <input type="checkbox"/> e no final da semana envia plano semanal preenchido, para o e-mail da professora [REDACTED]</p> <ul style="list-style-type: none"> • As dúvidas devem colocar nas reuniões zoom que serão agendadas semanalmente. Todos os trabalhos devem ser organizados e guardados. As presenças serão contabilizadas através das reuniões e do envio dos trabalhos via mail. <p style="text-align: right;">Um milhão de beijos!</p> | | | | |

Em anexo no mail seguem os materiais (resumos, imagens, PowerPoint, fichas) para estudar e trabalhar esta semana.

Fonte: Documentos disponibilizados para consulta e recolha de dados no AE2.

Apensos

Apenso I. Guião para a entrevista semiestruturada

Trabalho colaborativo a distância: as práticas da gestão escolar durante a pandemia Covid-19.

Objetivos: Pretende-se que esta pesquisa tenha como objetivos específicos:

- Descrever o modo como a equipa de gestão escolar desenvolveu o trabalho colaborativo a distância.
- Conhecer os principais impactos na dinâmica de trabalho da gestão escolar durante o fechamento obrigatório das escolas em 2020;
- Investigar as estratégias utilizadas pela gestão escolar na articulação do trabalho em equipa no contexto pandêmico.

Questão de investigação: Durante a pandemia, quais as práticas e medidas tomadas pela equipa de gestão para manter o agrupamento de escolas operacional nesta situação atípica ?

1. Legitimação da entrevista:

- a) Apresentação do estudo de investigação,
- b) Explicitar os objetivos gerais da entrevista,
- c) Informar o entrevistado sobre a confidencialidade e anonimato da entrevista,
- d) Pedir autorização para a gravação e transcrição posterior da entrevista.

2. Caracterização do entrevistado:

- a) Breve apresentação pessoal e das funções que exerce no AE,
- b) Breve descrição da sua equipa de trabalho e organização do pessoal do AE.

3. Perceções a respeito do trabalho colaborativo e em equipa: TERMOS GERAIS

- a) Qual a sua opinião sobre o trabalho colaborativo em uma instituição escolar?
- b) O Sr. Diretor acredita que o pessoal do seu AE apresenta, em termos gerais, facilidade ou dificuldade para trabalhar em equipa?
- c) Existe alguma ação específica que estimule/motive o trabalho colaborativo dentro do seu AE?

4. O fechamento das escolas durante a pandemia COVID-19:

- a) Alma Harris (2020, p.324) afirma que o “COVID-19 mudou radicalmente as conceções e práticas de liderança”. O Diretor concorda com esta afirmação? Poderia comentar quais os principais impactos na sua rotina de trabalho no início da pandemia?
- b) Durante o fechamento das escolas em 2020, como foi processado o trabalho colaborativo do pessoal no seu AE? O que mudou? O que foi necessário implementar para manter a equipa operacional?
- c) O desenvolvimento do trabalho durante o fechamento das escolas (com as novas medidas adotadas), na sua opinião, foram suficientes ou acredita que algo poderia ter sido diferente?
- d) Quais as principais dificuldades que sentiu na gestão administrativa, do pessoal e pedagógica? Como as resolveu? (Verificar a necessidade desta pergunta)

5. Finalização da entrevista:

- a) Deseja acrescentar algum contributo que considere relevante e que não tenha sido contemplado nesta entrevista?
- b) Agradecer o contributo.

Fonte: a autora.

Apenso II. Consentimento informado D1



CONSENTIMENTO INFORMADO


Eu, abaixo assinado, declaro que estou disposto/a a participar na investigação “Trabalho colaborativo à distância: as práticas da gestão escolar durante a pandemia Covid-19”.

Declaro a minha disponibilidade para cada um dos seguintes aspetos:

- Participarei no estudo dando uma entrevista.
- Antes de iniciar a entrevista fui informado/a sobre a investigação e tive tempo para pensar sobre a minha contribuição e participação. Tive ainda a possibilidade para colocar qualquer tipo de questão previamente à entrevista.
- Compreendo que a minha participação neste estudo é inteiramente voluntária.
- Estou consciente que não sou obrigado/a a falar acerca de nenhum assunto que eu não queira.
- Concordo que minha participação neste estudo será gravada (áudio) e transcrita. No entanto, se eu me sentir desconfortável, a qualquer momento posso pedir que o equipamento de gravação seja desligado. Compreendo que sou livre para desistir da entrevista e/ou retirar o meu consentimento a qualquer momento no decorrer desta.
- Declaro conhecimento de que os dados serão tratados anonimamente durante todo o processo de investigação.
- Todos os documentos serão mantidos seguros e depois apagados/destruídos de acordo com o regulamento geral de proteção de dado (RGPD).
- Será também assegurado o livre acesso do/a entrevistado/a aos resultados da presente investigação.

Concordo em participar no estudo do projeto de investigação “Trabalho colaborativo à distância: as práticas da gestão escolar durante a pandemia Covid-19”.

Nome: MÁRIO HENRIQUE DE JESUS GOMES


Assinatura do participante

2023.05.29
Data

Apenso III. Consentimento informado D2



CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, abaixo assinado, declaro que estou disposto/a a participar na investigação "Trabalho colaborativo à distância: as práticas da gestão escolar durante a pandemia Covid-19".

Declaro a minha disponibilidade para cada um dos seguintes aspetos:

- Participarei no estudo dando uma entrevista.
- Antes de iniciar a entrevista fui informado/a sobre a investigação e tive tempo para pensar sobre a minha contribuição e participação. Tive ainda a possibilidade para colocar qualquer tipo de questão previamente à entrevista.
- Compreendo que a minha participação neste estudo é inteiramente voluntária.
- Estou consciente que não sou obrigado/a a falar acerca de nenhum assunto que eu não queira.
- Concordo que minha participação neste estudo será gravada (áudio) e transcrita. No entanto, se eu me sentir desconfortável, a qualquer momento posso pedir que o equipamento de gravação seja desligado. Compreendo que sou livre para desistir da entrevista e/ou retirar o meu consentimento a qualquer momento no decorrer desta.
- Declaro conhecimento de que os dados serão tratados anonimamente durante todo o processo de investigação.
- Todos os documentos serão mantidos seguros e depois apagados/destruídos de acordo com o regulamento geral de proteção de dado (RGPD).
- Será também assegurado o livre acesso do/a entrevistado/a aos resultados da presente investigação.

Concordo em participar no estudo do projeto de investigação "Trabalho colaborativo à distância: as práticas da gestão escolar durante a pandemia Covid-19".

Nome: MANUELA ALVES

[Assinatura]

Assinatura do participante

2/6/2023

Data

Apenso IV. Análise de conteúdo

Tabela III– Análise de conteúdo de acordo com os eixos de análise

| <i>Categorias</i> | <i>Subcategorias</i> | D1 | | D2 | |
|--|---------------------------|---|--|--|--|
| | | Unidades de Registo | Unidades de Contexto | Unidades de Registo | Unidades de Contexto |
| <i>Ambientação e compreensão do contexto</i> | Caracterização do Diretor | Percurso Profissional; iniciou como professor | "trabalho como professor desde 1997" | Percurso Profissional: iniciou como subdiretor e professor de Geografia. | "Antes estava como Subdiretor do Agrupamento desde que este foi constituído em 2013. (...) Era também Subdiretor do AE anterior a este, desde 2007"; "Exatamente eu tinha uma turma na (Nome da Escola ocultado), de sétimo, oitavo e nono anos" |
| | | Tempo no cargo de Diretor: 3 anos letivos | "é a terceira vez que estou na direção escolar, portanto este é o meu quarto mandato, sendo que é o meu segundo mandato aqui neste AE" | Tempo no cargo de Diretor: 1º ano letivo no cargo (2022/2023) | "Eu estou na direção deste AE vai fazer 1 ano agora." |

| | | | | |
|-----------------|---|--|---|---|
| | Cargo que exercia durante a Pandemia: primeiro mandato como Diretor no AE1 | "eu não tinha trabalhado neste AE até 2019, quando concorri a Diretor... foi assim uma dose de loucura porque a pandemia veio no primeiro ano letivo em que eu estava aqui em exercício" | Cargo que exercia durante a Pandemia: subdiretor | "Eu estava cá na direção, mas a gestão, as decisões, todo o feedback e as consequências foi algo Professor N. (Diretor do AE na época do fechamento obrigatório das escolas), que era o responsável e pronto"; "Eu era subdiretor daqui" |
| Descrição do AE | Composição do AE1: 6 escolas, cerca de 1.723 alunos, 180 professores e 115 assistentes. Composição da Diretoria | "tenho o meu subdiretor e mais três adjuntos, dois assessores"; "e depois um Conselho Pedagógico para dar suporte à todas as decisões no âmbito da gestão pedagógica do Agrupamento." | Composição do AE2: 7 escolas, cerca de 2.800 alunos, a volta de 300 professores e 100 funcionários. | "Em termos de organização, o Agrupamento é constituído por 2 grandes escolas (...) E depois temos ainda 5 outras escolas, de primeiro ciclo e Jardim de Infância, portanto, na totalidade andamos perto dos 2.800 alunos"; "com os cerca de quase 300 professores (...), mais os funcionários que são perto de 100" |
| | Principais funções exercidas pelo Diretor D1 | "os Diretores de Agrupamentos em Portugal têm a responsabilidade da parte pedagógica, porque são, por inerência de funções, | Composição do pessoal do AE2: Direção, Conselho Pedagógico, Diretores de turma, Bibliotecas, Serviços | "temos um Conselho Pedagógico constituído por 16 ou 17 pessoas, que tem a seu cargo a coordenação dos vários departamentos curriculares, Diretores de Turma, |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | <p>presidentes do Conselho Pedagógico. Somos também presidentes do Conselho Administrativo, portanto sou eu com os meus adjuntos e a coordenadora dos serviços administrativos, portanto a parte financeira também é da nossa responsabilidade.</p> <p>Relativos à esta dimensão pedagógica e administrativa, também há a parte da gestão da disciplina dos alunos, portanto quando há comportamentos incorretos também há um conjunto de medidas disciplinares, corretivas e sancionatórias que são da minha responsabilidade, bem assim como a parte disciplinar do pessoal docente e</p> | <p>Administrativos e pessoal operacional</p> | <p>Bibliotecas"; "Assistentes Técnicos na Secretaria e nos serviços Administrativos, (...) com a tesoureira, com a contabilidade, com a secção de alunos, com a secção de pessoal e depois com os operacionais"</p> |
|--|--|---|--|---|

