IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Ciências Empresariais

ANA MARGARIDA PICARETA DE ALMEIDA BISCOITO

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas da Boa-Água

Relatório de Dissertação do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas

Presidente: Prof.ª Adjunta Luzia Mara Silva Lima Rodrigues

Vogal Arguente: Prof.ª Adjunta Ana Cristina Rodrigues Rolo Alves

Orientador: Prof. Adjunto Agostinho Manuel de Inácio Bucha

Data de Realização da Prova: 21 de novembro de 2022

ANA MARGARIDA
PICARETA DE ALMEIDA
BISCOITO

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas da Boa-Água

Presidente: Prof.ª Adjunta Luzia Mara Silva Lima Rodrigues

Vogal arguente principal: Prof.ª Adjunta Ana Cristina Rodrigues Rolo Alves

Orientador: Prof. Adjunto Agostinho Manuel de Inácio Bucha

Data de Realização da Prova: 21 de novembro de 2022

Ao meu marido Marcos,

pelo amor, companheirismo e incentivo.

O teu apoio constante e a tua crença em mim tornaram possíveis a

realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelas palavras de incentivo, pela paciência e compreensão nos momentos de maior ausência e incomensurável amor nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador professor Doutor Agostinho Bucha, pela dedicação e transmissão dos seus conhecimentos, mas principalmente por me manter no caminho certo quando perdia o rumo.

A todos os professores do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas que, num contexto de pandemia, onde a distância física foi incontornável, souberam manter-me focada nos meus objetivos e contribuíram sobremaneira para a construção do meu conhecimento.

Ao Agrupamento de Escolas da Boa Água, na representação do seu Diretor, Dr. Nuno Mantas e de todas as Coordenadoras Pedagógicas que se disponibilizaram para me ajudar e permitiram a realização deste estudo de caso sobre o agrupamento, ao qual, orgulhosamente, pertencem.

À minha equipa de trabalho do Externato Santa Catarina, pela dedicação e apoio na flexibilização de horários que me permitiu criar momentos para a elaboração desta dissertação.

À professora Maria Helena Neves, minha colega, por me ter tirado da zona de conforto e me ter feito sempre as perguntas difíceis.

Ao Pedro Dias, meu colega de curso, que se disponibilizou sempre para ajudar nas questões técnicas que um trabalho desta dimensão exige.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização deste desafio.

Estamos a viver uma época de transição para uma nova era de características ainda inimagináveis. A experiência que vivemos veio acelerar a digitalização da educação com as suas possibilidades quase infinitas de acesso à informação, de comunicação e colaboração a distância, de diferenciação de ritmos, lugares e tempos de aprendizagem e, sobretudo, de produção e autoria ao alcance de todos. Mas, para que a tecnologia seja colocada ao serviço do desenvolvimento global dos seres humanos, do seu bem-estar social e da sua aprendizagem, terá de ser orientada nesse sentido. Não basta nem que reproduza à distância a sala de aula presencial nem que esta se deixe deslumbrar e arrastar por uma deriva tecnológica. A escolha das finalidades e modos da educação é pedagógica. Não pode haver lugar a determinismos tecnológicos. O poder de determinar aquela escolha terá de ser humano.

Maria Emília Brederode Santos
Presidente do Conselho Nacional de Educação
in **EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA**: Problemas, respostas e desafios das escolas (2021)

Índice

..... 1
Resumo.....vii
Abstract viii
Índice de Figuras ix
Índice de Quadros ix
Índice de Tabelas.....ix
Lista de Siglas x
INTRODUÇÃO 1
Objetivos..... 3
Capítulo I 5
Enquadramento Teórico 5
1.1. A Escola como Organização Educativa 5
1.2. Liderança ou Gestão no ambiente escolar? 11
1.3. Desafios atuais da gestão escolar 17
1.4. O papel do gestor escolar..... 28
Capítulo II 31
O Estudo e a sua Abordagem Metodológica..... 31
2.1. Caracterização do contexto..... 31
2.2. Caracterização dos participantes 33
2.3. Metodologia 34
2.3.1. Instrumentos de recolha de dados 34
2.3.2- Análise de Conteúdo das entrevistas..... 37
Capítulo III 40
Resultados: Apresentação e Discussão 40
Conclusões 52
Referências Bibliográficas 55
Decreto-Lei n.º 63/85, de 14 de março..... 60
Decreto-Lei n.º 63/85, de 14 de março..... 60
Decreto-Lei n.º 63/85, de 14 de março..... 60
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril 60
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril..... 60
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril..... 61
Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março 61
Apêndices..... 62
Apêndice 1: Guião de entrevista para o Diretor do AEBA..... 63

Apêndice 2: Guião de entrevista para as Coordenadoras Pedagógicas do AEBA 65
Apêndice 3: Modelo de Consentimento Informado 68
Apêndice 4: Transcrição de entrevista AD 70
Apêndice 5: Transcrição de entrevista CMC 78
Apêndice 6: Transcrição de entrevista de CPC..... 85
Apêndice 7: Transcrição de entrevista de EPC..... 89
Apêndice 8: Transcrição de entrevista de GPEC 93
Apêndice 9: Transcript de entrevista de TDC..... 98
Apêndice 10: Exemplo de Análise de Conteúdo através do programa MAXQDA..... 105

Resumo

Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação do vírus Covid-19 como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo português, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais.

Compulsivamente, as escolas viram-se obrigadas a agilizar estratégias que permitissem a continuidade das aprendizagens, destacando-se entre elas o Ensino à Distância (E@D). Por todo o território, as equipas pedagógicas procuraram soluções que lhes permitissem um acompanhamento e apoio efetivo dos seus alunos e uma monitorização das aprendizagens.

Através deste estudo, procuraremos determinar quais os principais desafios da gestão escolar no Agrupamento de Escolas da Boa-Água de forma a responder às necessidades, quer dos alunos, quer das equipas docentes, em contexto de pandemia, não só ao nível da continuidade das aprendizagens, mas contactando alunos, continuando a fornecer refeições e outros apoios sociais e terapêuticos, fazendo o levantamento dos dispositivos digitais e da conectividade, procurando suprir insuficiências com a mobilização de vontades públicas e privadas, coletivas e individuais de forma a assegurar a organização de rotinas diárias de trabalho.

A metodologia utilizada será uma abordagem qualitativa, sob natureza descritiva, utilizando-se instrumentos de pesquisas bibliográfica e documental. No que diz respeito aos meios de investigação, optaremos por um estudo de caso, no Agrupamento de Escolas da Boa-Água, tido como uma referência nacional em termos de Inovação Pedagógica.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Pandemia, Ensino à Distância, Aprendizagem

Abstract

Given the public health emergency of international scope, declared by the World Health Organization on January 30, 2020, as well as the classification of the Covid-19 virus as a pandemic, on March 11, 2020, the Portuguese government, through Decree-Law No. 10-A/2020, March 13, approved a set of exceptional and temporary measures, including the suspension of school activities and non-teaching face-to-face.

Compulsively, schools have been forced to streamline strategies that allow the continuity of learning, among them the Distance Learning (E-Learning). Throughout the territory, pedagogical teams sought solutions that would allow them to effectively accompany and support their students and monitor learning.

Through this study, we will seek to determine the main challenges of school management in the Boa-Água School Grouping in order to meet the needs of both students and teaching teams in the pandemic context, contacting students, continuing to provide meals and other social and therapeutic support, surveying digital devices and connectivity, seeking to overcome shortcomings by mobilizing public and private, collective and individual wills to ensure the organization of daily work routines and the continuation of learning.

The methodology used will be a qualitative approach, descriptive in nature, using bibliographic and documental research tools. Regarding the research options, we will opt for a case study in the Boa-Água School Grouping, considered a national reference in terms of Pedagogical Innovation.

Keywords: School Management, Pandemic, E-Learning, Learning

Índice de Figuras

Figura 1- Processo de Construção da Cultura Organizacional da Escola.....7

Figura 2- Estilos de Gestão e Liderança em Contexto Escolar.....15

Figura 3- Modelos e Imagens Organizacionais.....19

Figura 4- Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management*.....22

Figura 5- O papel da Liderança no Ambiente Escolar.....23

Figura 6- Plano de Inovação Pedagógica do AEBA.....33

Índice de Quadros

Quadro 1- O Conceito de Cultura em Contexto Escolar.....8

Quadro 2- Líderes *versus* Gestores.....12

Quadro 3- Características dos Estilos de Liderança Gestionária Escolar.....16

Quadro 4- Modelos e Imagens Organizacionais.....20

Quadro 5- Princípios da Liderança Sustentável.....24

Quadro 6- Competências da Liderança.....29

Índice de Tabelas

Tabela 1- O papel enquanto gestor em contexto de pandemia.....40

Tabela 2- Desafios impostos pela pandemia.....41

Tabela 3- Preparação da equipa pedagógica para o E@D.....43

Tabela 4- Tecnologia selecionada durante o E@D.....44

Tabela 5- Impacto pedagógico das metodologias utilizadas.....45

Tabela 6- Adequação das propostas apresentadas pelo ME.....46

Tabela 7- Apoio à docência na implementação do E@D.....47

Tabela 8- Estratégias de apoio aos alunos mais carenciados.....48

Tabela 9- Desafios de futuro e mais valias da implementação do E@D.....49

Lista de Siglas

AEBA- Agrupamento de Escolas da Boa-Água

AEP- Associação Empresarial de Portugal

APABIBA- Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica e Integrada da Boa-Água

APEPG- Associação de pais e Alunos da Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância do Pinhal do General

ATL- Atividades de Tempos Livres

DGE- Direção Geral de Educação

E@D- Ensino à Distância

EFQM- *European Foundation for Quality Management*

ME- Ministério da Educação

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIP- Projeto de Inovação Pedagógica

PPIP- Projeto Piloto de Inovação Pedagógico

TIC- Técnicas de Informação e Comunicação

UNESCO- *United Nations educational, Scientific and Cultural Organization*

INTRODUÇÃO

A escola, de entre o conjunto de organizações que estruturam a nossa sociedade, constitui uma organização, socialmente construída, que influencia e incide sobre todas as outras. A função social da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se um cidadão participativo na sociedade em que vive. Já a sua função socializadora pressupõe que os seus objetivos estejam direcionados para o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, assim como para a construção de relações solidárias, tanto no ambiente escolar como na comunidade em que a escola está inserida. Torna-se então fundamental que, enquanto organização, não só social, mas principalmente socializadora, esta redefina a sua missão de forma a dar resposta às necessidades da sociedade. Mais do que preparar mão de obra qualificada para o futuro laboral, pretende-se que a escola dê resposta aos problemas e exigências da comunidade em que se insere e ajude os alunos a desenvolver as suas competências sociais.

Um dos maiores desafios sociais da escola, enquanto instituição, teve origem no final do ano 2019, quando surgiram da China relatos dos primeiros casos do que viria a ser considerada pela Organização Mundial de Saúde uma pandemia mundial, resultado da propagação do vírus SARS-CoV-2. Por se tratar de uma doença altamente contagiosa, rapidamente se alastrou a todos os continentes, levando a um esforço mundial conjunto para evitar a sua propagação. Também em Portugal, foram estabelecidos planos faseados para controle da doença, visando a sua mitigação. Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação do vírus Covid-19 como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias, entre as quais, a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais. A 12 de março de 2020 foi decretado em Portugal o primeiro encerramento das escolas. Neste primeiro encerramento de escolas não houve preparação possível e os gestores escolares tiveram de reagir, com as forças e os meios de que dispunham e que puderam inventar, para assegurar a continuidade educativa, adotando medidas extraordinárias para adaptar a ministração de aulas à distância, de modo a fazer face à necessidade de prosseguir com as aprendizagens dos alunos.

Entre os muitos desafios de gestão escolar, devido aos confinamentos decretados pelo governo, como forma de mitigar a evolução da pandemia por Covid-19, esteve o de dar continuidade aos processos de ensino/aprendizagem, minimizando os impactos negativos desta

situação no futuro das crianças. A preocupação com as aprendizagens e com a sua avaliação, o agravamento das desigualdades, o risco de abandono, bem como a procura de estratégias para minimizar os impactos negativos do recurso ao Ensino a Distância, assumiram-se como as principais preocupações dos gestores escolares, professores e famílias, para além de muitas outras entidades.

Com as escolas fechadas, foi adotado o modelo de ensino não presencial com recurso a metodologias digitais como o uso das plataformas como *Skype*, *Teams*, *Google Classroom*, *Zoom* e *WhatsApp*. Foi também lançado o programa *Estudo em Casa*, estilizado como *#EstudoEmCasa* e informalmente também referido como *Telescola*, um programa televisivo decorrente de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Rádio Televisão Portuguesa, criada em resposta à pandemia de COVID-19, para mitigar os efeitos da interrupção das atividades letivas. Desta forma, os professores tiveram a necessidade de adaptar o seu modelo de ensino a um modelo de Ensino à Distância (E@D) em que passaram a contactar com os seus alunos em momentos síncronos e assíncronos, privilegiando as sessões de videoconferência. A este propósito, foi emanado pelo Ministério da Educação o *Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*, que forneceu orientações às instituições de ensino na implementação do seu plano de E@D.

Neste contexto, refletiu-se igualmente sobre a importância das escolas, dos profissionais que as integram e do ensino presencial. Constatou-se então a importância destas instituições, não apenas como local de ensino e aprendizagem, mas também como espaço primordial de socialização e de proteção, garantindo a segurança e o bem-estar de crianças e jovens, sobretudo dos socialmente mais desfavorecidos.

Nas escolas públicas, os diretores foram, desde logo, confrontados com a dura realidade social, marcada pela falta de meios tecnológicos e pelas dificuldades de acesso à internet, o que condicionou as condições que permitissem a todos os estudantes (e professores) a equidade no acesso ao *E@D*. A preocupação com a continuidade das aprendizagens e com a sua avaliação, o agravamento das desigualdades, o risco de abandono, bem como a procura de estratégias para minimizar os impactos negativos do recurso ao ensino a distância, mobilizaram diretores, professores, alunos e familiares para o mesmo fim. Impôs-se assim a necessidade de as escolas repensarem novos modos de organização curricular, pedagógica e administrativa. Esta nova realidade educacional exigiu, por um lado, novos métodos de gestão aos diretores, novas metodologias profissionais aos docentes, e, por outro lado, novas habilidades e competências dos estudantes, na gestão autónoma dos seus processos de aprendizagem, em E@D.

Tornou-se então imperativo encontrar meios e alternativas que permitissem: por um lado que nenhum estudante fosse prejudicado por não ter recursos para acompanhar as aulas e, por

outro que se redefinissem estratégias de ensino/aprendizagem que permitissem o desenvolvimento dos conteúdos e a progressão dos alunos nas aprendizagens.

É sobre este desafio, imposto às escolas, que incidirá este trabalho de investigação, procurando compreender os novos desafios de gestão escolar em contexto de pandemia, a partir das práticas adotadas no Agrupamento de Escolas da Boa-Água (AEBA), nomeadamente no que se refere aos fatores que levaram à seleção dos recursos e ferramentas digitais adotados, às alterações curriculares e à uniformização das práticas que foram utilizadas pelos docentes das diferentes valências.