| | | não docente e a avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente" | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| <p><i>Perceções sobre o trabalho colaborativo e em equipa (de maneira geral)</i></p> | <p>Conceção do Diretor a respeito do trabalho colaborativo</p> | <p>Acredita que as decisões e responsabilidades devem ser vistas como colaborativas.</p> | <p>"o trabalho colaborativo é central"; "na verdade o Diretor tem um conjunto de responsabilidades mas é totalmente ajudado nas decisões que é preciso tomar, no caminho que se deve seguir, então nunca me senti sozinho, (...); "considero realmente que posso ter aqui a responsabilidade da liderança e de ir apontando o caminho, da mobilização das pessoas para os objetivos comuns, mas é um trabalho de equipa, essencialmente e sem dúvida."</p> | <p>Acredita que é imprescindível, que cada um com a sua função é que faz funcionar o sistema todo, mas que nem sempre é fácil gerir.</p> | <p>"se não houver aqui um trabalho colaborativo, não se consegue... Que depois há que gerir aqui as emoções, os egos e ideias fixas que as pessoas têm, portanto, temos que ter uma equipa que começa aqui pela direção, em sintonia com a com o que vamos fazendo"; "isto tem tudo cada um na sua função, mas tem que tem que haver aqui um espírito muito grande, colaboração entre todos nós, se não isso não ia dar "</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>Professores e alunos também precisam trabalhar em equipas</p> | <p>"tudo no ensino está articulado, só é possível, na minha perspetiva, trabalhar neste estabelecimento para ajudar a construir essa aprendizagem, se trabalharmos desta forma cooperada." "só é possível fazermos um trabalho certo no momento certo se tivermos consciência da especificidade que temos, e só poderemos fazer se tivermos esta visão de rede, porque se não, não haverá articulação de currículo."</p> | <p>Apesar da necessidade do trabalho colaborativo e em equipas, o D2 relata algumas dificuldades em lidar com as expetativas do pessoal, e acredita que é necessário ter tato para que haja trabalho colaborativo.</p> | <p>"Há sempre muita resistência, muita. Porque por disposição, para que as pessoas que estão na nesta função, sejam elas operacionais, sejam professores ou assistentes técnicos, está muito ligada a fatores externos, nomeadamente ao aquilo que este ano tem de estar na ordem do dia, depois da comunicação social, são as a questão das carreiras, os congelamentos/descongelamentos... as pessoas estão muito suscetíveis a isto, portanto, tentar impor as coisas de uma forma, digamos, autoritária não vale a pena, então os ânimos temos que gerir como costume dizer às vezes: com pinças, com calminha"; "não é assim fácil trabalhar tudo isto... então é remar tudo mesmo sentido, não é?"</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Ações específicas que estimulam o Trabalho Colaborativo no AE</p> | <p>Participação de profissionais de diferentes áreas na construção do Projeto Educativo</p> | <p>"Depois, ao nível mais organizacional, é a mesma coisa, não conseguiremos ter um Projeto Educativo pensado com pés e cabeça que consiga mobilizar as pessoas se não as envolvermos na construção deste Projeto Educativo. "; "O que é que nós fazemos neste AE, nós, para construirmos o Projeto Educativo, criamos grupos de várias áreas curriculares para termos diversas sensibilidades e depois nós temos algumas pistas";</p> <p>"Por isso, o trabalho colaborativo, desde logo na raiz da construção do Projeto Educativo é fundamental, e depois é sempre incentivado este trabalho colaborativo ao</p> | <p>Através de pequenas ações, como a promoção de convívios, fazem toda a diferença para que o pessoal inspire-se a trabalhar em conjunto, uns com os outros.</p> | <p>"Eu sempre fui de falar num conjunto de pequenas coisas que vamos fazendo, pequenas ações, que estimulam as pessoas a trabalharem um bocadinho mais umas com as outras, não é? E às vezes são coisas simples... Eu já, por exemplo envio sempre um postal quando as pessoas fazem anos, ou uma pequena festinha quando alguém faz anos ou quando se comemora em qualquer outra coisa."; "Portanto, tirar aqui aquele espírito necessário de grupo, porque é preferível começar por trás, criar raízes e depois disso as pessoas se aperceberem que isto funciona"</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | <p>longo do ano letivo, justamente para conseguirmos fazer com que, do ponto de vista organizacional, as coisas funcionem de forma articulada"</p> | | |
| | <p>Articulação do currículo entre os professores</p> | <p>"para que haja envolvimento de todos, é tentando tirar o partido do conhecimento e da experiência de cada um dos profissionais, mas também nesta articulação entre o currículo, para que a aprendizagem seja cada vez mais significativa."</p> | | |
| | <p>Alunos estimulados a trabalhar em equipas, através de Projetos de Investigação</p> | <p>"também idealizamos a biblioteca escolar como, de certa forma, central nesta articulação entre todos, portanto, a coordenadora da equipa de bibliotecas escolares</p> | | |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|--|--|
| | idealizados pela Biblioteca | também tem assento no Conselho Pedagógico"; "os professores bibliotecários são por excelência, como é que eu posso dizer, especialistas se quisermos na questão de como é que podemos fazer investigação desde a pesquisa, a seleção da informação, a utilização da informação a preparação para a sua partilha e a partilha (...);"envolvemos os alunos na pesquisa da informação, na sua utilização até a partilha"; "Portanto, a equipa de bibliotecas escolares potencializa esta articulação das diversas áreas curriculares e ajuda muito nesta utilização da informação" | | |
|--|-----------------------------|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | A tecnologia é utilizada como ferramenta para o trabalho colaborativo | "Desde logo onde eu tomei posse como Diretor, criámos correios eletrónicos institucionais, o que não havia, começámos a criar <i>drives</i> , portanto na nuvem há também para a partilha e a construção colaborativa de documentos, de projetos, de ideias... Hoje em dia desde a simples ata é redigida de forma cooperativa, colaborativa, <i>on-line</i> . Tudo o que nos possa passar pela cabeça é feito numa base tecnológica"; "tiramos muito partido desse trabalho colaborativo utilizando as tecnologias. E depois, até para compilarmos evidências do que vamos fazendo, temos microsites que são criados | | |
|--|---|---|--|--|

O fechamento obrigatório das escolas durante a pandemia COVID-

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | | <p>juntamente pelos colegas que se envolvem em determinados projetos ou em determinadas atividades."; "Portanto, também é uma forma de potenciar aqui o trabalho colaborativo, mesmo os professores estejam em escolas diferentes podem utilizar recursos construídos de outros, e ao partilharem também uma forma de todos saberem o que está a ser feito."</p> | | |
| <p>Alterações na rotina de trabalho</p> | <p>Poucas alterações, uma vez que já estava habituado ao uso das tecnologias no seu trabalho.</p> | <p>"Bom eu como como me considero já autorregulado para as minhas tarefas, não tive dificuldades pelo facto de não ter de estar presencialmente na escola. Como também já sempre utilizei muitas tecnologias, também tive</p> | <p>A Direção e alguns funcionários mantiveram atividades presenciais, de acordo com uma escala que montaram.</p> | <p>"Quebrou muita rotina em forma de gerir a escola"; "exceto a direção, que passou o tempo quase sempre aqui na escola"; "fizemos uma escala e fizemos questão de presentes, ao menos a direção, porque, apesar de estarmos on-line, tínhamos sempre comunicação a fazer com os órgãos</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | facilidade em migrar."; "Sim, vi-me sentado mais vezes diante do computador" | | do Ministério da Educação". "Íamos também alguns funcionários, porque alguns também tinham de estar presentes, mas porque não deixamos de dar refeições aos miúdos, aqueles que eram os mais carenciados, as portas tinham de estar abertas para resolver alguns problemas, a Secretaria também estava com 1 ou 2 pessoas, portanto, estavam bastante reduzidos." |
| | | | Sentiu alterações substanciais na rotina, não apenas durante o fechamento das escolas, mas também nos anos que se seguiram | "Durante o fechamento das escolas e naqueles 3 anos, sim. Eu como era subdiretor daqui, portanto, houve uma mudança radical e mesmo aqueles períodos em que, pronto, regressam à escola e depois tornam a ir para casa, porque, entretanto, os casos começam a aumentar (...)" |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| <p>Como manteve as equipas operacionais</p> | <p>Procurou estar o mais presente possível, apesar do confinamento.</p> | <p>"Procurei agendar mais reuniões com todos os grupos, mais vezes com coordenadores e Diretores de Turma, também mais vezes com Coordenadores de Departamento, para que psicologicamente houvesse esta sensação de presença, porque como não estamos no mesmo espaço, não nos vemos, tive essa preocupação"; "Eu reuni com os Delegados de Turma para os auscultar: como é que eles estavam, como é que a turma estava a viver toda esta dinâmica de uma escola em casa, um modelo de escola diferente."; "Portanto, tive a preocupação de estar presente e de ouvir quem estava no terreno, até para fazermos um</p> | <p>Criação de grupos de apoio entre os professores</p> | <p>"houve alguns grupos de apoio aos professores, troca de ideias, constituíram-se grupos para lançar questões. Foi um trabalho ao mesmo tempo interessante, para aí notou-se que houve algum espírito de interajuda das pessoas"; "temos as pessoas mais literadas informaticamente, não é? Também temos os infoexcluídos, como se costuma dizer e tiveram que dar um salto e eles tiveram que socorrer muito do plano dos colegas. Mesmo porque não tínhamos outra maneira, sozinhos em casa, então..."</p> |
|---|---|--|--|---|

| | | | | |
|--|-------------------------|--|--|---|
| | | ou outro ajuste na nossa estratégia." | | |
| | Formação de professores | "na fase inicial nós mobilizamos os nossos recursos internos para assegurar a formação dos professores, até para tirarem o máximo partido da plataforma"; "Nós não só fizemos a formação, como a fizemos de forma certificada, ou seja, os professores receberam todos um certificado, para efeitos da progressão na carreira"; "O trabalho da equipa multidisciplinar de apoio educação inclusiva foi também determinante para conseguirmos fazer a adaptação às necessidades das | Concentração das informações pela página do Agrupamento. | "colocávamos todas as informações, sobretudo a comunicação com os pais, comunicados da saúde, informações a respeito das refeições, tudo no nosso <i>site</i> . Era a forma que nós encontramos, mas nem toda a gente tinha acesso à página, então fazíamos indicações através dos Diretores de Turma." |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | crianças que têm necessidades específicas de aprendizagem." | | |
| | Rentabilização das tecnologias, que acabaram por ser incorporadas à rotina mesmo após a reabertura das escolas | "Eu já era bastante interessado por estas áreas, mas jamais me passaria pela cabeça reunir no Meet, porque eu achava que as pessoas não iam aceitar bem. Hoje, as pessoas dizem: reunir através da videoconferência é muito mais rentável, porque as pessoas se dispersam menos com assuntos de conversas paralelas. Se temos uma reunião presencial, acabamos por falar de outras coisas que não são de interesse para o tema em que estamos a conversar. Portanto, quando as pessoas reconhecem que não se perde assim tanto com a | Mesmo que no princípio só os alunos do secundário tiveram aulas <i>on-line</i> , foi necessário trabalho colaborativo para que os demais níveis de ensino não ficassem prejudicados. | "só alunos do secundário é que tiveram aulas on-line, e não puderam ter todas, tinham apenas 1 ou 2 por semana, porque o recurso não é muito. Então, os do Ensino Básico não tinham mesmo aulas... Portanto, era tudo troca de correspondência por e-mail, por Classroom, por papéis..." ;"Mas não havia um Plano de Ensino a Distância, a existência dele era só através do envio de trabalhos enviados pela <i>Classroom</i> , enviados pelo <i>e-mail</i> , aquilo que estava feito à mão, enviavam por <i>WhatsApp</i> ... E aqueles que não tinham nem uma coisa nem outra, foi feito um levantamento Através dos Diretores de turma, para saber quem é que |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | utilização das tecnologias, até se ganha, fantástico." | | não tinha meios informáticos em casa, então enviávamos os trabalhos aqui para a direção, fotocopiamos, tinha uma funcionária lá em baixo, envelopes para o plano A, Envelope para o plano B, com todos os trabalhos da semana e vinham cá levantar." |
| | Equipa de psicólogos a acompanhar os adultos e crianças. | "E o nosso gabinete de serviço de psicologia e orientação também esteve muito em cima do acontecimento, também criou uma série de sugestões para o para o autocuidado psicológico"; "foi muito importante envolvimento da nossa equipa de psicólogos nesta matéria, chamando a atenção para necessidade de criarmos algumas estratégias de comunicação com outros | Capacitação dos professores de acordo com o nível de conhecimento das plataformas que foram adotadas como medidas de apoio ao estudo. | "os professores tiveram que fazer uma espécie de diagnóstico para situar o seu nível, 1 ou 2 ou 3, e em função disso, do nível 1, portanto, mais básico, nível 2 intermédio e o nível 3 já mais avançado. Foram depois agrupados em várias turmas para depois fazer a formação. Desconfio que não há nenhum professor que atualmente não tenha feito pelo menos uma formação de capacitação digital." |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | | para mitigarmos esta sensação de solidão." | | |
| | Promoção de momentos de interação entre os alunos | "Abrimos também formas de eles fazerem partilha entre eles, criámos mesmo momentos de comunicação entre eles sem ser com objetivos de aprendizagem";"criámos mesmo algumas atividades a com recurso ao Meet, ou com em que eles tivessem que escrever uns aos outros, enviar vídeos uns aos outros, tentámos mitigar esta sensação de confinamento." | No início, tiveram dificuldades para estabelecer a comunicação, para que pudessem trabalhar e os alunos estudar | "A maior dificuldade foi tentar manter as pessoas sintonizadas com a escola, se fossem professores, a arranjar canais de comunicação com todos os professores, socorrer mais da empresa que nos faz a manutenção informática, criar <i>e-mails</i> para os professores, criar contas no <i>Office</i> , e, portanto, esta parte foi a mais importante, é mais necessário, porque dela dependia de tudo, todos, toda a comunicação. Quer para reuniões que isto tudo tinha que continuar a existir, não é?" |
| | | | As medidas podem não terem sido suficientes, mas o D2 acredita que as ações realizadas | "Nunca foram, mas também não acredito que pudesse ter sido de outra maneira, porque foi tudo tão de repente, como um terremoto, |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>foram as possíveis de acordo com a situação caótica e os recursos que dispunham na época.</p> | <p>simplesmente vêm e estremeçam, caem também os edifícios e em outras coisas transformam. Foi um bocadinho que aconteceu, portanto, não estávamos minimamente preparados para sair da escola e continuarmos o contato com os alunos, foi o possível.";"Eu acho que em termos globais o balanço até foi positivo, não se deixou perder os alunos, houve sempre algum contato(...);";</p> |
| | | | <p>O desperar do interesse pelo uso das plataformas e da tecnologia foi muito positivo e perdura até hoje como complemento às aulas, mas devido a estarem a trabalhar em casa,</p> | <p>"Acho que foram importantes essas novidades tecnológicas, na altura, mas que hoje já são normais, não é? Já entraram num registo normal de trabalho com os alunos foram os aspetos positivos, assim como agora todos os alunos terem <i>e-mail</i>, utilizaram <i>Classroom</i>, mexerem à vontade nas plataformas <i>on-line</i>,</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p>criaram-se rotinas que não foram benéficas para o ser humano em geral.</p> | <p>seja <i>Zoom</i> seja <i>Meet</i> seja qual for, e mesmo os professores que antes eram os mais excluídos"; "Na época tinha gente que não liga muito estas coisas, agora já toda a gente liga."; "Criaram-se depois rotinas que não foram muito éticas, que é não termos horário para nada. Portanto, que isso foi, foi mau a todos os níveis, porque se fosse 8 da manhã, fosse meio-dia, fosse 7 da noite ou meia-noite, estávamos sempre a trabalhar, portanto perde-se ali a noção do tempo. E hoje ainda se nota isso um bocadinho."</p> |
|--|--|--|---|---|

Apenso V. Transcrição da entrevista com o professor D1

Entrevistado: Professor Diretor D1

Entrevistadora (E): Jéssica Ferreira da Silva

Data: 29/05/2023 **Local:** AE1 **Duração da entrevista:** 00:43:36

E: Então, professor D1, o tema do meu estudo é: **O trabalho colaborativo a distância: as práticas da gestão escolar durante a pandemia COVID-19. Os Objetivos principais da minha investigação são: Descrever o modo como a equipa de gestão escolar desenvolveu o trabalho colaborativo a distância, uma vez que a mesa do café, as reuniões e encontros ocasionais nos corredores foram substituídos por quatro paredes e um ecrã, então a minha curiosidade é justo esta, como a gestão escolar conseguiu manter o trabalho colaborativo neste novo contexto (...)**

D1: Jéssica, antes de começares as perguntas, deixe-me dizer que acho que este tema é muito interessante, é pertinente e que merece ser estudado. Fomos confrontados realmente com situações para que ninguém estava preparado, então fazer agora uma reflexão *a posteriori* para tentarmos perceber também aqui o que é que funcionou, acho que é um tema relevante para o avanço do conhecimento nesta área da educação.

E: Sim, é algo que precisa ser registado, até para que em futuros (claro que não queremos que nada disso aconteça novamente), mas no sentido de estar preparados para futuras e eventuais situações semelhantes.

D1: Sim, sim, sem dúvida.

E: Ainda em relação aos objetivos, o estudo pretende conhecer os principais impactos na dinâmica de trabalho da gestão escolar durante o fechamento obrigatório e investigar as estratégias utilizadas pela gestão escolar na articulação do trabalho em equipa no contexto pandêmico. A questão principal do trabalho é: Durante a pandemia, quais as práticas e medidas tomadas pela equipa de gestão para manter o agrupamento de escolas operacional nesta situação atípica?

Conforme já foi informado antes do início da gravação da entrevista, inclusive o professor já assinou o documento relacionado ao consentimento da recolha dos dados, sobre a participação no estudo, lembro que é uma entrevista anónima, caso o professor não queira que sejam mencionados nomes (do Diretor e do Agrupamento)

D1: Como a Jéssica achar melhor, fica a teu critério, se achar mais fácil pode identificar, como der mais jeito, por mim é como preferires, está bem?

E: Sim sim, obrigada professor. Conforme estão expostos aqui o documento, os dados serão mantidos seguros, de acordo com o RGPD e também o professor terá livre acesso à utilização dos dados e ao estudo realizado. Então, para começar, eu gostaria, se fosse possível, que o professor fizesse uma breve apresentação pessoal e das suas funções aqui no agrupamento.

D1: Muito bem, então eu me chamo (...), trabalho como professor desde 1997, é a terceira vez que estou na direção escolar, portanto este é o meu quarto mandato, sendo que é o meu segundo mandato aqui neste AE. Importa dizer talvez que eu não tinha trabalhado neste AE até 2019, quando concorri a Diretor... foi assim uma dose de loucura porque a pandemia veio no primeiro ano letivo em que eu estava aqui em exercício, portanto no curso deste ano letivo este já foi logo o meu primeiro “teste” à nossa capacidade. Em relação às minhas principais funções, os Diretores de Agrupamentos em Portugal têm a responsabilidade da parte pedagógica, porque são, por inerência de funções, presidentes do Conselho Pedagógico. Somos também presidentes do Conselho Administrativo, portanto sou eu com os meus adjuntos e a coordenadora dos serviços administrativos, portanto a parte financeira também é da nossa responsabilidade. Relativos à esta dimensão pedagógica e administrativa, também há a parte da gestão da disciplina dos alunos, portanto quando há comportamentos incorretos também há um conjunto de medidas disciplinares, corretivas e sancionatórias que são da minha responsabilidade, bem assim como a parte disciplinar do pessoal docente e não docente e a avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, então digamos que o Diretor do AE tem aqui um conjunto de

profissões bastante alargado, mas que todos se cruzam no fundo para garantir que a Escola preste o melhor serviço possível à comunidade e sobretudo aos nossos alunos, não é?

E: Sim, e é importante frisar então que a direção funciona em equipa

D1: Sim, apesar de o Diretor ser um órgão Unipessoal e portanto por vezes ouvirmos, até mesmo nas (...) sindicais a falarem de pouca democracia nas escolas pelo facto de o Diretor ser um órgão Unipessoal, eu não concordo com isso, porque tenho toda uma equipa, tenho o meu subdiretor e mais três adjuntos, dois assessores, portanto tenho uma equipa vasta para me auxiliar nas minhas competências específicas do órgão Diretor, e depois um Conselho Pedagógico para dar suporte à todas as decisões no âmbito da gestão pedagógica do Agrupamento. Portanto, na verdade o Diretor tem um conjunto de responsabilidades mas é totalmente ajudado nas decisões que é preciso tomar, no caminho que se deve seguir, então nunca me senti sozinho, e muitas vezes quando tentam atribuir-me o mérito de algumas coisas que às vezes conseguimos fazer, eu acho sempre que o mérito não é meu, mas é do facto de estar rodeado de pessoas com vontade, com entusiasmo, com dedicação, e é por isso que é possível fazermos o que vamos fazendo. Portanto, considero realmente que posso ter aqui a responsabilidade da liderança e de ir apontando o caminho, da mobilização das pessoas para os objetivos comuns, mas é um trabalho de equipa, essencialmente e sem dúvida.

E: Isto nos leva então à primeira questão: Em termos gerais do AE, qual a opinião do Sr. Diretor a respeito do trabalho colaborativo numa instituição escolar?