Assim, tendo como referencial os constrangimentos para a educação durante os confinamentos impostos pela pandemia, procuraremos evidências empíricas que permitam verificar em que medida as características da gestão escolar neste agrupamento influenciaram as decisões dos órgãos da direção e, consequentemente, as estratégias adotadas para a adaptação a esta nova realidade e de que forma estas impactaram no desempenho, quer dos docentes, quer dos alunos.

Objetivos

Na necessidade de se implementar, em tempo recorde, medidas de E@D, através de plataformas digitais, com todas as dificuldades burocráticas, pedagógicas e tecnológicas daí advindas, os gestores escolares necessitaram de se adaptar e reinventar as suas formas de atuação, garantindo, ainda assim, os princípios de gestão democrática dentro das escolas.

Este estudo, DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA, pretende identificar, tal como a sua designação indica, as principais dificuldades sentidas, as respostas dadas e os desafios enfrentados pela Direção e Conselho Pedagógico do AEBA, no que se refere à gestão de recursos tecnológicos e educativos, durante a primeira fase de confinamento, iniciada em março de 2020.

Através de uma entrevista, aplicada no início deste ano, ao Diretor do AEBA e a professores com funções de coordenação neste agrupamento, nas diferentes valências de ensino, procurámos recolher informação que permitisse antever se a experiência vivida poderia ser impulsionadora de mudanças que transformassem as práticas pedagógicas neste agrupamento, no futuro.

Pelo supra exposto, a presente investigação teve como primeiro passo a definição da seguinte questão de partida: Quais os principais desafios de Gestão Escolar do Agrupamento de Escolas da Boa-Água de forma a responder às necessidades, quer dos alunos, quer das equipas docentes em contexto de pandemia?

Para concretizar a resposta à questão de partida, foi definido como Objetivo Geral: Identificar as medidas adotadas pela Direção do AEBA, em contexto de E@D e de que forma poderão contribuir para a melhoria da própria organização escolar, para o enriquecimento das práticas pedagógicas e para a qualidade das aprendizagens num futuro próximo.

Tendo em mente atingir o objetivo geral apresentado, foram definidos objetivos específicos que irão permitir a concretização do mesmo.

- Compreender as dificuldades enfrentadas neste agrupamento, (e em que medida os professores estavam preparados para lhes fazer face);
- Identificar as estratégias e as soluções encontradas pela Direção, pelas equipas pedagógicas e pelas estruturas de poder local e central para superar as dificuldades e limitar problemas;
- Conhecer o modo como a cultura da organização influenciou as escolhas das metodologias utilizadas durante o E@D.

A parte textual deste Relatório de Dissertação de Mestrado, encontra-se organizada da seguinte forma:

A presente Introdução enquadra o estudo a realizar, a sua pertinência e define e contextualiza os objetivos gerais e específicos da investigação de forma a dar resposta à questão de partida.

No Capítulo I, “Enquadramento Teórico”, são explicitadas algumas das abordagens teóricas de diversos autores sobre a temática da investigação a desenvolver.

No Capítulo II, “O Estudo e a sua Abordagem Metodológica” são apresentadas as questões de natureza técnica relacionadas com este estudo, nomeadamente: a metodologia a adotar, o tipo de estudo, assim como as técnicas de recolha de dados e a sua análise.

No Capítulo III, “Resultados: Apresentação e Discussão”, procedemos à apresentação e à discussão dos resultados obtidos neste estudo.

Nas Conclusões procuraremos dar resposta à questão inicial, com base na análise de dados efetuada.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1.1. A Escola como Organização Educativa

> (…) compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc.
>
> (Lima, 2011, p.15).

A escola é uma organização com especificidades organizacionais que a distinguem de outras organizações, designadamente em termos da singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa. Nesta perspetiva, sendo a vertente pedagógica o centro de toda a sua ação, a escola representa uma organização democrática, onde as práticas da democracia são objetivo da sua ação; é também uma organização em constante transformação dado constituir um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem, também ela transformadora; pretende-se ainda que seja uma organização autónoma, onde se preconizam os valores da pedagogia de autonomia, ou seja, os próprios modos da organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da ação pedagógica, mas constituírem-se, eles próprios, como objetos de dessa mesma ação.

É dentro desta nova perspetiva que a escola passa a ser concebida, não apenas como uma das mais importantes organizações sociais, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, perceções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, social e cultural específicas. Neste sentido, uma das funções sociais da escola é, não só a preparação dos alunos para o processo produtivo, mas também para a vida na sociedade atual, investindo na sua formação global, ou seja, no desenvolvimento de competências que permitam uma articulação entre os conhecimentos, conceitos, valores e atitudes. Só assim os alunos poderão desenvolver as competências sociais que lhes permitam formar uma visão crítica da sociedade, desenvolver a sua capacidade decisiva a partir de uma

análise globalizante e da interpretação de informações, assim como competências específicas, tal como a capacidade de trabalho colaborativo. É na escola que os alunos desenvolvem as suas competências de autonomia, pensamento crítico e criativo, que lhes permitem aprender e desenvolver os próprios meios de pensamento.

Na sua função social, cabe à escola investir na formação para a cidadania crítica e participativa, criar espaços de participação dos alunos, dentro e fora da sala de aula, de forma organizada (onde estes possam praticar democracia, iniciativa, liderança e responsabilidade), investir na capacitação efetiva para o mundo real e na formação do sujeito político e socialmente responsável. A instituição escolar constitui-se assim como um ambiente de transformação e mutação de relações sociais e não de reprodução da sociedade como ela é, valorizando um ambiente que promove a mediação entre o aluno e a sociedade, visando a transmissão e apropriação ativas do conhecimento e o desenvolvimento de competências críticas e analíticas.

A escola é uma instituição "que busca resultados, o que depende de uma ação racional, estruturada, coordenada e coletiva, não estando sujeita apenas a capacidades e responsabilidades individuais, mas a objetivos comuns e compartilhados e ações coordenadas e controladas dos agentes do processo" (Libâneo, 2001, p. 118).

A escola, para além de cumprir uma função social de extrema importância, na tarefa de ensinar/aprender, teve, ao longo dos séculos, de se transformar, de modo a poder corresponder com qualidade às exigências da sociedade, também ela em constante mutação.

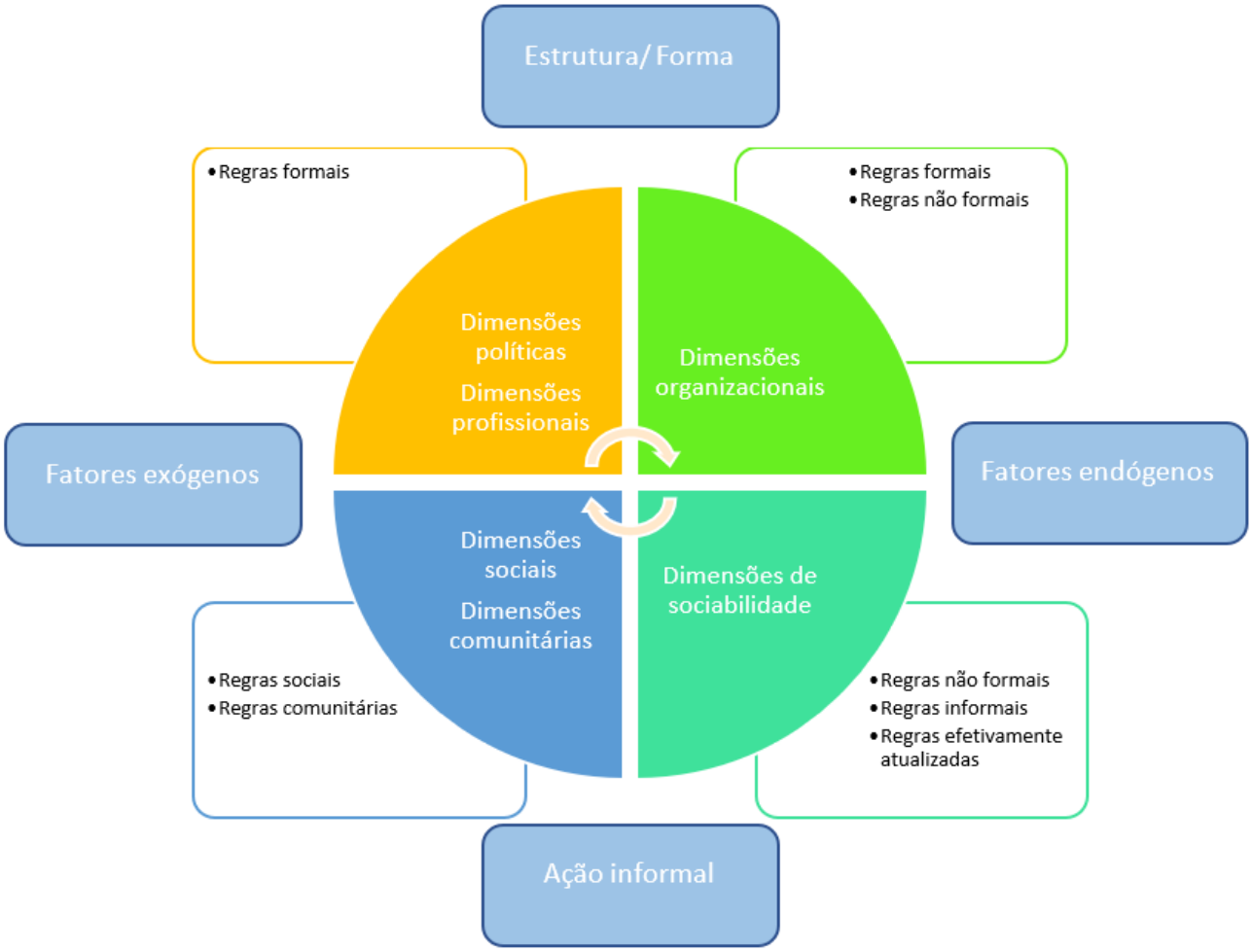
Abordar a cultura da escola enquanto organização é um trabalho fundamental e complexo de investigação. Na perspetiva de Torres (2003), "a problemática da cultura organizacional promove uma leitura mais sólida e contextualizada das organizações" (p.297), o que permite depreender que os símbolos, hábitos, valores éticos e morais, assim como as crenças existentes, são o alicerce das ações e práticas de gestão de pessoas e resultados corporativos. Esta visão é corroborada por Ferreira e Torres (2012), no sentido que "ao perspetivarmos a organização como *locus* de cultura e de liderança, aproximamo-nos de uma concessão mais interpretativa e subjetiva, em que a cultura e a liderança, apesar de centralmente reguladas, são construídas a partir da ação dos atores" (p.91). Destaque também para a contribuição de Schein (1991), segundo o qual a cultura organizacional reflete: um padrão de pressupostos de base - inventado, descoberto ou desenvolvido por um grupo, à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna – que tem dado resultados suficientes para ser considerado como válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

No contexto escolar, destaca-se, entre os diversos trabalhos de investigação, a contribuição de Torres (2003), que demonstrou como se processa a construção da cultura organizacional em

ambiente escolar, privilegiando o que definiu como "o domínio do informal, do implícito e do oculto" (p.87) e defendendo que "a escola como organização não ficou imune, nem indiferente, ao contexto político-ideológico e económico internacional, que contribuiu para a redefinição da agenda científico-investigativa" (pp.151-152)

Segundo a autora, na realidade escolar como um campo socialmente construído, deve destacar-se a tensão existente entre aspetos formais e informais deste contexto, entre aspetos explícitos e implícitos do quotidiano, além de questões objetivas e subjetivas que desafiam a gestão, tanto dentro quanto fora da organização. Os aspetos estruturais e de simples ação administrativa desenvolvem-se em sintonia com a consolidação da cultura organizacional.

Figura 1: Processo de Construção da Cultura Organizacional da Escola



Fonte: Adaptado de Torres (2003)

A figura 1 expõe a interação dos aspetos de tensão entre estrutura organizacional e a ação dos atores observados no estudo proposto por Torres (2003), sendo possível analisar, a

partir de um processo temporal, inscrito em registos contextuais e estatutários, a construção da cultura escolar sob dois eixos distintos:

(i) o processo de institucionalização histórica do campo educativo aos níveis cultural e simbólico,

(ii) a identificação dos códigos culturais e sociais que explicam as condutas dos atores escolares.

Quadro 1: O Conceito de Cultura em Contexto Escolar.

Planos analíticos	Regras organizacionais	Ênfase dominante	Focalização da cultura organizacional	Manifestações da cultura organizacional
Plano de orientações para a ação	Formais	Estrutura/cultura societal (exterior)	Cultura como variável independente e externa	Perspetiva integradora
	Não formais	Grupo/ cultura organizacional (interior)	Cultura como variável dependente e interna	Perspetiva integradora e diferenciadora
	Informais	Processo da construção da cultura Ação dos atores	Cultura como metáfora	Multiperspetivação
Plano de ação organizacional	Efetivamente atualizadas	Processo da construção da cultura Ação praticada	Cultura como metáfora	Multiperspetivação

Fonte: Adaptado de Torres (2003)

Com base na síntese de informações do quadro 1, e dentro dos objetivos desta investigação, é fundamental clarificar as denominadas modalidades de partilha das manifestações da cultura organizacional propostas por Torres (2003):

a) Perspetiva integradora: enfatiza os aspetos mais consensuais da cultura escolar, sendo esta tanto mais forte e consensual quanto mais alargado for o seu grau de partilha entre os trabalhadores da organização. O elemento central na criação da cultura é o líder da organização,

que adquire poderes de eleger os seus próprios valores e crenças como aqueles que passarão a ser impostos aos restantes membros da organização. (p.188)

b) Perspetiva diferenciadora: ênfase colocada nas diferenciações culturais, nos dissensos, nos conflitos e nos antagonismos culturais emergentes numa organização. Nesta ótica, a cultura organizacional corresponderia ao denominador comum das várias subculturas existentes com a particularidade de nunca ser conceptualizada de forma homogeneizada. (p.189)

c) Perspetiva fragmentadora: revela como elemento central de análise as ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais, propiciando, deste modo, a emergência de uma variedade de interpretações sobre a realidade, que é sobretudo socialmente construída e caracterizada pela complexidade, diversidade e paradoxo. (p.191)

Observa-se que a cultura de uma organização está em permanente mudança, "perspetivada como um processo de construção e reconstrução permanente, protagonizada por atores em interação dinâmica com o social e organizacional" (Torres, 2003, p.98), o que reflete a relevância de se interpretar estas manifestações no contexto específico onde ocorrem, partindo das diferenças e conflitos ali identificadas e percecionadas pelos presentes.