D1: Olha, o trabalho colaborativo é central, porque cada vez mais, não podemos pensar a escola, ou melhor, não podemos pensar no exercício das funções docentes numa espécie de trabalho como um trabalhador independente, que vem dar as suas aulas. Não. Você vem para um AE específico, que tem certos projetos educativos específicos e diferentes de todos os outros a nível nacional, que enfatiza determinadas áreas como prioritárias, dentro de um determinado contexto cultural, social e econômico, onde a

comunidade tem necessidades e expectativas que também são diferentes do resto do país, trabalhar com alunos específicos, filhos desta comunidade, com interesses e com expectativas específicas. Portanto, só é possível fazermos um trabalho certo no momento certo se tivermos consciência da especificidade que temos, e só poderemos fazer se tivermos esta visão de rede, porque se não, não haverá articulação de currículo. Há áreas que se tocam, mesmo porque o conhecimento não é totalmente compartimentável, nós não temos o nosso cérebro organizado em gavetas que abrimos e fechamos, portanto, a aprendizagem se faz de forma global. Não é por acaso que temos na educação pré-escolar e no 1º ciclo modelos de monodocência, essencialmente na perspectiva para rentabilizar a articulação entre a flutuação entre as áreas do saber. Nós aprendemos de uma forma globalizada, e não podemos chegar ao 2º ciclo e compartimentar tudo. Portanto, seremos muito mais eficientes se conseguirmos relacionar as áreas da matemática com o português, o português com as línguas estrangeiras, de todas as áreas com as artes plásticas, com música, com movimento, portanto, tudo no ensino está articulado. Só é possível, na minha perspectiva, trabalhar neste estabelecimento para ajudar a construir essa aprendizagem, se trabalharmos desta forma cooperada. Depois, ao nível mais organizacional, é a mesma coisa, não conseguiremos ter um Projeto Educativo pensado com pés e cabeça que consiga mobilizar as pessoas se não as envolvermos na construção deste Projeto Educativo. Imaginemos, um cenário onde se calhar acontece, de o diretor escreve um projeto educativo, mas se não sei algumas coisas essenciais do Conselho Pedagógico, o Conselho Pedagógico acha que sim e segue para a aprovação do Conselho Geral. OK, mas nós não envolvermos os outros profissionais então, os profissionais não vão se sentir identificados com o Projeto Educativo, portanto, não vão querer conhecer, muito menos cumprir. O que é que nós fazemos neste AE, nós, para construirmos o Projeto Educativo, criamos grupos de várias áreas curriculares para termos diversas sensibilidades e depois nós temos algumas pistas (??). No fim, ajudamos as pessoas a sonharem o AE, e a partir destes sonhos, depois compilamos ideias, separamos ali as ideias todas e básicas de um Projeto Educativo, o que que nós fizemos, com esta estratégia nós criamos o envolvimento dos outros na produção daquilo que é o nosso Projeto Educativo, pelo nosso sonho de Agrupamento. Por isso, o trabalho colaborativo, desde logo na raiz da

construção do Projeto Educativo é fundamental, e depois é sempre incentivado este trabalho colaborativo ao longo do ano letivo, justamente para conseguirmos fazer com que, do ponto de vista organizacional, as coisas funcionem de forma articulada, para que haja envolvimento de todos, é tentando tirar o partido do conhecimento e da experiência de cada um dos profissionais, mas também nesta articulação entre o currículo, para que a aprendizagem seja cada vez mais significativa. Só para terminar, também idealizamos a biblioteca escolar como, de certa forma, central nesta articulação entre todos, portanto, a coordenadora da equipa de bibliotecas escolares também tem assento no Conselho Pedagógico, os professores bibliotecários são por excelência, como é que eu posso dizer, especialistas se quisermos na questão de como é que podemos fazer investigação desde a pesquisa, a seleção da informação, a utilização da informação a preparação para a sua partilha e a partilha, não é? Olha se nós pensarmos, esta metodologia de trabalho - de envolvemos os alunos na pesquisa da informação, na sua utilização até a partilha - Pode ser transversal, pode fazer ser de matemática, pode fazer-se em português, pode fazer-se nas línguas e tal. Portanto, a equipa de bibliotecas escolares potencializa esta articulação das diversas áreas curriculares e ajuda muito nesta utilização da informação, porque nós, hoje em dia, acreditamos que é fundamental que os nossos alunos desenvolvam a sua literacia de informação, e à informação têm acesso livre, democratizou-se o acesso à informação. Agora, no meio desta informação, há tanta coisa, tanta coisa, uma verdadeira e outra falsa, que é preciso ajudar os nossos alunos a gerirem isto, não é? Serem capazes de selecionar aquela que é informação útil para o fim que se pretende. Portanto, nós tentamos rentabilizar muito este trabalho de forma cooperativa.

E: Olha é mesmo muito, muito interessante. O Sr. Diretor já falou sobre algumas ações, sobre o contexto em que trabalho colaborativo acontece cá no vosso Agrupamento. Existe mais alguma ação específica, por exemplo, reuniões periódicas, como é que estimulam o trabalho colaborativo?

D1: Nós no início tínhamos um tempo semanal, uma tarde de horário de professores em que todos estavam na escola em simultâneo para poderem fazer esse trabalho

colaborativo. Agora, como fomos ficando com todas as nossas escolas sobrelotadas, como a pressão demográfica muito grande aqui na nossa área, posso dizer-vos que, por exemplo, esta escola que é a sede do AE está pensada para ter 29 turmas, mas neste momento tenho 38 turmas, estamos à espera de ter obras ampliação, razão pela qual - os nossos horários - estamos a trabalhar num regime duplo, ou seja, temos turmas que estão essencialmente de manhã, turmas que estão essencialmente de tarde. Então, temos em todos os departamentos, em todos os grupos disciplinares, sempre temos professores desses grupos e desses departamentos a trabalhar. Então nós não conseguimos ter tempos no horário semanal, nem sequer teríamos salas ou espaço para isso, para nos reunirmos fisicamente na escola. Então o que é que começámos a fazer? Começámos a rentabilizar as tecnologias. Desde logo onde eu tomei posse como Diretor, criámos correios eletrónicos institucionais, o que não havia, começámos a criar *drives*, portanto na nuvem há também para a partilha e a construção colaborativa de documentos, de projetos, de ideias... Hoje em dia desde a simples ata é redigida de forma cooperativa, colaborativa, *on-line*. Tudo o que nos possa passar pela cabeça é feito numa base tecnológica. Ah mas as pessoas não falam? Falam, falam! Também tiramos partido do *Meet* para reunirmos, portanto sempre, se é possível - por exemplo, nas interrupções letivas - claro que falamos no espaço físico em simultâneo, mas tiramos muito partido desse trabalho colaborativo utilizando as tecnologias. E depois, até para compilarmos evidências do que vamos fazendo, temos *microsites* que são criados juntamente pelos colegas que se envolvem em determinados projetos ou em determinadas atividades. Está a me ocorrer, por exemplo, nós estamos com as nossas escolas do primeiro ciclo pré-escolar no programa de escolas bilingues de inglês. Portanto, temos grupos e turmas a trabalhar em determinadas áreas do currículo a língua inglesa, então criámos um *microsite* em que partilhamos os recursos que são construídos pelos professores para trabalhar esses conteúdos em inglês, ao mesmo tempo serve como evidência daquilo que fazemos, portanto, também colocamos lá evidências, fotografias dos trabalhos produzidos pelos alunos, etc. Portanto, também é uma forma de potenciar aqui o trabalho colaborativo, mesmo os professores estejam em escolas diferentes podem utilizar recursos construídos de outros, e ao partilharem também uma forma de todos saberem o que está a ser feito.

Estamos a falar do programa de escolas bilíngues em inglês, mas também podemos ir para outro campo, que é até mais transversal: nós somos fundadores da rede de Escolas Contra a Corrupção, por exemplo. Escolas Contra a Corrupção mobiliza economia, filosofia, o português, diversas áreas curriculares. Então também da mesma forma, para além de colaborativamente irmos construindo o projeto, utilizamos quando não é possível reunir presencialmente reunimos através do *Meet*. E também criámos um *microsite* em que vamos colocando tudo: os recursos, as evidências do que fazemos. Depois temos uma outra dinâmica que chamamos *PALTalk*, que é a sigla do patrono do nosso AE e a palavra *talk*. Então sempre que trazemos um convidado a falar, por exemplo, sobre uma espécie de peixe específicas daqui das ribeiras da nossa área, esse especialista que vem falar aqui, foi convidado a vir falar aos oitavos anos por exemplo, vem aqui ao nosso auditório, a falar para os oitavos anos, OK. Mas se nós quisermos a Transmissão em *streaming*, se calhar temos alunos do nono ano que estão em casa, e que podem assistir. Fica gravado, se calhar alunos do sétimo ano que, quando derem uma matéria relacionada com aquilo, é possível ir buscar essa gravação. Portanto, tentamos tirar partido da tecnologia para estarmos sempre nesta partilha do que fazemos. Desde a planificação do projeto, a atividade, até ao final, à sua disseminação. Neste momento estamos a rentabilizar muitas tecnologias, já que não temos, devido aos funcionários com estes horários, e temos a escola sobrelotada, nem sequer temos salas.

E: E nesse sentido, agora puxando o assunto um pouquinho para o contexto pandémico: a pandemia também abriu um pouco os olhos para tudo isso, para a necessidade, vamos dizer assim, da utilização das tecnologias ao nosso favor, não é?

D1: Completamente... sim. Eu já era bastante interessado por estas áreas, mas jamais me passaria pela cabeça reunir no *Meet*, porque eu achava que as pessoas não iam aceitar bem. Hoje, as pessoas dizem: reunir através da videoconferência é muito mais rentável, porque as pessoas se dispersam menos com assuntos de conversas paralelas. Se temos uma reunião presencial, acabamos por falar de outras coisas que não são de interesse para o tema em que estamos a conversar. Portanto, quando as pessoas reconhecem que não se perde assim tanto com a utilização das tecnologias, até se

ganha, fantástico. Depois, sim, como fomos todos obrigados a ir para casa e trabalhar através das tecnologias, por exemplo, nós aderimos e utilizamos a plataforma da *Google Workspace*, portanto, temos todos todas as tecnologias da Google, desde o processador de texto, a folha de cálculo, o *Meet* para as reuniões, o e-mail para falar comigo por mensagens eletrónicas, todas as tecnologias do Google, a *Classroom* também. Então, na altura quando fomos para casa, toda a gente se adaptou ao *Classroom*. E aí também pudemos fazer uma coisa para potenciar um trabalho colaborativo: não foram criadas disciplinas para cada professor, ou seja, professor de matemática não tinha a matemática do sétimo ano, a matemática sétimo B e a matemática sétimo C, há um sétimo A e dentro da classe do sétimo temos os professores da turma. E isto fez com que os professores tivessem maior consciência do que é que está a trabalhar professor de português, o que está a trabalhar professor de matemática... - Será que já enviamos muitas tarefas? Então esta semana não vou enviar tantas... Portanto, para potenciar esse trabalho colaborativo, estruturámos classes únicas, demos orientações aos professores para perceberem que o queríamos, que se trabalhasse dessa forma, por turma e não por disciplina de turma. E, portanto, tínhamos todos os professores dentro daquela sala de aula da turma e isto foi intencional, foi dito aos professores que havia uma filosofia por detrás desta decisão. E, portanto, não compartimentar, portanto, por causa disso. Então, todos os professores utilizaram a *Classroom*, mesmo ao nível da educação pré-escolar e do primeiro ciclo também foi essa a plataforma adotada por todos durante a pandemia. Digamos que eu esfreguei as mãos de contente, porque eu sabia que os professores depois se utilizarem estas plataformas, que iriam continuar a trabalhar com elas como complemento às suas aulas e, portanto, continuamos todos os anos a abrir essas turmas da *Classroom* e se lá formos espreitar, é hoje em dia uma forma de comunicação. Com os alunos, entre os professores da turma, portanto tirámos aqui todo o potencial para o trabalho colaborativo das plataformas tecnológicas.

E: Eu tenho aqui uma citação de Alma Harris que foi feita 2020, que diz assim: “O COVID-19 mudou a radicalmente as conceções e práticas de liderança”. O Diretor concorda com essa afirmação, poderia comentar um pouquinho dos principais impactos na sua rotina de trabalho durante o fechamento das escolas durante

pandemia? Eu li no seu artigo que o vosso AE teve uma preparação, inclusive antecipada do fechamento das escolas, também na criação do Plano de Ensino a Distância do Agrupamento. Se o Diretor puder falar sobre...

D1: Sim, nós, nós certa forma atuamos. A primeira vez que fomos para confinamento, foi num final de segundo período do ano letivo, segundo trimestre e eu sei que muitas das escolas a nível nacional, muitos Agrupamentos achavam que nós iríamos fechar aquelas 2 semanas até à interrupção letiva da Páscoa, e de certa forma nós tivemos a intuição de que não ia ser só aquelas 2 semanas. Então fizemos preparar-nos para continuar o tempo que fosse necessário em ensino a distância. Depois o que nós fizemos foi ajudar os professores, nem todos têm experiência e formação em ensino a distância, e por acaso eu sou muito adepto do ensino a distância, já tinha um feito bastante ações de formação na modalidade ensino a distância porque me permite ser mais dono do meu tempo, e ter aulas em casa sem me deslocar para as grandes cidades. E, portanto, já tinha feito muito sobre a questão do que é isto do ensino a distância, porque o ensino a distância não é transferimos o modelo de sala de aula para o modelo *on-line*, implica aqui um conjunto de mudanças, de toda a arquitetura das aulas, no fundo deixa de haver este conceito de aula, não é? Portanto, nós quisemos fazer um plano de ensino a distância logo no início, nós quando percebemos que a escola ia parar, reuni uma equipa de emergência, digamos assim, para discutirmos. Qual é a nossa opção? Vamos entrar todos na *Classroom*? Nós tínhamos a plataforma *Moodle* era pouco utilizada, haviam ali dois ou três que a utilizavam, estava instalada, estava disponível. Não, o *Moodle* para nós estava muito esgotado, o *Classroom* está dentro do *Gmail*, cumpre com os requisitos de segurança. É muito intuitiva para os alunos, não vai dar tempo de estar ensinado aos alunos, então os alunos vão ter que aprender sozinhos a utilizar, a *Classroom* é muito intuitiva e para os professores também, e, portanto, intencionalmente simples. Na semana anterior às escolas fecharem, nós já tínhamos criadas turmas as todas no equipamento, professores lançados e alunos lançados na plataforma. E depois criamos esse Plano de Ensino a Distância, que foi amplamente discutido com o Conselho Pedagógico para definirmos e para estarmos, as pessoas, a perceberem que não iam transferir o seu horário semanal de aulas para o modelo *on-line*, porque nós não

queríamos isso, ficou claramente revelado no nosso Plano de Ensino a Distância: nós não queríamos que os nossos alunos passassem 32 horas, que é a carga letiva semanal, diante de um computador. Então nós não transferimos as aulas presenciais para as aulas *on-line*, nós definimos tempos máximos de sessões em vídeo conferência do professor com a turma, tínhamos máximos semanais. Eu não me recordo exatamente, mas era qualquer coisa de um tipo um quarto de hora no máximo. Cada diretor de turma teve que fazer esse calendário semanal com os seus colegas, para os alunos saberem em que horários é que os professores de cada disciplina estariam disponíveis para este modelo de utilizar o *Meet*, por videoconferência, para esclarecimento de dúvidas ou para a apresentação de um conceito novo, mas nesses tempos mínimos máximos definidos. Definimos que as tarefas propostas pelos professores seriam entregues até terça-feira, portanto, cada semana até terça-feira os alunos poderiam fazer o trabalho, deixamos sempre esta periodicidade semanal, portanto, o professor apresenta a tarefa na terça-feira e o aluno tem até a terça-feira seguinte. Isto também com a intenção de ajudar os alunos a serem crescentemente autorregulados na sua aprendizagem, por terem a consciência de que são eles que aprendem e que têm tarefas para fazer durante a semana. Porque é que escolhemos a terça-feira e não sexta-feira? Para que os professores não tivessem de passar o fim de semana com tarefas para corrigir. Porque senão mentalmente iriam ficar com a sensação de terem de corrigir as tarefas que os alunos deixaram na sexta-feira. Para não se sentirem pressionados por utilização do fim de semana que deve ser e bem, para o descanso, nós, intencionalmente colocamos o dia em que lançamos as tarefas para a semana e o dia em que as recebemos, para corrigir até sexta-feira. Portanto, decidimos toda a filosofia, todas estas opções intencionalmente, portanto, refletimos sobre elas para passarmos a ideia de que o modelo não iria ser o de transferir as aulas presenciais para o bem da Escola. Enquanto pai, eu vi os meus filhos com as 30 horas semanais ligados ao computador porque nas escolas onde eles davam era esse modelo, e nós claramente não quisemos esse modelo. Dois ou três Encarregados de Educação não perceberam, reclamaram. Tive a oportunidade de esclarecer, ficaram esclarecidos e perceberam que a coisa funcionou. E, portanto, a *posteriori* fizemos a avaliação das aprendizagens que ficaram

comprometidas e percebemos que no final não ficaram assim tão comprometidas com esta com esta estratégia, portanto, foi assim que tudo funcionou.

E: E o trabalho do Diretor, como se processou?

D1: Bom eu como como me considero já autorregulado para as minhas tarefas, não tive dificuldades pelo facto de não ter de estar presencialmente na escola. Como também já sempre utilizei muitas tecnologias, também tive facilidade em migrar. Portanto, potencialmente, muito mais a comunicação eletrónica, não é? Procurei quase todas as semanas ter um pretexto para escrever a todos os docentes qualquer coisa para que eles sentissem que não estavam sozinhos em casa. Procurei agendar mais reuniões com todos os grupos, mais vezes com coordenadores e Diretores de Turma, também mais vezes com Coordenadores de Departamento, para que psicologicamente houvesse esta sensação de presença, porque como não estamos no mesmo espaço, não nos vemos, tive essa preocupação. De resto, o que é que mudou mais no meu trabalho? Sim, vi-me sentado mais vezes diante do computador nessas reuniões, mas sempre tive essa preocupação por me sentir presente. Eu reuni com os Delegados de Turma para os auscultar: como é que eles estavam, como é que a turma estava a viver toda esta dinâmica de uma escola em casa, um modelo de escola diferente. Portanto, tive a preocupação de estar presente e de ouvir quem estava no terreno, até para fazermos um ou outro ajuste na nossa estratégia. O que é que mudou mais? Não mudou assim muito mais, porque eu já fazia bastante utilização das tecnologias.

E: É mesmo muito interessante. Então, durante o fechamento das escolas, como foi processado e o trabalho colaborativo? Até o Diretor já comentou em relação ao Plano de Ensino a Distância do AE, que foi feito de maneira colaborativa. Eu li também no seu artigo, que em menciona que foi criado um *checklist* para monitorização, foi também criado todo um sistema de avaliação para que fosse constantemente realmente avaliado, se estava a funcionar ou não. O Diretor poderia falar mais sobre isso?

D1: Sim, sim. Nós tivemos a preocupação de: OK, nós optámos por este modelo, é um modelo diferente até de outros Agrupamentos aqui à nossa volta. E para termos segurança no que estamos a fazer, conseguimos demonstrar perante uma ou outra crítica que pudesse surgir, que estávamos a ir no caminho certo, que estávamos a assegurar que todos os professores lançavam tarefas, que os alunos estavam a fazer as tarefas propostas, que não estávamos a sobrecarregar os alunos. Porque, por vezes pode haver esta sensação de, como não estamos com os alunos, de dar muitas tarefas ou dar tarefas que exigem muito tempo e depois, como a partir do segundo ciclo, são quase 10 disciplinas, não é? Quer dizer, se sobrecarregarmos muito, sobretudo com o trabalho em frente a um computador, portanto, nós criamos essa *checklist* justamente para fazer essa monitorização, e conseguirmos melhorar o que devia melhorar, mas chegámos ao final e conseguimos dizer às famílias, aos alunos, ao Ministério – que questionava como é que estavam a correr as coisas, que o plano estava a ser eficiente, que estava a surtir efeito, que estava a ser implementado como deve ser. É claro que nos apercebemos de uma ou outra situação de professores que não se tinham apropriado do modelo, da questão do dia para lançar a tarefa, os tempos máximos para estar disponível por videoconferência... Portanto, nesse tipo de coisas, dois ou três não se tinham apropriado ou achavam que podiam fazer de forma diferente... Porque muitas vezes há aquela ideia de que a “minha disciplina é a mais importante de todas”, não é? “Ah, a disciplina é muito importante, e vai ter exames e tal...” E então achavam que podiam, por isso, porque não tenhamos ilusões, ainda há muita gente que acha que os alunos só aprendem “Se eu os ensinar”, que não são capazes de aprender de forma autónoma. Então temos que ir construindo isso, e com essa *checklist*, e com essa monitorização sistemática, nós também fomos percebendo “há aqui alguns ajustes a fazer e então”, sim, há necessidade de falar com as pessoas e lhes explicar o porquê de termos optado em tomar determinadas decisões.

E: E também teve um período de formação, não é?

D1: Sim, na fase inicial nós mobilizamos os nossos recursos internos para assegurar a formação dos professores, até para tirarem o máximo partido da plataforma. Coisas tão

simples como: “Ah, mas sempre que um aluno escreve ou algum professor escreve na *Classroom*, eu recebo e-mails? Então vou ter muitos e-mails!” Então houve necessidade de explicar como é que se desativa, ou como é que se encaminha esse e-mail para uma pasta à parte, sei lá, coisas muito práticas deste género. “Os trabalhos que os alunos entregam, ficam arrumados numa drive, como é que eu posso lá ir ter acesso?” Tudo isso, portanto, houve necessidade de fazer essa formação dos professores. E aí fizemos um conjunto de ações de curta duração, e foi engraçado, depois até exportámos, até fizemos para professores de outros AE, porque apesar da plataforma ser muito simples e muito intuitiva, há sempre dúvidas, há sempre coisas que não se percebe, e se nós não dissermos, as pessoas não tiram o máximo partido delas e, portanto, foi muito útil também fazermos essa.... - Ainda bem que leste o artigo, já está a me lembrar de coisas que não iria dizer se não perguntasse - portanto, sim, também tirámos partido da formação interna. Nós não só fizemos a formação, como a fizemos de forma certificada, ou seja, os professores receberam todos um certificado, para efeitos da progressão na carreira. Duas horas de formação contínua são determinantes e são obrigatórios haver determinados tempos de formação em cada escalão da carreira e, portanto, os professores fizeram formação. Foi útil naquele momento, para os professores e para o agrupamento, e ainda ficaram com a certificação desse tempo de formação.