Sobre a relevância da contextualização de estudos de cultura organizacional, Lipovetsky e Serroy (2010) reforçam o entendimento da necessidade de se respeitar o ambiente onde é analisada a temática, em especial pelo dinamismo da globalização do mundo contemporâneo:

> Ao mesmo tempo em que o mercado e as indústrias culturais fabricam uma cultura mundial caracterizada por uma forte corrente de homogeneização, assiste-se também à multiplicação das solicitações comunitárias de diferença: quanto mais o mundo se globaliza, mais alguns particularismos culturais aspiram a afirmar-se nele. Uniformização globalitária e fragmentação cultural caminham par a par.
>
> (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.15)

Neste sentido, é oportuno também salientar a importância da forma de condução deste processo de mudanças, ou seja, como aqueles responsáveis pela liderança deste grupo agem no sentido de guiá-los para o sucesso organizacional. Na sua conceção sobre este processo de mudança nas organizações e sobre a responsabilidade e desafios convergidos ao líder-gestor, Chiavenato (1999) reflete:

> Quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização (...) E por que é que a visão é importante nas modernas empresas? Simplesmente pelo facto de que hoje não se controlam mais as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio de compromisso com a visão e os valores compartilhados.
>
> (Chiavenato, 1999, p.51)

Bolívar (2003) complementa este entendimento, enaltecendo a forte influência da liderança para a eficiência no contexto educacional:

> Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informações, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajudando a identificar e resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza feito, costuma movimentar-se de preferência numa plataforma moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa.
>
> (Bolivar, 2003, p.256)

Outro autor de destaque no estudo da cultura organizacional em contexto escolar, Deal (1988), defende a importância da investigação neste ambiente, por considerá-lo a base formadora de qualquer sociedade. Segundo o autor, a dimensão simbólica do ambiente de formação escolar já ali se encontrava presente, assim como uma preocupação embrionária com aspetos gestionários do tema:

> As escolas eficazes são aquelas que, a longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e

> cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado, cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura.
>
> (Deal, 1988, p.209)

Sendo assim, na perspetiva destas várias conceções e interpretações do ambiente cultural de uma organização, em destaque as instituições escolares, tanto a liderança como a consciente e planeada gestão, reforçada pelo empenho de uma equipa de colaboradores, competem para o sucesso do todo, dentro do objetivo primeiro de bem formar cidadãos para o mundo.

1.2. Liderança ou Gestão no ambiente escolar?

Segundo Jesuíno (1987) os estudos sobre liderança formal têm como principal objetivo "a identificação dos traços e comportamentos diferenciais que explicam a maior ou menor eficácia dos indivíduos com responsabilidade de chefia" (p.46), podendo verificar-se através dos resultados a existência de uma certa sobreposição entre os conceitos de liderança e gestão. Para Luck (2008) "gestão é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipa, possam promover resultados desejados" (p.96). Já para Fonseca (2000) um gestor devia ser, idealmente, um líder, sendo-lhe reconhecidas as competências de dinamismo equilibrado, humor e capacidade de crítica e de decisão.

Cunha *et al.* (2007) alertam para o facto de muitos autores tratarem sinonimamente as designações de liderança e gestão, porém clarificam a sua opinião sobre esta questão com a seguinte designação:

> […] tende a considerar-se que os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança, são visionários – enquanto os gestores são mais racionais, trabalham mais com a "cabeça" do que com o "coração", lidam com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos.
>
> (Hughes *et al.* 1996, p.13, citado por Cunha *et al.* 2007, p.333)

Os autores propõem o seguinte quadro comparativo:

Quadro 2: Líderes *versus* Gestores**.**

Líderes	Gestores
Procuram agir sobre a situação	Rendem-se à situação
Questionam-se sobre o quê e o porquê	Questionam-se sobre o como e quando
Inovam	Administram
Têm perspetivas a longo prazo	Têm perspetivas de curto prazo
São originais	Imitam
As competências de liderança não podem ser aprendidas/ensinadas	As competências de gestão podem ser aprendidas/ensinadas

Fonte: Adaptado de Cunha *et al.* (2007, p.334)

De acordo com Janda (1960) "a liderança é um tipo especial de relacionamento de poder, caracterizado pela perceção dos membros do grupo no sentido de que outro membro tem o direito de prescrever padrões de comportamento na posição daquele que dirige, no que diz respeito à sua atividade na qualidade de membro do grupo" (p.350).

No contexto de gestão escolar, Fonseca, (2000), citado por Costa *et al.,* (2000) apresenta o conceito de escola-empresa, enquanto prestadora de serviços, "cuja função primordial é servir os seus clientes (...) ainda continua a enunciar-se que a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos" (p.139).

Segundo Revez (2004), as organizações escolares podem ser encaradas como uma empresa, com especificações diferenciadas, objetivos sociais, económicos e de aprendizagem própria, tendo a liderança presente no seu seio organizacional, dado que as mesmas:

> [...] constituem-se intrinsecamente verdadeiros sistemas sociais, como tal, é-lhes inerente a constante necessidade de alguém que motive as condutas dos seus membros, de acordo com as expectativas da organização (...) têm líderes que considerem instrumentos de aprendizagem, de ação, de coordenação e de respeito, em vez de diretores que utilizem unicamente as diretrizes normativas e a acumulação de experiência para alcançarem algum objetivo.
>
> (Rubén Cabral, 1989, citado por Revez, 2004, p.103).

Costa *et al.* (2000) clarificam este conceito defendendo que, em termos de conceção de liderança nas organizações escolares, devemos "equacionar a liderança não só como um meio para desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas conceber a própria liderança como objeto de ação pedagógica. Ou seja, estamos a falar de uma liderança educativa pedagógica" (p.27). Revez, (2004) complementa esta análise defendendo ainda que: "(...) todos os trabalhos de pesquisa de terreno, desenvolvidos nesta época, dentre os quais destacamos os de Edmons (1979) vieram demonstrar a existência de instituições escolares cujos alunos alcançavam elevados níveis de aprendizagem" (p.95). Estes e outros estudos de caso, cujas conclusões contribuíram para o movimento das escolas eficazes, tiveram como objetivo comum o de contestar as diretrizes emanadas do célebre relatório de Goleman (1966). Segundo este, "as escolas, enquanto instituições e respetivos recursos, eram pouco considerados relativamente ao rendimento e desenvolvimento dos alunos nos seus resultados educacionais e percursos profissionais", (France Rollin, 1992), os quais identificam o estilo de liderança como uma das características organizacionais determinantes para a eficácia das escolas. Segundo estes autores, a qualidade de uma escola está diretamente relacionada com a existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida pela comunidade educativa, que desenvolva estratégias de atuação e promova o empenho individual e coletivo na execução de projetos de trabalho. No âmbito legal desta temática, Freitas (2011) apresenta-nos o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que regula o modelo de gestão das escolas em Portugal e cujos objetivos são:

(i) reforçar a participação das famílias e comunidades na direção das escolas,
(ii) reforçar a autonomia das escolas e
(iii) reforçar a liderança das escolas.

Tal como é referido pela autora, é importante destacar "a figura do diretor como o "líder" forte e como o "rosto da escola" (Torres & Palhares, 2009), capaz de se responsabilizar pela comunidade escolar que dirige, mas também pôr em prática as diretrizes emanadas do poder central". Estudos efetuados em Portugal, (Barroso, 2002 e 2004) mostram que, tanto os reitores das universidades como os diretores de escolas exercem, simultaneamente, as funções de administradores e de líderes profissionais. Dentro do contexto escolar, destacam-se os estudos de Leithwood (Leithwood, 1994: Leithwood & Jantzi, 1990: Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994) que baseiam as suas conclusões sobre liderança gestionária nas escolas em sete dimensões:

a) Construção de uma visão para a escola;

b) Estabelecimento de objetivos para a escola;

c) Proporcionar estímulos intelectuais e oferecer apoio individual;

d) Modelar boas práticas e valores organizacionais;

e) Demonstrar altas expectativas de performance;

f) Criar uma cultura escolar produtiva;

g) Desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola.

Esta perspetiva é corroborada por Martins (2002), que sublinha a diferença entre autonomia e descentralização da escola, tendo esta o propósito de transferir apenas as responsabilidades para os atores locais, sem privilegiar a sua efetiva participação nos processos de tomada de decisão. Em contrapartida, entende que "a autonomia da escola é evidenciada pela participação dos diversos atores, por meio da gestão democrática, nas decisões sociais e políticas e, somente é possível, mediante a construção de mecanismos que distribuem poder" (p.17). Por seu lado, Barroso (1996) defende que "as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autónomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída" (p.185), mediante o equilíbrio de forças entre os atores envolvidos.

Assim:

> […] a autonomia da escola não se traduz na autonomia dos professores, dos pais, ou dos gestores, mas sim no resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre os diferentes detentores/atores (internos e externos), e dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.
>
> (Barroso, 1996, p.186)

Este entendimento é reforçado por Gomes (1996) que enfatiza e explicita a tentativa de controle por parte do Estado e a apropriação de termos oriundos da gestão empresarial pelo setor educacional:

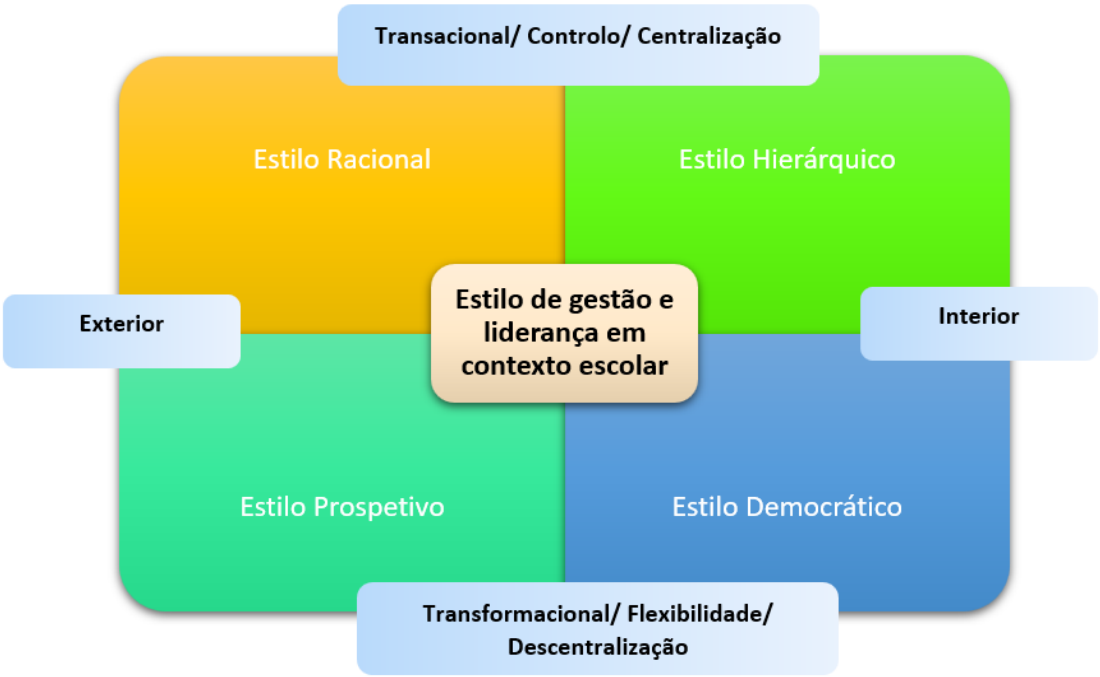
> No domínio da administração educacional (re)descobrem-se os conceitos de participação e de autonomia, emergindo as investigações que sublimam os graus de liberdade dos indivíduos nas organizações e das organizações nas instituições. (...) a

escola tem vindo a importar a terminologia e o espírito do planeamento estratégico empresarial através do conceito de projeto de escola – apresentado enquanto processo de alargamento da autonomia periférica – na mesma medida que assim se vêm acentuando os mecanismos de controlo remoto provenientes do centro do sistema educativo.

(Gomes, 1996, p.91).

Ferreira e Torres (2012) apresentam um estudo para definir o perfil-tipo de liderança do diretor escolar com base no estilo de gestão e liderança em contexto escolar, conforme podemos verificar na figura 2.

Figura 2: Estilos de Gestão e Liderança em Contexto Escolar.



Fonte: Adaptado de Ferreira e Torres (2012, p.93)

De acordo com os conceitos defendidos pelos autores, em especial no que se refere à cultura organizacional escolar enquanto processo de construção (Torres, 2003), observa-se na figura 2 que a análise ocorreu sob dois eixos contínuos:

(i) o eixo vertical, representando a estrutura (formal) ou a ação (informal) da organização;

(ii) o eixo horizontal, remetendo o foco para a localização externa (contexto societal) ou interna (organização) dos fatores intervenientes no desenvolvimento cultural da organização escolar.

Neste sentido, o quadro 3 sumariza as características predominantes dos estilos de liderança gestionária escolar, de acordo com Ferreira e Torres (2012).

Quadro 3: Características dos Estilos de Liderança Gestionária Escolar

Estilo de gestão	Características
Racional	Privilegia a centralização do poder, a organização hierárquica das estruturas e do controle da organização, através de regras de comportamento/ação definidas previamente, valorizando a eficácia e a racionalização dos recursos. Assume-se como autoridade, orientando os membros da organização para a competição interna, bem como com outras organizações.
Hierárquico	Tributário ao modelo democrático weberiano, é regulado pelas regras formais relacionadas com a dinâmica burocrática da organização (perspetiva integradora) e pelas regras não formais produzidas no contexto escolar, que podem complementar ou constituir-se como alternativa em relação às formais (perspetiva diferenciadora). Caracteriza-se pela previsibilidade e atitudes de conservadorismo, apostando na coordenação e manutenção da organização sem perspetivas de mudança.
Prospetivo	Revela a importância do papel dos atores organizacionais na produção da sua cultura, mediadas pelas trajetórias de socialização extraescolar vivenciadas pelos atores, bem como pelo genótipo cultural da comunidade/meio. À imagem do líder, os atores são incentivados a tomar iniciativas e a correr riscos, promovendo uma identificação com a organização e a comunidade local.

Democrático	Perspetivado como um facilitador ou colaborador que age no sentido de promover a participação de todos os atores organizacionais nos processos decisórios, respeitando as autonomias individuais e do grupo. Logo, os objetivos da organização são determinados por consenso. Enfatiza a centralidade da ação humana (agência) dentro da organização, no processo de construção da cultura organizacional.

Fonte: Adaptado de Ferreira e Torres (2012)

Concluindo, no atual contexto em que estão inseridas as organizações escolares, onde o dinamismo, a flexibilidade e efetividade das decisões são premissas para a própria sobrevivência, os estilos de liderança gestionárias suportam o entendimento de que liderança e gestão são partes integrantes e complementares na definição de estratégias que conduzam ao sucesso escolar.

1.3. Desafios atuais da gestão escolar

> […] a organização e gestão refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspetos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações, práticas do educador, as relações humano-sociais, o planeamento, a administração, a formação continuada e a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos.
>
> (Libâneo *et al*, 2009, p. 95).