E: E também o diretor comenta o envolvimento de uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, que teve também um papel fundamental como apoio, não só aos alunos, mas também aos profissionais. Além disso, o vosso AE tem o âmbito da escola saudavelmente, não é? Então se o Diretor pudesse também rapidamente falar a respeito...

D1: Sim... O trabalho da equipa multidisciplinar de apoio educação inclusiva foi também determinante para conseguirmos fazer a adaptação às necessidades das crianças que têm necessidades específicas de aprendizagem. A equipa ajudou que conseguíssemos fazer a adaptação de todas as atividades, todas as propostas até da utilização da *Classroom* às necessidades específicas dos alunos. Foi uma equipa que esteve muito atenta, muito em cima do acontecimento para dar esse suporte aos alunos e mesmo

para que os alunos conseguissem fazer as tarefas propostas professores, toda a equipa de educação especial esteve muito envolvida a fazer esse acompanhamento mais próximo e mais cuidado, comparativamente com os alunos que não têm necessidades especiais de aprendizagem, no sentido para que todos aproveitassem ao máximo as possibilidades de aprendizagem mesmo durante o confinamento. E o nosso gabinete de serviço de psicologia e orientação também esteve muito em cima do acontecimento, também criou uma série de sugestões para o para o autocuidado psicológico, tanto para os adultos também aprenderem a cuidar da sua saúde mental. Tudo isso era tudo novo, de ficarmos fechados em casa durante horas, dias e semanas, mas também para ajudarmos os nossos alunos a saberem organizar o seu tempo e a cuidarem da sua saúde mental. Abrimos também formas de eles fazerem partilha entre eles (Interrupção para assinatura de um documento - peço desculpas) e, portanto, tivemos essa preocupação de incentivar os nossos alunos entre eles, criámos mesmo momentos de comunicação entre eles sem ser com objetivos de aprendizagem, mas para que eles, de certa forma, para que se mitigasse esta sensação de isolamento, portanto, criámos mesmo algumas atividades a com recurso ao *Meet*, ou com em que eles tivessem que escrever uns aos outros, enviar vídeos uns aos outros, tentámos mitigar esta sensação de confinamento. E o SPO e a Ordem dos Psicólogos Portugueses criaram uma série de sugestões e *webinars* sobre esta questão da saúde mental. Eu acho que não estávamos muito alerta para os efeitos do confinamento e desta sensação de solidão, não é? E, portanto, também foi muito importante envolvimento da nossa equipa de psicólogos nesta matéria, chamando a atenção para necessidade de criarmos algumas estratégias de comunicação com outros para mitigarmos esta sensação de solidão. E fazemos atividade física, ouvirmos música, vemos coisas para nos rirmos - comédias e um conjunto de estratégias que foram muito importantes para a nossa saúde mental, sim.

E: Para de alguma maneira a manter o convívio, não é? Convívio a distância.

D1: Exatamente exatamente exatamente.

E: E com a sua experiência nesse período do fechamento obrigatório das escolas, o que o Diretor sugeriria para futuras situações semelhantes?

D1: Eu sugeriria que nós não desativássemos estas ferramentas tecnológicas que tivemos que aprender a trabalhar. E, portanto, que estivéssemos sempre alerta, sempre atualizados e que continuássemos a utilizar, como complemento às nossas atividades letivas presenciais, porque nunca se sabe se a qualquer momento não temos que fechar outra vez e, portanto, mesmo que nunca mais voltaremos a confinamento, Todas as ferramentas que utilizamos são úteis. Depois, a filosofia, o esquema como nós organizamos o nosso Plano de Ensino a Distância, na minha perspectiva, pode ajudar a quem nunca tinha pensado na questão do ensino a distância, a conceber e a planejar essas tais atividades paralelas e complementares à atividade letiva presencial... como atividades de complemento, de reforço e de treino. E portanto, eu acho que devemos manter sempre ativo o Plano de Ensino a Distância como um complemento às atividades presenciais, eu acho que isso é fundamental.

E: O diretor deseja acrescentar mais algum contributo que tenha que considere importante?

D1: Não, não, acho que já falei tanto....

E: Eu agradeço muito a sua participação Diretor, principalmente pelo seu tempo, porque eu sei como a agenda de um Diretor é mesmo muito cheia, então agradeço mesmo o seu tempo e disponibilidade.

D1: Nada, nada, ora essa... Sim, não há problema, não há problema. Jéssica se tiver mais alguma questão que queira colocar, não há problema, pode sempre me contactar se for preciso.

E: Muito obrigada, pode deixar que contacto sim!

(Finalização da entrevista)

Apenso VI. Transcrição da entrevista com o professor D2

Entrevistado: Professor Diretor D2

Entrevistadora (E): Jéssica Ferreira da Silva

Data: 02/06/2023 **Local:** AE2 **Duração da entrevista:** 00:35:57

E: Olá Professor D2, obrigada por me receber...

D2: Olá, olha aqueles esses tópicos que mandou por e-mail, não sei se vou poder ajudar a senhora, porque de facto, estava cá na direção, mas a gestão, as decisões, todo o *feedback* e as consequências foi algo Professor N. (Diretor do AE na época do fechamento obrigatório das escolas), que era o responsável e pronto, mas naquilo que eu puder ajudar...

E: Sim, o professor D2 mesmo assim, vivenciou todo o período como como Subdiretor, então acredito que o que o professor puder contribuir, já nos ajuda muito pesquisa em questão, está bem?

D2: Sim, sim, no que eu puder ajudar, fico contente.

E: Então, professor D2, o tema do meu estudo é: O trabalho colaborativo a distância: as práticas da gestão escolar durante a pandemia COVID-19. Os Objetivos principais da minha investigação são: Descrever o modo como a equipa de gestão escolar desenvolveu o trabalho colaborativo a distância, e investigar algumas das estratégias utilizadas pela gestão escolar na articulação do trabalho em equipa no contexto pandêmico. A questão principal do trabalho é: Durante a pandemia, quais as práticas e medidas tomadas pela equipa de gestão para manter o agrupamento de escolas operacional nesta situação atípica?

Conforme já foi informado antes do início da gravação da entrevista, inclusive o professor já assinou o documento relacionado ao consentimento da recolha dos

dados, sobre a participação no estudo, lembro que é uma entrevista anónima, caso o professor não queira que sejam mencionados nomes (do Diretor e do Agrupamento)

D2: Sim, sim, obrigado.

E: Então, para começarmos se o professor puder fazer uma breve apresentação sobre o seu percurso, qual a estrutura cá do AE2...

D2: Sim. Eu estou na direção deste AE vai fazer 1 ano agora. Antes estava como Subdiretor do Agrupamento desde que este foi constituído em 2013. Era também Subdiretor do AE anterior a este, que era o (Nome do AE anterior ocultado), desde 2007, então tenho tido essa experiência desde então. Em termos de organização, o Agrupamento é constituído por 2 grandes escolas que a escola sede e a escola que antes de 2013 levava o nome do AE, que é uma escola grande, ainda maior que esta, até tem mais turmas, mas no total, ambas têm mais ou menos os mesmos alunos. E depois temos ainda 5 outras escolas, de primeiro ciclo e Jardim de Infância, portanto, na totalidade andamos perto dos 2.800 alunos, e eu somos de facto, o Agrupamento de maior dimensão aqui de Almada. E não é que isso nos traga grande mais-valia, só nos trazem uma carga de trabalhos porque os 2.800 alunos, com os cerca de quase 300 professores, que não são 300, são entre os 280, 290... é um o valor assim muito flutuante, mais os funcionários que são perto de 100, são geridos pelo mesmo número de pessoas que outros Agrupamentos, como por exemplo aqui os nossos vizinhos, que têm quase 1/3 dos alunos que nós temos e muito menos professores, etc. Portanto, acaba por ser uma sobrecarga muito maior e não chega só dizer que somos os maiores, então isso são só números, porque em termos de trabalho também somos os maiores, e que por vezes têm implicações aqui na forma como temos de fazer a gestão das escolas, não é? Então assim, não tem sido muito fácil, isto não tem sido mesmo fácil. No caso do período da pandemia também, manter a estas 7 unidades em comunicação umas com as outras estamos nós todos em casa, exceto a direção, que passou o tempo quase sempre aqui na escola...

E: Então, no vosso caso, a direção manteve o trabalho presencial?

D2: Sim, a direção veio, veio mesmo presencialmente. Era o que fazia sentido, nós estávamos cá, não todos ao mesmo tempo, também não podíamos estar, não é? Mas estávamos sempre ou menos sempre dois, fizemos uma escala e fizemos questão de presentes, ao menos a direção, porque, apesar de estarmos *on-line*, tínhamos sempre comunicação a fazer com os órgãos do Ministério da Educação, se por exemplo telefonam é só para a escola, não telefonam para a nossa casa, não têm os nossos contatos telefónicos. Portanto, como eu estava a dizer, apesar de sermos o Agrupamento de maior dimensão, isso não é para nós uma vantagem, temos uma dificuldade muito acrescida, porque só somos cinco elementos da Direção a gerir tudo isto. É pronto assim, basicamente, de maneira muito simples o que lhe posso dizer em termos de estrutura da organização do AE2.

E: E, em termos gerais, a qual a sua opinião sobre o trabalho para colaborativo dentro de uma instituição escolar?

D2: Pronto, continuando a conversa dos números, se não houver aqui um trabalho colaborativo, não se consegue... Que depois há que gerir aqui as emoções, os egos e ideias fixas que as pessoas têm, portanto, temos que ter uma equipa que começa aqui pela direção, em sintonia com a com o que vamos fazendo. Portanto, temos um Conselho Pedagógico constituído por 16 ou 17 pessoas, que tem a seu cargo a coordenação dos vários departamentos curriculares, Diretores de Turma, Bibliotecas... Portanto, isso acaba por fazer também parte da desta equipa, que também não é só a Direção. E nada disto funciona se não tivermos uma boa equipa em termos de Assistentes Técnicos na Secretaria e nos serviços Administrativos, porque um AE deste tamanho envolve muito dinheiro, em termos de manutenção, ordenados, despesas fixas e não fixas, portanto, temos que ter aqui um trabalho muito próximo dos serviços administrativos, com a tesoureira, com a contabilidade, com a secção de alunos, com a secção de pessoal e depois com os operacionais, que no fundo são eles que estão no

terreno, e que dão ali a cara perante as dificuldades com os alunos e com, às vezes com o público exterior... que normalmente vem sempre muito mal disposta, então eles são os primeiros aqui, o primeiro embate daqui são eles, portanto, isto tem tudo cada um na sua função, mas tem que tem que haver aqui um espírito muito grande, colaboração entre todos nós, se não isso não ia dar e assim, sobretudo numa entidade em que tem 7 espaços diferentes que não estão assim tão próximos. Com isso quero dizer, estas 2 escolas estão próximas uma da outra, se houver, por exemplo, alguma coisa lá em cima na outra escola, e sou preciso lá, também me meto no carro e chego lá num instante. Haverá outros AE em que muitas escolas estão muito mais afastadas, mas é diferente do que quando está tudo concentrado no mesmo estabelecimento, não é? Portanto, tem que haver mesmo um trabalho colaborativo muito, muito apertado.

E: E o senhor Diretor acredita que, em geral, para o pessoal do AE2 é fácil trabalhar em equipa ou tem dificuldades para fazê-lo?

D2: Há sempre muita resistência, muita. Porque por disposição, para que as pessoas que estão na nesta função, sejam elas operacionais, sejam professores ou assistentes técnicos, está muito ligada a fatores externos, nomeadamente ao aquilo que este ano tem de estar na ordem do dia, depois da comunicação social, são as a questão das carreiras, os congelamentos/descongelamentos... as pessoas estão muito suscetíveis a isto, portanto, tentar impor as coisas de uma forma, digamos, autoritária não vale a pena, então os ânimos temos que gerir como costume dizer às vezes: com pinças, com calminha, são muitas pessoas e como estava a dizer, a predisposição nem sempre é melhor, portanto, ter também, se calhar, cuidar das pessoas, com as expectativas, com a forma como as pessoas estão na vida também... E isto do COVID também afetou muito a cabeça das pessoas nestes últimos 3 anos, portanto, não é assim fácil trabalhar tudo isto... então é remar tudo mesmo sentido, não é?

E: Sim, percebo. Têm-se falado muito a respeito da sobrecarga de funções do Diretor Escolar, pois além de assumir o papel da liderança, tem que gerir a parte administrativa, a parte pedagógica, tem que fazer tudo ao mesmo tempo...

D2: Sim sim, para isso tem de ter muita paciência, de facto. Veja, eu não tenho três portas aqui neste gabinete? Batem ali, batem ali e batem ali (D2 a apontar para as três portas) ... há sempre um problema para resolver, por isso escolhi recebê-la hoje, numa sexta-feira porque é mais tranquilo, mas isto é um bater de portas constante, e o telemóvel sempre a tocar, então tem mesmo que se ter paciência, é.

E: Sim, e por isso, mais uma vez, agradeço muito sua disponibilidade, porque eu sei como é mesmo complicado. Mas, continuando, existe uma ação específica dentro do agrupamento a que estimule, motive o trabalho colaborativo neste sentido?

D2: Eu sempre fui de falar num conjunto de pequenas coisas que vamos fazendo, pequenas ações, que estimulam as pessoas a trabalharem um bocadinho mais umas com as outras, não é? E às vezes são coisas simples... Eu já, por exemplo envio sempre um postal quando as pessoas fazem anos, ou uma pequena festinha quando alguém faz anos ou quando se comemora em qualquer outra coisa. Portanto, tirar aqui aquele espírito necessário de grupo, porque é preferível começar por trás, criar raízes e depois disso as pessoas se aperceberem que isto funciona, se trabalharmos todos no mesmo sentido de cima para baixo, sem perder as pessoas. Porque algumas rapidamente fazem porque sentem medo, às vezes porque tem outros objetivos, mas não é um trabalho que traga resultados, assim, sustentáveis em termos de futuro. Não me parece que seja essa, também nunca experimentei dessa forma... eu prefiro sempre começar por baixo, começando com criar momentos de pequenas reuniões, ver também que as coisas estão, tentar perceber ... E, se calhar eu não tem tido muito tempo para isso, faço o que posso, como tenho tentado fazer. Eu acho que é assim que vou, não sei se tenho tido muitos resultados nestes termos e pronto, eles é que com o tempo conseguirão dizer se tenho conseguido sintonizar com aquilo que eu pretendo também.

E: Sim, esta é uma das situações que coloquei na minha pesquisa, porque quando chegou a pandemia, justamente essas as conversas, as reuniões, os convívios, as

conversas informais no corredor, o cafezinho... tudo foi substituído por um ecrã, não é?

D2: Sim, mas nem sempre... porque no primeiro ano não havia nada disso... E foi assim uma coisa muito de repente, nós estávamos a dar aulas, não é? E de um momento para o outro, acho que em Março...

E: Sim, foi em Março...

D2: Foi mesmo, já não me lembro, mas foi numa sexta-feira: “vai tudo para a casa!” E não havia sequer computadores, pronto, nem para os alunos. Alguns teriam, outros não... e ninguém sabia o que era o *Zoom*, o que é que era *Meet*... eu por acaso sabia porque já trabalhava de vez em quando com os meus alunos... o que que era uma *Classroom*... Aquilo foi tudo novo, não é? Portanto, as pessoas deixaram se de ver mesmo efetivamente, deixaram se de ver. Nós aqui na direção, não deixámos de ver porque vínhamos cá, como eu disse, pelo menos 2 vezes por semana no nosso escalonamento que fazemos, não é? Víamos também alguns funcionários, porque alguns também tinham de estar presentes, mas porque não deixamos de dar refeições aos miúdos, aqueles que eram os mais carenciados, as portas tinham de estar abertas para resolver alguns problemas, a Secretaria também estava com 1 ou 2 pessoas, portanto, estavam bastante reduzidos. Em termos de pessoal e, portanto, essas ainda íamos ver, mas a esmagadora maioria deixámos de ver num primeiro momento. Portanto, eu mesmo aos alunos, só alunos do secundário é que tiveram aulas *on-line*, e não puderam ter todas, tinham apenas 1 ou 2 por semana, porque o recurso não é muito. Então, os do Ensino Básico não tinham mesmo aulas... Portanto, era tudo troca de correspondência por *e-mail*, por *Classroom*, por papéis... Portanto deixaram depois o sistema de fotocópias para aqueles que não tinham e-mails virem cá levantar... Portanto, na primeira fase, na primeira ida para casa houve mesmo um corte de relações entre as pessoas, portanto, deixaram de se ver. Até que depois, ali por Maio que o voltaram à escola, primeiro os miúdos do 11º ano, 12º ano, que tinham que fazer os exames, voltaram mais professores aqui e depois parecia ser uma novidade se ter,

porque já não se viam nem professores, nem alunos nem funcionários há 3 meses quase... Portanto, houve mesmo um corte, disse que havia racionamentos, mas para mim era por quadradinhos.

E: Sim. Professor D2, Alma Harris em 2020, num artigo afirma que o “COVID-19 mudou radicalmente as conceções e práticas da liderança”. O diretor concorda com essa afirmação? Como ficou a rotina da gestão escolar, como ficou alterada nesse sentido, além de não conseguirem estar todos juntos, ao mesmo tempo, houve alguma mudança no nas rotinas e no trabalho a ser desenvolvido?

D2: Durante o fechamento das escolas e naqueles 3 anos, sim. Eu como era subdiretor daqui, portanto, houve uma mudança radical e mesmo aqueles períodos em que, pronto, regressam à escola e depois tornam a ir para casa, porque, entretanto, os casos começam a aumentar, aconteceram vários.

E: Precisavam entrar em quarentena, não é?

D2: Exatamente eu tinha uma turma na (Nome da Escola ocultado), de sétimo oitavo e nono, e aqueles rapazes e raparigas naqueles 3 anos.... olha aquilo foi um ir e vir da escola para casa, todos aos quadradinhos, todos na escola e isso atrapalhou muito ali aquele ritmo normal de aulas. Não foi nada de leve, tenho essa consciência hoje. Nem para os alunos e nem para nós também... Quebrou muita rotina em forma de gerir a escola, desde logo há coisas que vieram que foram positivas. Uma das coisas positivas foi o impulso que se deu a começar a trabalhar com as tecnologias. Ela já existia, não é? E as pessoas foram obrigadas a trabalhar com ela. Foi só um dos aspetos mais positivos, hoje ainda se utilizam plataformas que foram adotadas, meramente as reuniões *on-line*, portanto, desde que não sejam necessários papéis e estarmos e a avaliar alunos, qualquer reunião de grupo disciplinar já ainda se faz *on-line*, portanto, acaba por ser mais cómodo, as pessoas que se escusam de estarem cá até às 8 ou 9 da noite na escola para ter uma reunião que podem fazer em casa. Portanto, houve rotinas que modificaram-se e foram positivas depois houve outras que não contribuíram muito para

o desenvolvimento normal das atividades, nem para o desenvolvimento sobretudo das crianças, não é? Porque logo os horários tiveram de ser separados, os alunos, por exemplo, como esta escola, que os alunos antes estavam todos cá, todas as manhãs, tivemos que separar... houve turmas que passaram a ter aulas de manhã, outras à tarde, mas eles cruzam-se porque os horários, depois têm sempre de estar nas duas maneiras, mas ter que haver aquela separação. É... nos dois últimos anos os miúdos entravam de manhã às 8 e um quarto nas salas de aula, saíam para o almoço daquela sala. Portanto, os intervalos eram passados dentro da sala de aula, os miúdos iam se entretendo com o telemóvel, com brincadeiras, mas depois também se podiam juntar muito... Aquilo de trabalhar sempre com máscaras também criou ali algumas há complicações, portanto, houve aqui uma série de aspetos de trabalho que não foram muito benéficos, outros sim, foram sobretudo aqueles de habituar as pessoas a marcar uma reunião com a Secretaria quando para fazer, por exemplo, uma matrícula, isso acabou por se tornar bem mais organizado. Agora, todo o resto em termos daquilo que é pedagogia para ter muito direito com os miúdos, relacionamento entre professores, que há pouco a Jéssica disse, o cafezinho, e o passar de pessoas e parar um bocadinho para falar dos filhos. Perdeu-se um muito isso, e isso ajuda muito... descontrair um bocado.

E: E existiu algo que foi implementado cá no Agrupamento, uma maneira para que tanto os professores, quanto os coordenadores pudessem conversar, trocar experiências? Porque nós sabemos, por exemplo, que muitas pessoas não tinham tanto domínio das tecnologias e precisaram aprender. Houve uma colaboração nesse sentido das pessoas que já dominavam um pouco mais para com aquelas que apresentavam maiores dificuldades?