No contexto educativo atual, quer em Portugal, quer noutros países europeus, tem vindo a refletir-se sobre o nível de qualidade de ensino oferecido nas escolas, sejam públicas ou privadas. Neste âmbito, uma gestão democrática revela-se preponderante para uma possível mudança na realidade educacional e alcance dos objetivos, agindo positivamente através da "influência interpessoal exercida numa situação, sendo conduzida por meio do processo de comunicação humana, levando à consecução de um ou mais objetivos específicos" (Chiavenato, 2007, p.307).

Segundo Luck (2017), para o exercício educativo se exercer de forma significativa, é necessária uma cooperação e participação coletiva de todos os membros de uma comunidade educativa.

Estas são competências que contribuem para uma gestão democrática e participativa, onde as pessoas compreendem que uma não tem mais poder do que a outra e sim todas unidas para uma educação melhor. O trabalho escolar é naturalmente um trabalho coletivo, visto que é necessário a participação conjunta de todos os seguimentos da comunidade escolar, tanto os que fazem parte direta, como indiretamente, no processo educacional.

As escolas enquanto "organizações, são unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos" (Etzioni, citado por Costa, 2003, p.11), onde "a chave para o funcionamento eficaz de uma organização profissional é a responsabilidade individual, a dedicação profissional face ao seu cliente, a do professor para com os alunos ..." (Silva, 2010, p.25).

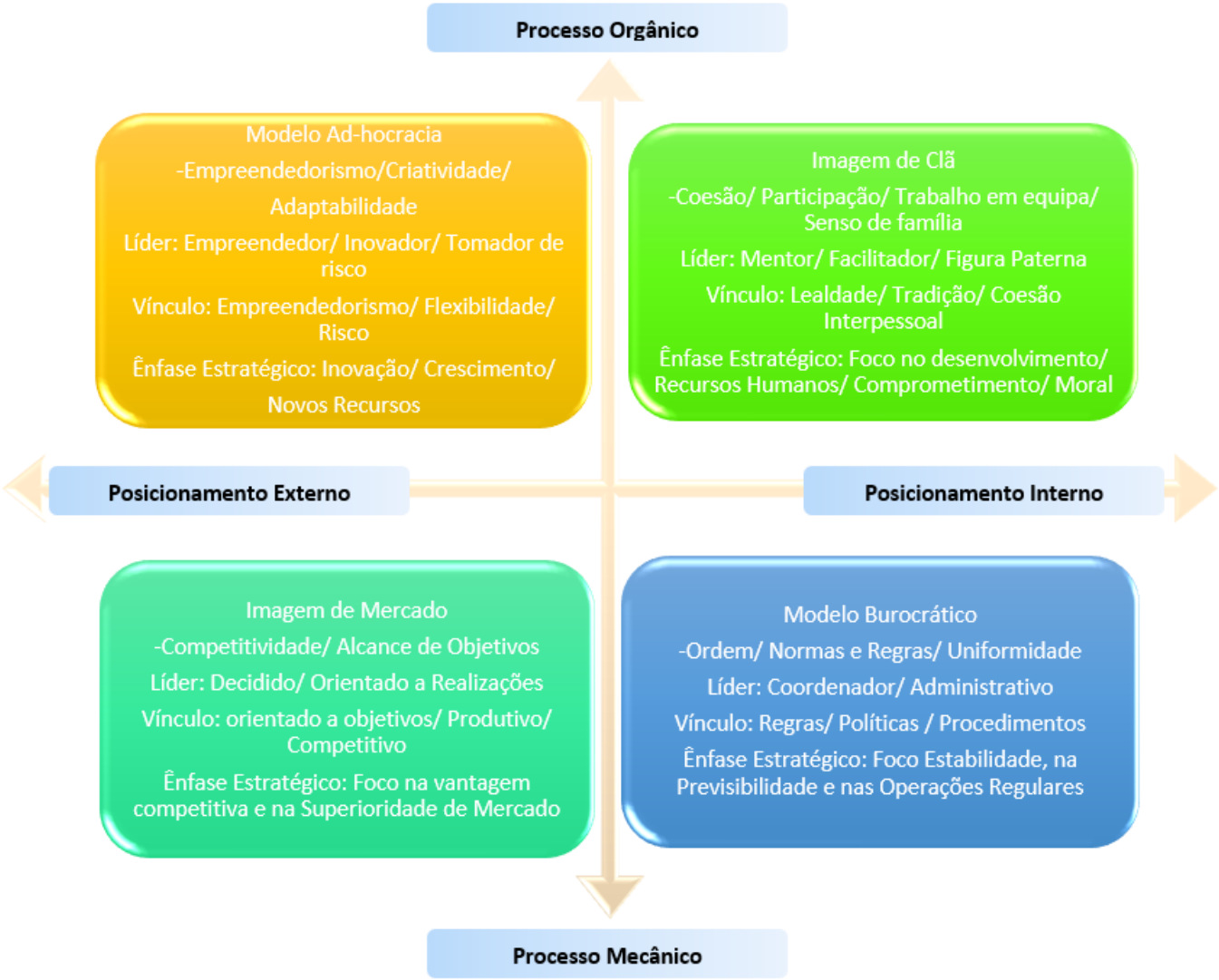
Segundo Martins (2005) "dotar as escolas de uma autonomia autêntica significa contribuir para que a liderança, o projeto educativo, a comunidade escolar e a qualidade se firmem como indutores de melhores aprendizagens, de melhor desenvolvimento pessoal e social e de mais coesão" (p.49). Por seu lado, Lima (2008) complementa esta ideia ao afirmar que "todos desejamos escolas melhores, mas não sabemos exatamente como definir as suas qualidades específicas (...) um contributo para o esclarecimento destas questões é o estudo da eficácia escolar" (p.13).

A qualidade de uma escola está diretamente relacionada com a sua missão, enquanto instituição educacional e a sua influência, não só, mas evidentemente, na formação académica, como na formação social, humana e profissional dos seus estudantes. No entanto, é importante reforçar que escola está diretamente relacionada com a comunidade em que está inserida, recebendo desta não só influência, como exigências específicas. É nessa comunidade que a escola cumpre o seu papel. Os profissionais que trabalham na escola fazem parte de uma cultura que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos. O mesmo se aplica aos pais, mães e alunos e até aos próprios políticos, que determinam as leis que governam a instituição escolar. (Guerra, 2001, p.18)

De acordo com Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993), a cultura organizacional é definida como um modelo de valores e crenças compartilhadas, que auxiliam os indivíduos a compreenderem o funcionamento das organizações e assim lhes fornece normas e padrões de comportamento, a serem adotados no seu dia a dia. Sendo assim, diante da diversidade de perspetivas e modelos organizacionais educativos existentes, e de modo a compreender a forma como é exercida a liderança na organização escolar escolhida para este estudo, identificando o

seu modelo organizacional de sucesso, optou-se por utilizar o modelo gráfico conceitual proposto pelos autores supracitados.

Figura 3: Modelos e Imagens Organizacionais.



Fonte: Adaptado de Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993, p.25)

Estes autores propõem que as quatro dimensões-chave da figura "representam uma fusão das duas principais correntes teóricas da literatura de comportamento organizacional, a perspetiva de sistemas estruturais e a perspetiva dos custos de transação" e defendem que "as fraquezas de cada um são compensadas pelos pontos fortes do outro" (Deshpandé, Farley & Webster Jr., 1993, p.25). No eixo vertical, observa-se a continuidade dos processos orgânicos com processos mecanicistas, isto é, a ênfase organizacional passa das características marcantes de flexibilidade, espontaneidade e individualidade, para uma ênfase no controle, estabilidade e ordem. Já no eixo horizontal, o que se observa é a ênfase da relação organizacional com a

manutenção interna da sua estratégia, isto é, foco na suavização das atividades e integração, passando para um posicionamento externo, caracterizado pela concorrência e a diferenciação ambiental. Deste modelo gráfico, resultante das características que envolvem as dimensões propostas, são apresentados quatro tipos de cultura, no quadro explicativo abaixo, sob os conceitos de modelos e imagens organizacionais:

(i) o burocrático (*hierarchy*);

(ii) a adhocracia (*adhocracy*);

(iii) a imagem de clã (*clã*);

(iv) a imagem de mercado (*market*).

Quadro 4: Modelos e Imagens Organizacionais.

Modelos/Imagens	Características
BUROCRÁTICO[a]	Evidencia a estrutura hierárquica da autoridade legal inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para o alcance de objetivos e finalidades, a divisão e especialização do trabalho, a existência de regras e regulamento e as relações impessoais para certificar a neutralidade e a progressão por mérito. A burocracia reflete a organização formal que pretende a eficiência máxima por meio de uma gestão racional.
AD-HOCRACIA[b]	Estrutura fortemente orgânica, com a menor incidência possível de formalismos ou burocracias. Consiste em equipas de especialistas, onde a procura de soluções inovadoras para os problemas é levada a cabo através de grupos de trabalho pluridisciplinares, descentralizados, pouco formalizados e fracamente hierarquizados.
IMAGEM DE CLÃ[c]	Entende as organizações como "associações íntimas de pessoas empenhadas numa atividade económica, mas interligadas por uma variedade de laços" (Ouchi, 1987, p.86) e aparece como uma tentativa de distinguir-se da imagem de mercado e das burocracias formalizadas ao intentar veicular uma visão mais humanista e coletiva da organização empresarial. Caracteriza-se genericamente por uma convergência de metas, de papéis não especializados, por controlos interiorizados e implícitos, por interesses holísticos e por uma avaliação difusa.

IMAGEM DE MERCADO[c]	Apresenta-se como contraponto ao modelo burocrático-racional essencialmente pela convocação de elementos do discurso económico próprios para esclarecer a relação do meio com a estratégia e a estrutura das organizações, pela exigência, ao nível da organização, de uma maior flexibilidade estrutural e funcional. Por um lado, não perde de vista a eficiência, as políticas de diferenciação, as vantagens concorrenciais e a economia de custos e, por outro, veicula a ideia da soberania do indivíduo dotado de poder e liberdade de escolha.

Fonte: Adaptado de Caixeiro (2013, p.32)[a], Cunha *et al.* (2007, p.625)[b] e Estevão (1998)[c]

De forma genérica, a imagem de mercado caracteriza-se pela ênfase na vantagem competitiva e superioridade de mercado, em oposição ao modelo burocrático, com ênfase na previsibilidade e no bom funcionamento dentro da organização. Noutro extremo, o modelo ad-hocrático foca-se na inovação, empreendedorismo e na assunção de riscos, próprios de ambientes complexos e dinâmicos, com mecanismos de ligação de descentralização seletiva e especialização horizontal e que requerem processos de decisão *ad hoc* e de coordenação pedagógica por ajustamento mútuo (Mintzberg, 1995) em oposição à imagem de clã, caracterizada pela lealdade, a tradição e a ênfase na manutenção interna. (Deshpandé, Farley e Webster Jr.,1993). Logo, compreender a escola como organização requer uma análise cuidadosa de sua história, do seu contexto social e das suas especificidades políticas e estratégicas, dos seus recursos humanos e materiais, assim como dos seus processos didáticos e da própria gestão, considerando a instituição de ensino como uma unidade social artificialmente construída. (Caixeiro, 2013; Cunha *et al.,* 2007; Estevão, 1998; Marzano, 2005; Lima, 2011; Torres, 2003)

Nos últimos anos, as preocupações políticas e sociais relativas à qualidade da educação e à avaliação de escolas têm aumentado, tanto a nível nacional como internacional. Alguns investigadores têm procurado compreender o que faz uma "escola de qualidade" e como criar escolas "melhores".

Cada vez mais, as escolas têm sido desafiadas a atingir um alto grau de excelência para que tenham a possibilidade de conquistar um lugar de destaque no panorama educativo. Para atingir este fim, pretende-se que as escolas sejam:

- Eficientes, para que consigam administrar os seus recursos de forma sustentável e satisfatória;

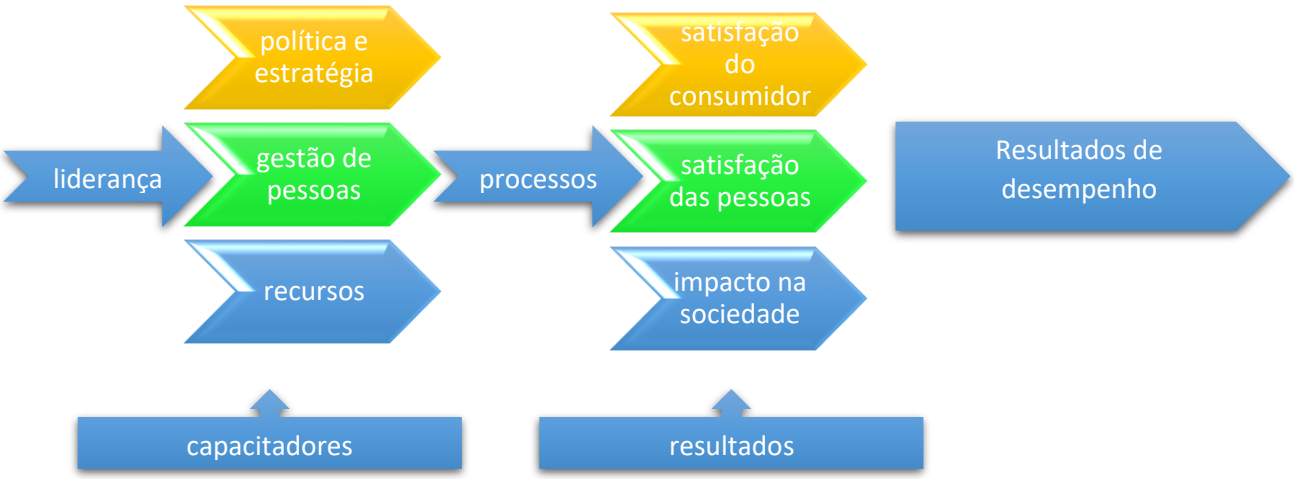
- Eficazes, com a finalidade de alcançar as metas que se propõe e, numa perspetiva de continuidade;
- Efetivas, para que, através do alcance das metas, consigam gerar impactos produtivos e transformadores dentro da realidade ou comunidade em que estão inseridas.

Cunha *et al*. (2007) reforçam os conceitos de "liderança e constância de propósitos" apresentados pela *European Foundation for Quality Management* (figura 4), segundo a qual:

> Excelência é liderança visionária e inspiradora, indissociada de uma constância de propósitos (...) organizações excelentes têm líderes que definem e comunicam um rumo claro para as suas organizações. Através desta atitude, unificam e motivam outros líderes no sentido de inspirar os seus colaboradores.
>
> (EFQM, 2002, p.5).

Os autores sintetizam o modelo de excelência da EFQM, segundo o qual se denota uma relação presumida entre liderança e qualidade no desempenho das organizações, através do seguinte gráfico:

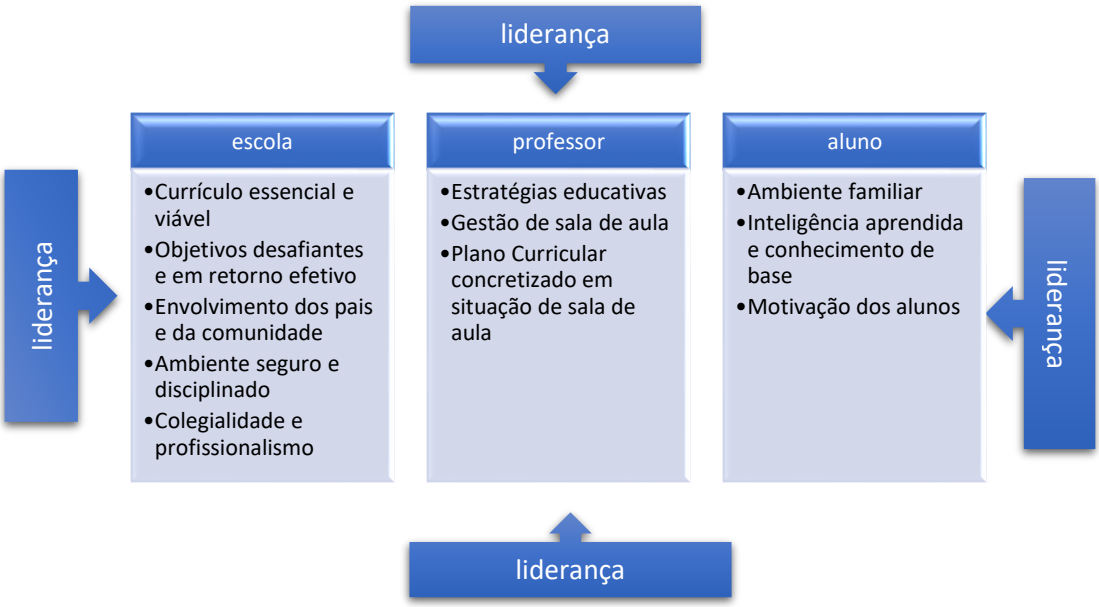
Figura 4- Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management*.



Fonte: Adaptado de Cunha *et al.* (2007, p.340)

Outro aspeto relevante a ser apresentado no que se refere à excelência em gestão é o chamado fator motivacional que, no conceito de Robbins, (2002) (citado por Souza, 2006, p.12), representa "o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta". Sendo assim, defende o autor que, no contexto escolar, por exemplo, o líder é a pessoa capaz de motivar os alunos, professores e colaboradores em função da meta do sucesso, da realização pessoal, da motivação e dos resultados positivos, tão desejados. Marzano (2005) enfatiza que há uma relação direta entre a motivação e os níveis de realização escolar e, complementa, que o papel crítico da liderança confirmou ser uma condição necessária a qualquer tipo de reforma eficaz, no que diz respeito tanto a fatores relativos à escola, como aos professores ou, ainda, aos alunos, assim sintetizados:

Figura 5: O papel da Liderança no Ambiente Escolar.



Fonte: Adaptado de Marzano (2005)

Segundo Hargreaves & Fink (2009), a liderança da escola deve ser sempre facilitadora, exercida de modo adaptativo, capaz de criar comunidades de aprendizagem e responder à diversidade de situações que poderão surgir, propondo um conceito de liderança sustentável alicerçado em sete princípios fundamentais:

Quadro 5: Princípios da Liderança Sustentável.

Princípio	Descrição
1-Profundidade	A aprendizagem deve ser profunda e para todos; a liderança sustentável deve orientar-se para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal.
2-Durabilidade	A liderança sustentável perdura, pois, a sucessão da liderança constitui um desafio no mundo educativo.
3-Amplitude	É uma liderança distribuída, pois num mundo complexo nenhum líder pode controlar tudo.
4-Justiça	Não prejudica o ambiente circundante, mas melhora-o ativamente; é uma forma de liderança que respeita os outros; é socialmente justa.
5-Diversidade	Promove a diversidade no ensino e na aprendizagem: evita a uniformização.
6-Disponibilidade de recursos	Reconhece e recompensa os talentos de liderança existentes numa organização, não apenas no fim de carreira; não esgota os líderes sobrecarregando-os com inovações e prazos irrealistas para concretizar a mudança; não desperdiça dinheiro nem pessoas.
7-Conservação	É uma liderança com memória, pois aprende com o passado para transformar o futuro.

Fonte: Adaptado de Hargreaves & Fink (2009)

Estes princípios, tratado por Trigo e Costa (2008) como valores, "no seu conjunto geram liberdade e confiança, dotando as pessoas e as organizações de capacidade para, evitando o medo e a ansiedade, lidarem com a incerteza e a mudança" (p.577). Por seu lado, Hargreaves e Fink (2009) alertam quanto à questão do princípio da amplitude, em especial para o conceito que os pesquisadores denominam "liderança distribuída", dado que:

> […] numa escola, a liderança não se limita ao diretor, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes, e percorre os diferentes patamares organizacionais. Ninguém tem de distribuir a liderança numa escola: ela já está distribuída, está por todo o lado, no tempo e no espaço – na hora de almoço, entre

> as aulas, depois do dia letivo e nos fins-de-semana, nos gabinetes, nas salas de aula e nos pátios.
>
> (Hargreaves & Fink 2009, p.175)

Outro aspeto relevante vem da conceção de Bernstein (1996), segundo o qual os princípios do mercado e os seus gestores são cada vez mais os gestores das políticas e das práticas da educação; onde o aprender é uma atividade continuada "sendo o Estado mobilizado para assegurar que não haja espaço ou tempo que não seja pedagogizado" (Bernstein, 2001, p.377).

Existem, no entanto, alguns estudos que criticam o tratamento comercial da prestação de serviços na área da educação, nomeadamente os estudos que procura caracterizar o conceito de mercantilização do trabalho académico:

> […] a mercantilização do trabalho académico, como o seu valor de uso sob a forma de contributo para o desenvolvimento do estudante enquanto pessoa, enquanto cidadão ou, pelo menos, enquanto depositário e possuidor de saberes valorizados culturalmente, é substituída por uma preocupação em fazer coisas que vão aumentar o seu valor de troca, em termos dos recursos, que decorrem, direta ou indiretamente, de um bom desempenho na avaliação dos resultados da investigação e da qualidade do ensino (...) os estudantes foram explicitamente constituídos como "clientes", uma alteração que reforça ainda mais a ideia de que um curso é uma mercadoria que pode ser trocada por um emprego e não uma educação liberal que prepara os estudantes para a vida.
>
> (Willmott, H. Wilkinson, A. 1995, p.1002),

Por sua vez, Ball (2008) apresenta o conceito de *performatividade*, que considera ser "uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza julgamentos, comparações e apresentações como meios de controle, atribuição e mudanças" (p.49) para esta nova realidade da atividade de ensino. Segundo o autor, é fundamental manter o ónus na "análise do custo-benefício do recurso, cada vez mais frequente, ao privado para a prestação de serviços públicos, incluindo a educação" (Ball, 2005, p.5). Este desafio de flexibilidade e adaptações constantes das

organizações escolares foi também identificada por Afonso (1998) nos seus estudos sobre as inovações educativas em Portugal, sendo pontualmente temporalizada na passagem dos anos 70 para os anos 80, com reformas e tendências que assim o autor sintetizou:

> […] da regulação para a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas, para as capacidades para a seletividade (…)
>
> (Afonso, 1998, p.96)

Com o crescente desenvolvimento da globalização enquanto contexto dinâmico, no qual os atores devem ter a capacidade de se adaptar para a própria sobrevivência da comunidade, é pertinente referir a investigação de Robertson (2000) sobre os efeitos desta realidade em termos de "flexibilidade organizacional e de fertilização cruzada a nível académico e profissional" (p.91), assim como o entendimento da Comissão Europeia (2002), segundo a qual "a aprendizagem ao longo da vida é uma estratégia política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social, do emprego e da realização individual" (Ball, 2013, p.145).

Resumidamente, e reforçando este conceito através dos estudos de Leithwood *et al* (2004), é possível concluir que existem uma série de fatores relevantes e interdependentes responsáveis pela aprendizagem e pela boa qualidade do ensino, nomeadamente: políticas educativas, infraestruturas, experiência dos líderes (formais e informais), práticas docentes e a interação com as outras partes interessadas na comunidade escolar. Por conseguinte, as lideranças de escolas eficazes contribuem para a aprendizagem dos seus alunos e são fundamentais para a reorganização e/ou transformação de toda a estrutura do ambiente escolar, promovendo a concretização da equidade e igualdade de oportunidades, a formação integral do aluno e para a preparação de cidadãos críticos e interventivos.

Devido a esta multiplicidade de fatores, a gestão das instituições educacionais é muito complexa, pois associa-se ao entendimento da escola como um espaço de formação pela incorporação da herança social e cultural da comunidade, que se traduz numa preocupação constante dos especialistas em educação, gestores, professores e pais, mobilizando a comunidade educativa, investigadores e decisores políticos na criação de várias medidas políticas, numa clara tentativa de elevar os níveis de qualidade na educação.

Um ensino de qualidade traduz-se na eficácia do alcance dos seus propósitos e na sua eficiência, no que se refere à sua organização, funcionamento e utilização dos recursos disponíveis e na sua efetividade, enquanto fator de mudança no aluno e na comunidade.

Scheerens (2004), aborda a eficácia da escola em termos de *outputs*, os quais podem ser medidos em relação ao nível médio dos alunos no final do ciclo de escolaridade ou em termos de valor acrescentado. Sammons, Hillman e Mortimore (1995) introduzem este conceito de "valor acrescentado", definindo a eficácia da escola em termos do valor extra que esta adiciona aos resultados dos seus alunos, comparativamente com escolas que servem populações semelhantes.

O critério do valor acrescentado apoia-se no pressuposto de que "os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição" (Lima, 2008, p.34). Este conceito é atualmente reconhecido de forma consensual entre a maioria dos investigadores como o mais adequado para medir a eficácia das escolas (*ibidem*). Traduz-se no "impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais" (p. 33).

Outro conceito associado à qualidade das escolas é o de eficiência, sendo esta considerada como "eficácia a custo mínimo" (Scheerens, 2004, p.16).

Para Edmonds (1979) a escola eficaz é aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso. Mortimore *et al*. (1988) definem escola eficaz como aquela onde os alunos progridem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada.

Por fim, a efetividade surge da confluência entre eficácia e eficiência. Qualificamos o resultado de uma instituição como efetivo quando podemos verificar que os seus objetivos foram atingidos (eficaz) da melhor maneira possível (eficiente), e de forma a impactar positivamente quer na instituição, quer no aluno e na comunidade. Esta dimensão é utilizada para medir o desempenho, refletindo sobre os resultados alcançados e comparando-os com o contexto em que decorreu o processo de ensino/aprendizagem, de modo a medir o impacto das transformações ocorridas.

Assim, eficácia, eficiência e efetividade são os conceitos que norteiam a gestão escolar, sendo complementares, e interligam-se para garantir uma gestão de qualidade das escolas.

Segundo a Associação Empresarial de Portugal (AEP, 2011) a expressão boas práticas (*best practices*), oriunda da gestão, tem por objetivo "identificar os modos mais eficientes e mais eficazes de levar a cabo uma atividade ou tarefa, segundo determinados procedimentos

estabelecidos" (p.6). Comparativamente a esta definição, também a gestão escolar é um "processo de mobilização e orientação de talentos e esforço coletivo na escola, em associação com a organização de recursos e processos onde esta instituição desempenha de forma efetiva seu papel social e objetivos educacionais". (Luck, 2008, p.96)

O desenvolvimento e a promoção da educação para o empreendedorismo têm sido dois dos principais objetivos estratégicos da União Europeia e dos Estados Membros. Efetivamente, com a viragem do século, muitas têm sido os estudos sobre a educação para o empreendedorismo enquanto conceito-chave na gestão para o sucesso escolar**.** As constantes alterações curriculares dos últimos anos e a publicação do *Perfil dos alunos para o séc. XXI*, (Gomes *et al*., 2017), têm também constituído orientações de forma a preparar os alunos para poderem enfrentar os desafios inerentes à vida numa sociedade globalizada, com acesso quase ilimitado ao conhecimento – facilitado pelas TIC- mas onde ainda impera um método de ensino tradicional e essencialmente expositivo.

O ritmo intenso das transformações tecnológicas tem vindo alertar a comunidade mundial para a necessidade de flexibilidade na qualidade da força de trabalho, o que se refletiu no sistema educativo. Assim, é fundamental "educar os indivíduos para que sejam inovadores, capazes de se desenvolverem, de se adaptarem a um mundo de rápidas transformações e de assimilarem a mudança". (UNESCO, 1997, citado por Ball, 2013, p.145).

1.4. O papel do gestor escolar

Segundo Torres (2011) "o gestor escolar tende a nortear a sua ação quotidiana, mediando permanentemente forças de sinal contrário: as pressões externas para a uniformização burocrática e as dinâmicas internas para a diversificação cultural e identitária" (p.101). Nos estudos de Trigo e Costa (2008) observa-se a dicotomia entre o líder convencional – caracterizado como um gestor de *status quo* – e o líder pós-convencional, segundo os quais: (...) tem um perfil humanamente evoluído, não se governa pelas convenções ou crenças dominantes no seu meio ambiente, mas pelas suas próprias convicções, pela sua visão de mundo, tem capacidade para transformar as coisas e dar pleno sentido à sua vida e à dos outros. Como tal, torna-se inspirador e legitimador de diálogos capazes de construir confiança, sensibilidade e a liberdade.

Dullewicz e Higgs (2003) identificaram quinze competências que influenciam diretamente o desempenho da liderança nas organizações, agrupando-as em três tipos distintos de qualificação:

(i) qualificações intelectuais (*Intellectual Qualification*);

(ii) qualificações de gestão (*Managerial Qualification*);

(iii) qualificações emocionais (*Emotional Qualification*).

Quadro 6: Competências da Liderança**.**

Grupo	Competências
Qualificações Intelectuais (IQ)	1- Perspetiva estratégica 2- Visão e imaginação 3- Análise crítica e julgamento
Qualificações de Gestão (MQ)	4- Gestão de recursos 5- Comunicação aliciante 6- Desenvolver 7- Capacitar 8- Conseguir
Qualificações Emocionais (EQ)	9- Motivação 10- Conscienciosidade 11- Sensibilidade 12- Influência 13- Autoconsciência 14- Resiliência emocional 15- Intuitividade

Fonte: Adaptado de Dullewics e Higgs (2003)

Segundo Vicente (2004), (citado por Freitas, 2011) "a construção de uma escola de qualidade precisa então de uma forte e esclarecida liderança" (p.2), o que se coaduna com a evidência de que a liderança de uma escola se pode apresentar de várias maneiras, com variados estilos de liderança e de líderes - nomeadamente líderes formais e informais, mas que interagem com os demais atores, fatores organizacionais e o próprio contexto ambiental para esta relação de sucesso (Fullan & Watson, 2000; Leithwood *et al*., 2010; Robinson *et al*. 2008; Silins, 1992; Witziers *et al*. 2003).