D2: Teve de ser sempre ter tudo a distância, tivemos a constituição dos grupos de apoio para os que precisavam mais. Apesar de muitas vezes estarem solitários no trabalho, privados da vida social. Como é que se ajudavam os miúdos? Aquela coisa que é simples, mas que eles nesta geração eu penso que já não ligam muito, que é a questão do *e-mail*. Eram poucos os miúdos que tinham *e-mail*, às vezes os pais depois também não, não sabiam ajudá-las a criar um *e-mail*... Foi também a necessidade de ajudar os professores

em si. Agora se estou a me comunicar com os garotos, fosse por *e-mail*, fosse por *Clasrrom*, tem que ter o *e-mail*, portanto, por isso tem que se manter a caixa de correio no prédio, não é? Onde é que depois o carteiro vai meter a carta? Portanto, houve alguns grupos de apoio aos professores, troca de ideias, constituíram-se grupos para lançar questões. Foi um trabalho ao mesmo tempo interessante, para aí notou-se que houve algum espírito de interajuda das pessoas, porque todas elas acabam por perceber que aquilo é tudo uma novidade, portanto. Que temos as pessoas mais literadas informaticamente, não é? Também temos os infoexcluídos, como se costuma dizer e tiveram que dar um salto e eles tiveram que socorrer muito do plano dos colegas. Mesmo porque não tínhamos outra maneira, sozinhos em casa, então...

E: E esses grupos funcionavam por *e-mail*, *WhatsApp*, em tecnologias assim?

D2: Sim era o que estava à mão. Portanto, se o colega estava, lembro-me de um caso onde tive que ajudar um problema, que a colega queria fazer uma aula *on-line* com os garotos e que aquilo não dava... Eu ajudei a resolver o problema por *WhatsApp*, era “OK, então vamos lá para o *WhatsApp*, faz agora assim faz assado” e pronto, então muito dos problemas eram geridos ali, por estarmos em casa. Criaram-se depois rotinas que não foram muito éticas, que é não termos horário para nada. Portanto, que isso foi, foi mau a todos os níveis, porque se fosse 8 da manhã, fosse meio-dia, fosse 7 da noite ou meia-noite, estávamos sempre a trabalhar, portanto perde-se ali a noção do tempo. E hoje ainda se nota isso um bocadinho. Até às vezes aqui, já estão proibidos de após as 7 da tarde de irem *e-mails* para mais ninguém. Seja para Encarregados de Educação, para os professores, só se for uma coisa daquelas urgentes, tipo provas de aferição, o Ministério mandou a *password* ou a aplicação, pá, isto tem que ser mesmo a pronto, temos muita pena, mas tem que ser. Agora coisas normais e isso... e olha que ainda há Diretores de Turma que ainda tem esse “vício”, não é? Que era o que fosse, a hora que fosse, a necessidade de responder ao encarregado de educação. (Interrupção para atender uma das portas, uma colaboradora do AE). O que eu estava a dizer... estava a falar da necessidade de responder fosse a hora que fosse, “ah mas o pai ou a mãe, tem que responder”, e eu digo: “vai com calma”, pois a noite é para nós, não é? Para descansar...

Ainda hoje nota-se essa tendência, às vezes recebo *e-mails* que devem estar à espera que eu vou responder, e eu digo “ vou responder sim, mas com agendamento, que seja para as 8 ou para as 9 da manhã de amanhã, em horário de trabalho”, Ou seja, para criar um bocadinho disto e esquecer um pouquinho o que passou. Foi um mau hábito de escrever, ponto. Mas isso foi do acontecimento, naturalmente as pessoas não fazem isso por mal.

E: E o Agrupamento desenvolveu o Plano de Ensino a Distância?

D2: Sim, e colocávamos todas as informações, sobretudo a comunicação com os pais, comunicados da saúde, informações a respeito das refeições, tudo no nosso *site*. Era a forma que nós encontramos, mas nem toda a gente tinha acesso à página, então fazíamos indicações através dos Diretores de Turma. Portanto, foi decidido pelo Conselho Pedagógico naquela primeira fase de 2020... Principalmente para as turmas do secundário é que teriam, porque tinham exames, e as turmas do básico foram, como também tinham autorizado, como nós já falámos, os alunos faziam o que tinham num plano semanal de trabalho para todas as disciplinas que eram enviados ao fim de semana, lá está, que enviávamos ao fim de semana, quando as pessoas deviam estar ainda a descansar, para começar a trabalhar na segunda e depois de enviar os trabalhos para serem vistos, o que também criou ali muito stress nos garotos e nas próprias famílias. Porque ao mesmo tempo também não tinham assim muito apoio, não é? Eu por acaso estive a utilizar já muito fácil, muita *Classroom*, ia tirando dúvidas com eles... Em casa cheguei, por acaso a utilizar esses canais a distância, utilizava o *Meet*. E ainda fiz 2 ou 3 sessões de tirar dúvidas com meia dúzia deles, era tudo muito limitado, mas era a forma de os ver, e eles ficavam contentes, depois mostravam os gatos, os cães que tinham em casa... Mas não havia um Plano de Ensino a Distância, a existência dele era só através do envio de trabalhos enviados pela *Classroom*, enviados pelo *e-mail*, aquilo que estava feito à mão, enviavam por *WhatsApp*... E aqueles que não tinham nem uma coisa nem outra, foi feito um levantamento Através dos Diretores de turma, para saber quem é que não tinha meios informáticos em casa, então enviávamos os trabalhos aqui

para a direção, fotocopiamos, tinha uma funcionária lá em baixo, envelopes para o plano A, Envelope para o plano B, com todos os trabalhos da semana e vinham cá levantar.

E: Ok.

D2: Mas depois no segundo ano, as pessoas já se tornaram mais sintonizadas na parte técnica, tecnológica, as pessoas ficaram mais envolvidas. Na segunda vaga, os alunos já tinham aulas todos aulas *on-line*, todos. Segundo ciclo, primeiro ciclo, não tinham todas (as matérias), evidentemente, porque era impossível frequentarem todas as aulas, portanto, estipulou-se um horário, daquele horário algumas eram aulas *on-line*, outras eram aulas de trabalho autónomo. E depois tinham que apresentar os trabalhos. As coisas também foram sendo medidas de acordo com que as pessoas foram interiorizando os conceitos da informática e depois das aprendizagens aquilo que vamos tendo. Portanto, basicamente, agora temos comunicados para os Encarregados de Educação, eram mais aquelas coisas gerais... Nós publicávamos no site da escola. Sobre aviso que se tinha que fazer, não é? Para também atender à Comunidade Escolar.

E: Sim e, na opinião do diretor, todas as medidas que foram adotadas, o diretor considera que foram suficientes ou que poderiam ter sido diferentes?

D2: Nunca foi. Nem nunca se falou sobre isso, não é? Nunca foram, mas também não acredito que pudesse ter sido de outra maneira, porque foi tudo tão de repente, como um terremoto, simplesmente vêm e estremecem, caem também os edifícios e em outras coisas transformam. Foi um bocadinho que aconteceu, portanto, não estávamos minimamente preparados para sair da escola e continuarmos o contato com os alunos, foi o possível. Eu acho que em termos globais o balanço até foi positivo, não se deixou perder os alunos, houve sempre algum contato, pois também varia sempre um bocadinho da disponibilidade de cada Diretor de Turma em manter um contato mais aprofundado, ou maior afastamento, isso já vai além. Não acredito que pudesse ser feito melhor. Acredito que podia ser feito, se tivéssemos as condições de agora dadas as condições que tínhamos, o que pudessemos ter feito melhor?

E: Sim, sim, fizeram da melhor maneira dentro do possível.

D2: Sim, e sem saber, porque de facto não estamos para preparados, que é uma questão de sobrevivência, quer para nós, quer para os pais, com certeza né? Que de repente viram-se com as crianças em casa, sobretudo quando se tem os mais pequeninos...

E: Sem dúvida. E qual foi a principal dificuldade que o diretor sentiu na área da gestão? O Diretor comentou que na época do fechamento das escolas estava a dar aulas e também era o subdiretor...

D2: A maior dificuldade foi tentar manter as pessoas sintonizadas com a escola, se fossem professores, a arranjar canais de comunicação com todos os professores, socorrer mais da empresa que nos faz a manutenção informática, criar *e-mails* para os professores, criar contas no *Office*, e, portanto, esta parte foi a mais importante, é mais necessário, porque dela dependia de tudo, todos, toda a comunicação. Quer para reuniões que isto tudo tinha que continuar a existir, não é? Reuniões de avaliação, reuniões intercalares, Conselho Pedagógico... e que muitas pessoas não tinham sequer a forma de o fazer. Na época tinha gente que não liga muito estas coisas, agora já toda a gente liga. Essa, talvez tenha sido essa a primeira dificuldade. Depois, com o tempo, terá havido outras sim, sobretudo para aquelas crianças que precisavam de necessidades educativas especiais, precisariam de apoio e pronto tínhamos, mas mesmo assim, as pessoas depois entraram em contactos com ele. Portanto, ao todo a forma de funcionar tudo com conjunto, as dificuldades foram mútuas, eu acho. Mas aquela que eu acho que se tem sido mais no início, foi essa. Manter os canais de comunicação abertos com professores e funcionários, alunos, para que não se perdessem, porque cada um estava no seu *spot*.

E: O Diretor deseja acrescentar mais algum contributo que ache importante para minha pesquisa, relacionados ao trabalho em equipa, o trabalho colaborativo naquela época?

D2: Acho que foram importantes essas novidades tecnológicas, na altura, mas que hoje já são normais, não é? Já entraram num registo normal de trabalho com os alunos foram os aspetos positivos, assim como agora todos os alunos terem *e-mail*, utilizaram *Classroom*, mexerem à vontade nas plataformas *on-line*, seja *Zoom* seja *Meet* seja qual for, e mesmo os professores que antes eram os mais excluídos agora, entretanto, com as verbas que entraram para se investir em formação, em relação ao nível da capacitação digital, tem impressão que não há nenhum professor que já não tenha feito ao menos uma.

E: Então houve capacitação, tiveram cursos.

D2: Sim, sim, sim, sim, sim, os professores tiveram que fazer uma espécie de diagnóstico para situar o seu nível, 1 ou 2 ou 3, e em função disso, do nível 1, portanto, mais básico, nível 2 intermédio e o nível 3 já mais avançado. Foram depois agrupados em várias turmas para depois fazer a formação. Desconfio que não há nenhum professor que atualmente não tenha feito pelo menos uma formação de capacitação digital. Não é, às vezes, há males que vem por bem, e ao nível tecnológico foi esta facilidade com que hoje se tem com o computador, com os *softwares*...

E: É verdade. Diretor, queria mesmo agradecer pelo seu tempo, agradecer o seu valioso contributo e, principalmente por partilhar a sua experiência.

D2: Nada, espero ter contribuído e ajudado.

E: Sim, e muito com certeza!

(Finalização da entrevista)