A criação e promoção, por parte do líder escolar, de um contexto de autonomia eficaz pode melhorar o desempenho dos diferentes atores educativos, uma vez que a liberdade de ação é, geralmente, condutora para a inovação por parte dos subordinados. Por outro lado, os líderes que promovem uma política do *laissez-faire* veem, muitas vezes, a produtividade, coesão

e satisfação sofrerem com este tipo de liderança. Neste sentido, a liderança *laissez-faire* não deve ser confundida com a delegação ou a concessão de autonomia para os subordinados. Em contraste com a liderança *laissez-faire*, uma assertividade ativa e responsável entre os subordinados torna-se fundamental. É importante referir que a predisposição para os líderes se revelarem ativos ou passivos pode depender das questões e circunstâncias, e não apenas das suas predileções pessoais. (Bass & Bass, 2008, p.150)

Neste sentido, Bennis e Nanus (1985) sugerem quatro aptidões para que um líder-gestor destas novas e dinâmicas organizações utilizem e aperfeiçoem no seu dia a dia:

(i) o líder-gestor tem uma visão - um objetivo, um plano, prioridades, etc. - e consegue formulá-la;

(ii) o líder-gestor é capaz de bem comunicar a realização desta visão;

(iii) o líder-gestor é capaz de construir um ambiente justo e coerente de confiança através de atitudes e persistência diante de desafios constantes;

(iv) o líder-gestor tem uma autoestima positiva, capaz de demonstrar aos seus pares e seguidores seu esforço em desenvolver suas competências na busca constante do sucesso pessoal e profissional.

Capítulo II

O Estudo e a sua Abordagem Metodológica

2.1. Caracterização do contexto

Este estudo foi realizado no Agrupamento de Escolas da Boa-Água, criado em julho de 2009, situando-se na freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra, distrito de Setúbal.

Originária do loteamento clandestino de uma propriedade rústica e consequente construção de moradias, a Quinta do Conde foi elevada a freguesia em 1985 e, dez anos depois, a vila. Continua a apresentar um crescimento demográfico acelerado (31,8%, segundo os Censos 2011), tendo cerca de 8.000 habitantes em 1991, 16.500 em 2001 e 30.000 atualmente. Este deve-se prioritariamente à vinda de população proveniente de outros concelhos, a fluxos migratórios de outros países, sobretudo do Brasil, e ao aumento da natalidade. É de realçar a percentagem de população mais jovem na freguesia, superior à média nacional (19,9% entre os 0 e os 14 anos; 10,6% entre os 15 e os 24 anos).

A Quinta do Conde continua a ter características urbanísticas de baixa volumetria. O setor comercial e a prestação de serviços constituem as atividades económicas predominantes que empregam os seus habitantes, servindo também de "dormitório" aos trabalhadores que se deslocam para a capital.

Sendo o mais jovem do concelho, é frequentado por cerca de 1400 alunos, distribuídos por quatro estabelecimentos de ensino:

- Escola Básica Integrada da Boa Água (Sede);
- Escola Básica do 1º Ciclo nº 2 da Quinta do Conde;
- Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância do Pinhal de General;
- Jardim de Infância do Pinhal do General.

O AEBA inclui ainda a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica Integrada da Boa Água (APABIBA) e a Associação de Pais dos Alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância do Pinhal do General (APEPG), que articulam e dinamizam atividades nas escolas, assumindo um papel importante na vida da comunidade educativa. Inclusivamente, a

APABIBA gere a oferta de atividades de tempos livres (ATL), que funciona nas instalações da escola sede.

Tendo em conta a caracterização do território educativo, verificam-se assimetrias que se refletem no agrupamento quanto ao nível socioeconómico e cultural dos alunos.

Considerando um currículo integrador que agrega todas as atividades e projetos do agrupamento e mobiliza competências e literacias diversas, o AEBA promove atividades de complemento curricular de índole cultural, artística, cívica e de inserção e participação na vida comunitária, de âmbito escolar, local, nacional e internacional, de entre as se destacam: Assembleia de Alunos, Assembleia Municipal de Jovens de Sesimbra, Desporto Escolar, Clube de Andebol Boa Água, Projeto Eco-Escolas, Clube Ciência Viva, Clube Europeu, Erasmus+, Orquestra Geração, Rock'Art e Clube de Teatro.

Em 2016, a Direção Geral da Educação (DGE) lançou o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) que teve como principal objetivo melhorar o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens dos alunos, dando 100% de autonomia às escolas para implementar as alterações necessárias ao nível do currículo e do funcionamento escolar. A DGE lançou este convite a 7 escolas do país, sendo o AEBA uma delas. Após três anos de implementação, os resultados foram bastante positivos, pelo que, a partir do ano letivo 2019/2020, entrou em vigor o Plano de Inovação, dando assim continuidade à implementação das medidas do PPIP.

Objetivos do Plano de Inovação:

- Diminuição da retenção ao longo do ensino básico;
- Promoção do sucesso educativo;
- Responder ao desafio de operacionalização do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e das Aprendizagens Essenciais, dotando todos os alunos das competências necessárias ao seu pleno desenvolvimento como cidadãos.

Após a identificação dos problemas mais comuns na comunidade escolar, nomeadamente:

- Metodologias interativas aplicadas parcialmente nos 1º/2º/3º ciclos e ainda não consolidadas;
- Insucesso e indisciplina associados a práticas pedagógicas tradicionais;
- Processos associados ao trabalho colaborativo e interdisciplinaridade pouco consolidados;
- Dificuldades recorrentes de alguns alunos para acompanhar os percursos curriculares tradicionais;

Foram assim delineadas as medidas a implementar.

Figura 6: Plano de Inovação Pedagógica do AEBA

Fonte: Adaptado do PIP do AEBA, (2019)

2.2. Caracterização dos participantes

Os participantes diretos neste estudo foram o Diretor do AEBA e cinco professoras que exerceram ou exercem cargos de coordenação pedagógica.

À exceção do Diretor do AEBA, todos os elementos são do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos de idade. O tempo de serviço destes docentes varia entre os 21 e os 35 anos, encontrando-se, portanto, no que poderemos considerar o meio da

carreira profissional. Relativamente às habilitações académicas, todas os docentes são detentores de licenciatura e/ ou grau de mestrado.

De forma a manter o anonimato, a cada entrevistado foi atribuído um código.

2.3. Metodologia

A metodologia que irá ser utilizada para responder à questão: "*Quais os principais desafios de Gestão Escolar do Agrupamento de Escolas da Boa-Água de forma a responder às necessidades, quer dos alunos, quer das equipas docentes em contexto de pandemia?"* será uma abordagem qualitativa, sob natureza descritiva, utilizando-se instrumentos de pesquisas bibliográfica e documental.

No que diz respeito ao método de investigação, será realizado um estudo de caso, que, de acordo com Vergara (2009), é "a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenómeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não" (p.43).

De acordo com Yin, o estudo caso envolve o estudo intensivo e detalhado de um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, ou até mesmo uma política, um processo ou acontecimento. "É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o "como" e o "porquê" de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo" (Yin, 1994, pág.9).

Assim, este estudo basear-se-á em dados qualitativos que serão analisados à luz do referencial teórico disponível.

2.3.1. Instrumentos de recolha de dados

Para perceber quais os desafios, em termos de gestão, com que se deparou a Direção e o Conselho Pedagógico do AEBA durante o período de confinamento, e quais as estratégias encontradas para os ultrapassar, respondendo à questão de partida, procedeu-se à análise documental, das diretivas presentes nos documentos emanados pelo AEBA durante o confinamento, de artigos científicos e de opinião, assim como da legislação e textos de apoio emanados pelo Ministério da Educação.

Foi elaborada uma análise de conteúdo às entrevistas exploratórias individuais com o Diretor do AEBA, e professores que exerceram ou exercem ainda funções de coordenação neste agrupamento.

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação social, sendo considerada por Yin (2004) como um dos instrumentos mais importantes em qualquer estudo de caso. A entrevista é defina por Bogdan e Biklen (1994), como uma conversa intencional cuidadosamente planeada, que se desenrola entre duas ou mais pessoas, com momentos distintos, com o objetivo de retirar informações sobre outra pessoa. O mesmo autor destaca que, em investigação qualitativa, as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para "recolher dados descritivos na linguagem do próprio participante, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (p. 134).

Relativamente à sua estruturação, as entrevistas podem ser definidas como: estruturadas, não-estruturadas e semiestruturadas, "em função das caraterísticas do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado" (Afonso, 2005, p. 97).

Para o nosso estudo considerámos a entrevista semiestruturada, ou semidiretiva, como a mais adequada. Segundo Afonso (2005) esta técnica é igualmente ajustada pois procuramos estabelecer uma "interação verbal entre entrevistador e entrevistado" (p. 98). A entrevista geralmente é conduzida com tópicos específicos a partir dos quais se criam as questões; pressupõe geralmente um guião, entendido como um "instrumento de gestão da entrevista" (p. 99).

Para a realização das várias entrevistas, foi elaborado um guião com uma matriz comum o que permitiu que todos os entrevistados se debruçassem sobre as mesmas questões. Como referem Bogdan e Biklen (1994) "nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)" (p.134)

2.3.1.1. Elaboração das entrevistas

Foi então elaborado um guião de entrevista para o Diretor do AEBA e outro para os coordenadores pedagógicos (ver Apêndices 1 e 2). Os guiões têm os mesmos blocos temáticos e objetivos específicos, adaptando-se uma ou outra questão, consoante se trate da Direção ou da coordenação.

Na primeira parte do Guião de Entrevista foram esclarecidos os seguintes pontos prévios com os docentes entrevistados: informámos os entrevistados sobre o âmbito da realização do trabalho de investigação; acerca dos objetivos da investigação e a necessidade de a realizar; sobre o modo como pretendíamos utilizar as informações recolhidas e informámos ainda que

os resultados da investigação lhes serão divulgados. Foi também solicitada uma autorização para a gravação da entrevista, que decorreu através da plataforma Zoom.

As questões da segunda parte do guião foram construídas com base na análise conceptual de artigos bibliográficos enquadrados na temática de estudo.

Numa primeira parte, a entrevista contemplou questões direcionadas para as perceções dos entrevistados acerca do desafio e da preparação para o E@D. As respostas a estas questões serviram para verificar a congruência entre as variáveis inerentes ao processo de implementação do E@D nas diferentes escolas do AEBA.

Numa segunda parte, o objetivo central foi dissecar as questões relacionadas com os critérios e procedimentos na seleção das tecnologias aplicadas no E@D. Os resultados verificados foram imprescindíveis para determinar o grau de estruturação desta prática ao nível do agrupamento e, desta forma, compreender se as tecnologias e metodologias foram suficientes para garantir o sucesso do E@D.

O guião de entrevista procurava também compreender a adequação das propostas apresentadas pelo ME, através da documentação emanada para as escolas, nomeadamente através do documento ***8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro***, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período.

Pretendia-se ainda identificar as estratégias, logística e impactos pedagógicos das metodologias utilizadas nos processos de ensino/aprendizagem.

Por fim, foram analisados quais os grandes desafios da implementação do E@D e quais as mais-valias que daí advieram.

No final da entrevista reforçou-se a possibilidade das entrevistadas acrescentarem informações relevantes ou que não tinham mencionado durante a realização da mesma.

As entrevistas foram realizadas através do Zoom, e posteriormente foram feitas as respetivas transcrições das mesmas (ver Apêndices 4, 5, 6, 7, 8 e 9), que depois de lidas e aprovadas constituem parte integrante deste estudo.

Numa primeira fase da recolha de dados, foi estabelecido um contato prévio com o Diretor do Agrupamento de Escolas da Boa-Água, no sentido de anunciar que iria enviar um convite a pedir a sua colaboração. Procedeu-se, então, ao envio de um documento explicativo, onde dava a conhecer os objetivos da investigação e da entrevista, a duração da mesma, garantia da confidencialidade dos dados e anonimato dos entrevistados.

Após uma autorização e consentimento formal, por parte do Diretor do Agrupamento foi marcada uma data para a realização da entrevista, via Zoom que decorreu no dia três de

novembro de 2021, tendo sido registada através de gravação de áudio e imagem, com o devido consentimento do entrevistado.

No final da mesma, foi solicitado ao Diretor que fornecesse o contacto dos Coordenadores do Agrupamento, para proceder com as restantes entrevistas. Os contactos foram entregues no início do mês de janeiro e procedeu-se ao envio do documento explicativo supracitado, tendo obtido resposta favorável ao pedido de colaboração de cinco coordenadoras, de várias valências. As reuniões com as mesmas decorreram também via Zoom, entre os dias 31 de janeiro e 10 de fevereiro

2.3.2- Análise de Conteúdo das entrevistas

> O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: (...). Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. (...), o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos
>
> (Bardin, 1977, p. 39).

"A análise de conteúdo é um recurso determinante na sistematização da informação recolhida, tratando de forma metódica as informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade" (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 227).

Segundo Bardin (1995, p. 42) o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem definir-se de um modo geral como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens. Do conjunto dessas técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar (1995, p. 153) ou seja "a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias (1995, p. 119).

Segundo Esteves (2006), a "categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após teres sido identificados como

pertinentes" (p. 109). Este procedimento acontece segundo a autora como forma de reconfigurar o material ao serviço dos objetivos de investigação.

A categorização pode ser um processo realizado de forma dedutiva (procedimentos fechados), com categorias criadas a partir da revisão da literatura e objetivos do trabalho) ou de forma indutiva (procedimentos abertos), sendo as categorias emergentes do material em análise. Segundo Bardin (1995), a criação de categorias à priori facilita a classificação do texto em função dos objetivos ou modelos de análise adotados, enquanto as categorias à posteriori usam a riqueza do texto sem ideias pré-concebidas.

A análise de conteúdo tem geralmente três fases: A primeira é a fase da pré-análise, em que se faz uma leitura dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 1995, pp. 95-100); A segunda é a fase de exploração do material consiste essencialmente de operações de codificação e enumeração. A organização desta codificação, compreende a definição de unidades de recorte. Geralmente utiliza-se como unidade de recorte o segmento mínimo com significado completo e como unidade de contexto a parte do documento necessária para compreender o sentido global do discurso e precisar o significado da unidade de registo. A enumeração relaciona-se com a escolha das regras de contagem das unidades de registo (Bardin, 1995, pp. 103-114); A terceira fase requer o estabelecimento de inferências e a interpretação (Bardin, 1995, p. 101).

O processo de categorização exige o respeito por regras básicas, designadamente: a exclusão mútua, uma vez que cada elemento só pode pertencer a uma única categoria; a homogeneidade, sendo as categorias criadas a partir de um único princípio de categorização; a pertinência face aos objetivos do estudo; a fidelidade, que implica que o mesmo material seja codificado do mesmo modo quando submetido a vários codificadores que usem o mesmo quadro de referências teórico; e a produtividade (Bardin, 1995; Esteves, 2006).

O presente estudo iniciou-se com uma análise prévia, constituída pela transcrição e a primeira leitura completa das entrevistas. Seguidamente, e utilizando o programa MAXQDA, recortaram-se as unidades de registo, que podiam ser constituídas por uma frase, parte de frase ou conjunto de frases, desde que representassem uma ideia única e completa (ver exemplo em apêndice 10). Sintetizando a ideia-chave das unidades de registo, definiram-se indicadores, que foram depois agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais foram inseridas nos temas que constavam no guião das entrevistas. Este método foi utilizado para a primeira entrevista e as categorias e subcategorias foram reformuladas pela introdução dos indicadores decorrentes da análise das entrevistas seguintes. Esta reformulação foi realizada tantas vezes

quantas as necessárias até se obter um quadro que nos pareceu lógico e pertinente face aos objetivos estipulados.

Neste sentido, o processo de categorização utilizado pode ser considerado misto, uma vez que as categorias e subcategorias emergiram do material em análise (procedimentos abertos), mas foram agrupadas em temas pré-definidos (procedimentos fechados). Estes temas, categorias e subcategorias serão apresentados no capítulo seguinte.

Capítulo III

Resultados: Apresentação e Discussão

As entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, reenviadas para os entrevistados, para que as aprovassem e, depois de retificadas e aprovadas, procedemos à sua análise de conteúdo posterior através do processo de categorização dos dados.

Tal como referido no capítulo anterior, a metodologia de análise de conteúdo destina-se a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos.

Assim, surgiram as seguintes categorias:

- Perceções acerca do desafio e da preparação para o ensino à distância
- Tecnologia selecionada no E@D
- Adequação das propostas apresentadas pelo ME
- Estratégias, logística e impactos pedagógicos das metodologias utilizadas nos processos de ensino/aprendizagem
- Desafios e mais-valias da implementação do E@D

Para cada uma das categorias, foram contabilizadas as frequências absolutas de cada unidade de registo, permitindo assim aferir a relevância e supremacia de umas categorias em relação às outras.

Tabela 1: O papel do gestor em contexto de pandemia

Análise		**Unidades de registo**	**%**
Categoria	**Subcategoria**		
Perceções acerca da importância do seu papel enquanto gestor, em contexto de pandemia	Manteve-se	3	50%
	Aumentou	5	83%

Fonte: Elaboração própria

Nesta subcategoria pretendemos analisar a perceção dos entrevistados relativamente à perceção da sua importância enquanto gestor, em contexto de pandemia.

Todos os entrevistados concordam que tiveram um papel importante durante a fase do confinamento, no sentido em que tiveram de ouvir, apoiar e tomar decisões que conduzissem a uma uniformização dos procedimentos a adotar e, desta forma, contribuíssem para que todos se sentissem seguros na sua atuação.

Parafraseando alguns dos entrevistados, "os diretores têm sempre um papel importante a representar", pois "havia aqui uma necessidade de as pessoas terem aqui alguma referência, não só em mim, mas na direção e orientação". (entrevista, membro da direção, AD)

"havia uma necessidade de as pessoas terem aqui alguma referência, não só em mim, mas na direção e orientação." (entrevista, coordenador pedagógico, CPE)

Segundo um dos entrevistados o seu papel foi "tentar perceber quais as dificuldades dos colegas do departamento, para depois poder apoiar, de acordo com os meus conhecimentos, ou orientá-los para a pessoa que pudesse fazer esse trabalho de apoio." Segundo esta docente, é já prática comum no AEBA a partilha e a colaboração entre os docentes, e que esse espírito "é uma coisa que as pessoas sentem quando lá vão"; é comum os professores encontrarem-se, partilharem conhecimentos e assim aprenderem uns com os outros o que leva a que, em conjunto, consigam motivar-se e "crescer em conjunto." (entrevista, coordenador pedagógico, CMC)

Tabela 2: Desafios impostos pela pandemia

Análise		**Unidades de registo**	**%**
Categoria	**Subcategoria**		
Perceções acerca dos principais desafios impostos pela pandemia	Acesso aos meios tecnológicos	5	83%
	E@D	3	50%
	Apoio pedagógico	2	33%
	Manutenção do contacto com os alunos	5	83%

Fonte: Elaboração própria

Nesta categoria, os entrevistados foram questionados acerca dos principais desafios impostos pela pandemia, em contexto escolar. Na sua maioria, designaram como um dos principais desafios garantir que todos os alunos tinham acesso à tecnologia e as competências tecnológicas que lhes permitissem acompanhar o Ensino@Distância.

> […] O grande desafio foi que todos os alunos estivessem realmente munidos de equipamentos informáticos para conseguirmos fazer um real ensino à distância e foi por aí que tudo começou: a distribuição de *kits* aos alunos que não tinham equipamentos informáticos. Foram poucos os alunos que na realidade ficaram sem esse ensino à distância, no sentido da parte informática e de conseguirmos ter aulas via Zoom, […] (entrevista, coordenador pedagógico, CPC)

> […]eu acho que o grande desafio foi mesmo o Ensino@Distância, porque os miúdos não estavam habituados a trabalhar com estas tecnologias, muitos professores também não estavam, muitos miúdos não tinham como assistir às aulas, não tinham equipamentos, a internet não funcionava… (entrevista, coordenador de estabelecimento, GPEC)

Na mesma proporção os entrevistados referiram como um dos principais desafios as questões socioemocionais, o afastamento e a necessidade de se manter a afetividade entre os alunos. Tal como referiu um dos entrevistados: "O grande desafio era tentar manter os alunos agarrados, porque nós temos uma grande afetividade com os nossos alunos." (entrevista, coordenador pedagógico, TDC)

> […] Foi mais a questão socioemocional de eles não estarem juntos: tivemos menos horas letivas com eles para que não estivessem tanto tempo no computador- nós reduzimos- e tentámos, naquele menos tempo que estavam juntos, criar também alguns momentos em que eles pudessem brincar e estar um pouco uns com os outros e também alentá-los e motivá-los para que isto era uma situação passageira e que talvez pudéssemos voltar antes do fim do ano letivo, porque eles sentiam-se tristes e sozinhos.[…] (entrevista, coordenador pedagógico, CMC)

Contrariamente às expetativas iniciais, apenas metade dos entrevistados considerou a transição para o E@D como um dos principais desafios, tendo um deles referido, inclusivamente, não ter sentido qualquer dificuldade nesse processo.

[…] Como lhe disse a forma de trabalhar na nossa escola foi transportada depois para o E@D. Eles já trabalhavam em grupo, continuaram a trabalhar em grupo. As nossas salas simultâneas permitiram continuar a fazer esse tipo de trabalho. Já era um trabalho centrado no aluno, com a exploração do trabalho feita por eles e continuaram a fazê-lo. (entrevista, coordenador pedagógico, CMC)

Tabela 3: Preparação da equipa pedagógica para o E@D

Análise		**Unidades de registo**	**%**
Categoria	**Subcategoria**		
Perceções acerca da preparação da equipa pedagógica para o E@D	Preparada em termos de ferramentas digitais	5	83%
	Pouco preparada em termos de ferramentas digitais	1	16%
	Dificuldades na operacionalização do processo	5	83%

Fonte: Elaboração própria

Nesta categoria procurámos compreender a perceção acerca da preparação da sua equipa pedagógica na transição para o E@D.

A maioria dos entrevistados considerou que a sua equipa estava bem preparada em termos de ferramentas digitais que já eram utilizadas regularmente no AEBA. No entanto, consideraram que uma das maiores dificuldades sentidas se prendia com a operacionalização do processo., "(…) eu penso que estávamos melhor que a maioria, apesar de não estarmos com um processo generalizado. Este processo teve de surgir depois, ao longo da formação e da transformação e da passagem do presencial para o ensino à distância." (entrevista, membro da direção, AD)

Os restantes entrevistados consideraram que, apesar de se terem sentido algumas dificuldades, a maioria dos professores conhecia e aplicava já algumas ferramentas digitais, o que facilitou a transição para esta metodologia.

> […] nós não fomos totalmente apanhados de surpresa, portanto, eu não acho que estivéssemos totalmente despreparados. Aliás, quando isso começou, no primeiro ano, várias pessoas já estavam a trabalhar com os alunos com a Classroom, já se fazia algum Zoom, já tínhamos os emails dos alunos quase todos… (entrevista, coordenador pedagógico TDC)

Tabela 4: Tecnologia selecionada durante o E@D

Análise			**Unidades de registo**	**%**
Categoria	**Subcategoria**			
Perceções acerca da tecnologia selecionada durante o E@D	Por seleção pessoal	-	4	66%
	Por orientação do AEBA	Google Classroom	6	100%
		Zoom	4	66%
		Outras plataformas	3	50%

Fonte: Elaboração própria

Através da análise desta categoria, procurámos compreender como decorreu o processo de seleção da tecnologia utilizada no E@D. Não obstante o facto de, durante o primeiro confinamento, se ter dado liberdade às equipas pedagógicas na seleção das plataformas e aplicações a utilizar, "(…) houve efetivamente mecanismos padronizados, mas nunca ficámos impedidos de utilizar outros, desde que isso fosse em benefício da aprendizagem e dos alunos." (entrevista, coordenador pedagógico, CPC); todos os entrevistados consideraram fundamental as indicações dadas pela direção do AEBA, de acordo com o que já estava a ser utilizado no agrupamento, nomeadamente, a plataforma *Campus Altice*, o *Zoom*, para as aulas síncronas, e a *Google Classroom*, para as aulas assíncronas: "Começámos pelas ferramentas que nos eram mais familiares e por aquelas que nós conhecíamos e que nos davam segurança, por termos trabalhado com elas, e depois fomos passando e afinando o processo para outras." (entrevista, membro da direção, AD)

Tabela 5: Impacto pedagógico das metodologias utilizadas

Análise		Unidades de registo	%
Categoria	**Subcategoria**		
Perceções acerca do impacto pedagógico das metodologias utilizadas	Adequações ao processo de avaliação	3	50%
	Adequações curriculares	2	33%
	Comunicação/colaboração entre atores	5	83%
	Desenvolvimento das competências tecnológicas	4	66%

Fonte: Elaboração própria

Através dos dados recolhidos desta categoria foi feita a análise da perceção dos entrevistados relativamente ao impacto pedagógico das metodologias utilizadas. A maioria dos entrevistados referiu que o mesmo foi mais evidente ao nível do desenvolvimento das competências pedagógicas, quer dos docentes, quer dos alunos. A valorização do trabalho colaborativo com os seus pares, no sentido de melhorar as práticas educativas e a diversificação das metodologias de avaliação, em sintonia com as diferentes situações de ensino e aprendizagem foram também aspetos referidos pelos entrevistados.

> […] O ensino à distância, na minha opinião, fomentou em alguns professores o uso de ferramentas digitais que até então não faziam parte da sua prática pedagógica. Também para os alunos, o ensino à distância favoreceu um maior contacto com as novas tecnologias. (entrevista, coordenador pedagógico, CPC)

Metade dos inquiridos referiu ainda o impacto do E@D na comunicação e colaboração entre os atores em contexto educativo. Tal como nos foi referido numa das entrevistas,

"(…) nós achámos que perdemos aqui um modelo que estava centrado, muito, na comunicação entre pares, neste caso entre alunos, e na colaboração entre professores, e perdemos um bocadinho dessa comunicação presencial e do trabalho colaborativo entre professores." (entrevista, membro da direção, AD)

Tabela 6: Adequação das propostas apresentadas pelo ME

Análise		Unidades de registo	%
Categoria	**Subcategoria**		
Perceções acerca da adequação das propostas apresentadas pelo ME	Adequadas e suficientes	2	33%
	Adequadas, mas insuficientes	3	50%

Fonte: Elaboração Própria

O objetivo desta categoria foi analisar a perceção dos entrevistados relativamente à adequação das propostas apresentadas pelo Ministério da Educação, através do documento *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante o período de confinamento, e se consideraram essas recomendações suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade.

Todos os entrevistados consideraram que as orientações emanadas pelo Ministério da Educação estavam adequadas à situação peculiar em que o as escolas se encontravam, no entanto, cerca de metade dos inquiridos referiu que as mesmas foram insuficientes, dadas as dificuldades sentidas no terreno. Nesse sentido, as equipas pedagógicas aferiram os procedimentos recomendados no documento acima referido, de acordo com as características da comunidade escolar do AEBA, ou por não concordarem com as propostas ou de forma a dar continuidade ao seu projeto, que se apoia numa vertente mais centrada no trabalho colaborativo. "(…) as medidas que foram adotadas na escola foram eficazes e não deixámos de trabalhar da forma que nós achávamos que era melhor para os nossos alunos e no modelo pedagógico que temos implementado na escola." (entrevista, membro da direção, AD)

> […] Como sempre, e penso que em todo o lado, nós recebemos essas orientações e adaptamos à nossa realidade. Se temos uma realidade diferente do resto do país, temos de nos adaptar a essas orientações e adaptamo-nos enquanto escola, enquanto conselho pedagógico, enquanto conselho de turma […] (entrevista, coordenador pedagógico, CMC)

> […] quem depois está no terreno é que tem de adaptar as coisas ao contexto em que está a trabalhar e tem de perceber que as coisas não podem ser impostas: nós temos de ter uma negociação com os pais e os próprios alunos. E isso parte dos professores, do diretor de turma. Na nossa escola trabalhamos de uma forma um bocadinho diferente. (entrevista, coordenador pedagógico, TDC)

Tabela 7: Apoio à docência na implementação do E@D

Análise		Unidades de registo	%
Categoria	**Subcategoria**		
Perceções acerca de apoio à docência na implementação do E@D	Trabalho colaborativo	5	83%
	Oferta de formação	3	50%

Fonte: Elaboração própria

Nesta categoria procurámos compreender de que forma as equipas pedagógicas apoiaram os docentes na sua prática durante a implementação do E@D.

Segundo a maioria dos entrevistados, este apoio centrou-se, essencialmente, na colaboração e partilha entre todos os docentes do agrupamento, o que permitiu, por um lado, colmatar as dificuldades sentidas na utilização de determinadas ferramentas e, por outro, manter a uniformização das metodologias utilizadas na prática pedagógica. Metade dos entrevistados referiu a oferta de formação como uma mais-valia na procura de soluções para uniformizar as metodologias.

> […] houve muito trabalho de interajuda e de disponibilização também dos colegas para ajuda e superação das dificuldades. Houve colegas mais experientes que criaram, por exemplo, tutoriais sobre como é que os professores deveriam trabalhar no Zoom ou como é que se faziam determinadas coisas (…) o principal aspeto aí foi esse envolvimento de todos e a disponibilização de cada um, que deu o que tinha e ajudava naquilo que podia, no início, porque era um processo de transformação. Depois, à medida que foram surgindo as ofertas externas, fomo-nos adaptando e fomos

aproveitando essas ofertas externas para melhorar o nosso desempenho também, nas atividades à distância. (entrevista, membro da direção, AD)

[…] arranjávamos todas as estratégias e mais algumas para nos tentarmos apoiar umas às outras e eu penso que não há um único professor ou professora no agrupamento que considere que não tinha sido apoiado pelos seus pares: não havia horas, não havia fins de semana… O que nós queríamos era que funcionasse e que nós estivéssemos todos bem, porque efetivamente o nosso objetivo era que este tipo de ensino funcionasse e que os nossos alunos estivessem o melhor possível, com as ferramentas e com os conteúdos, portanto, apoiámo-nos muito uns aos outros. (entrevista, coordenador pedagógico CPC)

Tabela 8: Estratégias de apoio aos alunos mais carenciados

Análise		**Unidades de registo**	**%**
Categoria	**Subcategoria**		
Perceções acerca das estratégias de apoio aos alunos mais carenciados	Distribuição de equipamentos tecnológicos	5	83%
	Distribuição do trabalho em papel	2	33%
	Abertura da escola aos alunos	3	50%

Fonte: Elaboração própria

Na análise desta categoria, procurámos compreender quais as estratégias de apoio aos alunos mais carenciados.

A maioria dos entrevistados referiu como uma das principais carências da população o acesso aos meios tecnológicos ou à internet. Como forma de minimizar este problema durante o primeiro confinamento, todos os estabelecimentos do agrupamento disponibilizaram aos alunos os equipamentos existentes nas escolas. Ainda assim, verificaram que alguns alunos

continuavam a não assistir às aulas, ou por dificuldades de acesso à internet, ou por falta de supervisão parental. Assim, cerca de metade dos entrevistados, considerou também importante a abertura das escolas aos alunos mais carenciados, que eram, deste acompanhados no processo por uma equipa pedagógica designada para o efeito.

> […] Tivemos de agarrar em todos os equipamentos que estavam na escola e disponibilizar aos alunos. Nós emprestámos, no primeiro confinamento, mais ou menos oitenta computadores a famílias e a outros que precisavam. No segundo confinamento foram mais de duzentos, mas tivemos de criar critérios. Por exemplo, nos empréstimos dos nossos equipamentos, tínhamos equipamentos que eram utilizados nas salas de aula e foram para casa para os alunos. (entrevista, membro da direção, AD)

> […] Quando verificávamos que, efetivamente, não estavam reunidas as condições e que os encarregados de educação não iam à escola buscar a documentação ou não davam feedback (uns porque não podiam e nós temos de ser realistas: há encarregados de educação que não conseguem pela logística familiar e tudo mais; outros porque eram menos preocupados, porque também os há e temos de ver as coisas com frieza…) o que acontecia era que os alunos passavam a ir para a escola, para o ensino em sala de aula. (entrevista, coordenador pedagógico, CPC)

Tabela 9: Desafios de futuro e mais valias da implementação do E@D

Análise		**Unidades de registo**	**%**
Categoria	**Subcategoria**		
Perceções acerca dos desafios de futuro e mais valias da implementação do E@D	Manutenção do contacto com os alunos e famílias	3	50%
	Recuperação do trabalho colaborativo	4	66%
	Recuperação das aprendizagens	3	50%

Fonte: Elaboração própria

Finalmente, procurámos compreender quais os desafios e/ou as mais-valias advindas da implementação do E@D no AEBA.

A maioria dos entrevistados não referiu qualquer mais-valia na implementação deste processo, à exceção do desenvolvimento das competências tecnológicas.

> […] Eu acho que foi "mais menos" do que mais-valias. (…) num processo de aprendizagem, num modelo de comunicação como o que nós tentamos utilizar, não traz grandes vantagens o ensino à distância. Antes pelo contrário: perde-se a parte da socialização e do contacto humano que é necessário para estes processos de comunicação ocorrerem (…) Se calhar houve vantagens pontuais, que poderão ser utilizadas em termos pontuais, mas não penso que, num processo de aprendizagem, que implica muita socialização e muitas interações, que o presencial possa ser grandemente substituído por processos à distância. (entrevista, membro da direção, AD)

Metade dos entrevistados referiu ainda a sua preocupação com as consequências da falta de comunicação com os alunos e respetivas famílias durante o período pandémico, assim como uma grande apreensão relativamente à recuperação das aprendizagens, comprometida pelas condições atípicas vividas durante este período.

> […] verifico que os meninos estão com muitas dificuldades, principalmente os anos mais iniciais (…) Estão muito mais fracos que o que estavam há alguns anos porque o Ensino@Distância, por muito bom que seja, por muitas estratégias, muitas ferramentas, (podemos até fazer o pino), mas não é a mesma coisa e acho que qualquer pessoa tem noção de que não é a mesma coisa. Portanto, é preciso fazer uma recuperação muito afincada das aprendizagens. (entrevista, coordenador pedagógico, CPC)

> […] Não conseguimos recuperar aquilo que ficou para trás. Tudo o que se perdeu, ficou perdido, agora podemos é continuar a fazer o nosso trabalho porque, da forma como

trabalhamos, estimulamos e desenvolvemos uma série de capacidades e que, se não foram na altura trabalhadas, estão a ser agora. A nível de conhecimentos… pois os conhecimentos que eles não puderam adquirir naquele momento, ou trabalhar um conteúdo, temos de retomá-lo, ou iniciá-lo. (entrevista, coordenador pedagógico, CMC)

Conclusões

"Embora as grandes organizações nunca possam atingir um empenhamento interno perfeito, uma boa liderança a vários níveis poderá gerar imenso empenho, uma atitude que dará, sem dúvida, frutos próprios." (Fullan, 2003, p.134)

A passagem compulsiva do ensino presencial para um ensino remoto de emergência, constituiu, uma mudança radical e repentina, colocando vários desafios às escolas, aos alunos e professores. Pela primeira vez a escola foi compelida a mudar, por razões extrínsecas, e num curto período toda a sua estrutura e práticas educativas.

O encerramento das escolas deu mais visibilidade às desigualdades sociais e veio reforçar a importância das mesmas enquanto espaço social e socializador, revelando que as escolas não são apenas locais de aprendizagem, mas também um espaço seguro, que tenta mitigar situações de pobreza, de negligência e de falta de segurança a que muitas crianças e jovens estão sujeitos.

A passagem para o E@D, com todos os desafios inerentes, reavivou a discussão sobre as práticas educativas, não só porque muitos professores assinalaram dificuldades no domínio das práticas educativas que tiveram de implementar, devido a dificuldades no domínio dos meios tecnológicos e digitais, mas também porque as alterações provocadas pelo recurso ao ensino a distância vieram tornar mais premente a necessidade de os docentes atenderem à diversidade de formas de aprender dos seus alunos, ao desenharem as estratégias de ensino.

Através dos dados recolhidos, podemos concluir que, ao contrário das dificuldades sentidas um pouco por todo o país, a utilização de metodologias em que os alunos têm um papel central na aprendizagem, especialmente a promoção do trabalho autónomo ou, ainda, o trabalho de projeto, a elaboração de portefólios e a estratégia de aula invertida não constituiu um problema para a maior parte dos entrevistados, dado já ser uma prática corrente nas escolas que integram o AEBA. Todavia, a experiência vivida deu maior relevância à função formativa da avaliação e ao papel do feedback na construção das aprendizagens. Mostrou também o quanto é importante que os professores mobilizem proficientemente outros instrumentos de recolha de informação, além dos testes, na avaliação das aprendizagens.

O E@D pôs em evidência, não só o contributo das tecnologias para transformar as práticas educativas, mas também as dificuldades de uma parte do corpo docente para dar esse passo de transformação. Apesar das dificuldades encontradas, relacionadas com a pouca

experiência e a escassez de conhecimentos e de competências relativamente à modalidade de E@D, à utilização de ferramentas e equipamentos digitais específicos, ou ainda à produção de recursos educativos digitais, o corpo docente, incentivado pela Direção do Agrupamento deu provas da sua resiliência e as equipas pedagógicas empreenderam um esforço acrescido, procurando formação e desenvolvendo estratégias para conseguir dar continuidade às aprendizagens.

Segundo os dados recolhidos, o trabalho realizado durante este período reforçou ainda mais a cooperação interna que já fazia parte da cultura do AEBA. Os professores desenvolveram trabalho colaborativo, partilharam materiais e encontraram apoio técnico junto dos seus pares. A colaboração e a iniciativa entre professores, durante o período de confinamento, revelou-se um meio de ultrapassar obstáculos e foi muito valorizada e incentivada pela Direção do AEBA, que deixou assim espaço para tomadas de decisão mais democráticas dos órgãos de gestão intermédios.

Não obstante o facto de já ser notória, neste agrupamento, uma predisposição para mudar metodologias de ensino e de aprendizagem no ensino presencial, a experiência adquirida compulsivamente, relativamente às diversas formas de construção de oportunidades de aprendizagem no E@D, constituiu um fator propício à mudança e à expansão de outras formas de ensinar integradas e transversais ao currículo.

Assim, verificou-se que as alterações implícitas à implementação do E@D desenvolveram-se, não só ao nível da organização escolar, com o objetivo de garantir a continuidade das aprendizagens, bem como das metodologias pedagógicas, dando corpo a mudanças e inovações, mais ou menos substanciais no sistema, que poderão revelar-se enriquecedoras e contribuir para a melhoria das aprendizagens no futuro.

Também o reforço da organização e cooperação internas e o reforço dos contactos com as famílias e com a comunidade constituíram, em contexto de ensino à distância, um dos maiores desafios para as escolas. Estes domínios exigiram uma reorganização da gestão das atividades letivas, das aulas síncronas e do trabalho assíncrono, dos recursos e do trabalho entre pares, para a apropriação de novas estratégias e sua operacionalização, bem como para uma intensificação e diversificação da comunicação com os alunos e famílias, principalmente no caso dos alunos com mais dificuldades ou sem dispositivos digitais e acesso à rede, de forma a manter um contacto efetivo com os mesmos, prevenindo o abandono escolar.

Tomando como referência as respostas analisadas no capítulo anterior identificam-se medidas e estratégias que sustentaram a continuidade pedagógica no período de confinamento e que são suscetíveis de ser consideradas como mudança ou inovação. Neste enquadramento conceptual, as inovações registadas através da análise de conteúdo das entrevistas referem-se

a diferentes aspetos: às tecnologias; à prática pedagógica ou ao aperfeiçoamento profissional dos professores (entre pares ou decorrente da frequência de ações de formação).

Apesar das mudanças impostas pela transição para o E@D terem assumido um caráter de urgência, torna-se evidente através deste estudo que existiu uma grande margem de ação por parte da Direção e dos professores do AEBA, o que, não obstante as limitações vivenciadas, terá permitido ensaiar novos procedimentos. A mudança para o E@D, de forma integral, conduziu à reconfiguração de alguns aspetos significativos da organização escolar, impondo uma reorganização da escola, desde logo pela generalização da utilização de meios digitais para a comunicação, para a continuidade das relações no trabalho, para as interações entre os vários atores, em suma, para a consecução do objetivo maior da escola – garantir a continuidade das aprendizagens. Procurou-se também a manutenção da colaboração e a promoção do trabalho de equipa e de reflexão entre professores para a melhoria das práticas educativas, a adaptação das modalidades de avaliação dos alunos às diferentes situações de ensino e de aprendizagem, o acompanhamento/ avaliação/ monitorização das aprendizagens, através dos processos de tutoria, implementados já em anos anteriores e que constam do Plano de Inovação Pedagógica deste Agrupamento.

Relativamente às medidas a aplicar na reabertura das escolas, a maioria dos entrevistados considerou como mais relevantes as medidas referentes à criação de condições que permitam a recuperação das aprendizagens, e a atenção à situação emocional dos alunos, que consideraram sair fragilizada de todo este processo.

As conclusões apresentadas não impedem que tomemos consciência das limitações do nosso estudo. Desde logo, trata-se de um estudo de caso com características específicas de uma determinada realidade e assim sendo, não tem a pretensão de generalização. Consideramos, no entanto, que as práticas desenvolvidas no AEBA como resposta aos desafios impostos pela pandemia são um exemplo da resiliência e capacidade de reinvenção dos docentes, evidenciando a possibilidade de conceber novas formas de ensino/ aprendizagem, mais focadas no aluno, assumindo o professor um papel de orientador e facilitador neste processo.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A.- *Avaliação de Organizações Educativas. Atas do III Simpósio sobre Organizações e Gestão Escolar*, Universidade de Aveiro, 31-37. https://hdl.handle.net/1822/55454

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Edições Asa.

Associação Empresarial de Portugal. (2011). *Manual de boas práticas – O desafio da sucessão empresarial em Portugal*. Câmara de Comércio e Indústria.

B. Bass & R. Bass (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Free Press.

Ball, S. (2005). *Educação à venda*. Livraria Pretexto.

Ball, S. (2008). *The education debate: Policy and politics in the twenty-first century*. Policy Press.

Ball, S. (2013). Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Revista Educação*, 36(2), 144-155.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Edições 70.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In *O estudo da escola*. Porto Editora.

Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da Administração Educacional. In *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1(1), 277-325.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2). 49-83.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders.* Harper & Row.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity*. Taylor and Francis.

Bernstein, B. (2001). *From pedagogies to knowledges*. In Morais, A.; Neves, I.; Davies, B. & Daniels, H.(org.). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Peter Lang. 363-368.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.

Brederode, M. *et al* (2021) *EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE- Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1674-educacao-em-tempo-de-pandemia-problemas-respostas-e-desafios-das-escolas

Caixeiro, C. (2013). *Liderança e cultura organizacional: O impacto do diretor na(s) cultura(s) organizacional(is) escolar(es)*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora. Repositório da Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/11416

Chiavenato, I. (2007). *Administração: teoria, processo e prática* (4ª ed.). Elsevier.

Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Elsevier.

Costa, A. (2003). Work team trust and effectiveness. In *Personnel Review*. 32(5). 605-622.

A. Universidade de Aveiro.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (6. ª ed.) Editora RH.

Deal, T. (1988). The symbolism of effective schools. In Westboy, A. *Culture and power in educational organisms*. Open University Pres. 198-222.

Deshpandé, R., Farley, J. & Webster Jr., Frederick E. (1993). «Corporate culture, customer orientation and innovativeness in japanese firms: A quadrad analysis». In *Journal of Marketing*, 57. 23-27.

Dullewicz, V. & Higgs, M. (2003). Accessing leadership styles and organizational context. In *Journal of Managerial Psychology*, 20(2) 105-123.

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. In *Educational Leadership*, 37. 15-24.

EFQM - European Foundation for Quality Management (2002). *Os conceitos fundamentais da excelência*. EFQM

Estevão, C. (1998). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. In *Revista Portuguesa de Educação*. 23-35.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo in J. Lima, & J. Pacheco, *Fazer investigação*. 105-126. Porto Editora.

Ferreira, N. & Torres, L. (2012). Perfil de Liderança do diretor da escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1)1. ANPAE. 86-111.

Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In Costa, Jorge A.; Mendes, Antônio N. & Ventura, Alexandre. *Liderança e estratégia nas organizações escolares.* Universidade de Aveiro. 137-151.

Freitas, A. (2011). *A liderança do presidente da escola secundária Jaime Moniz no Funchal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Repositório Aberto da Universidade Aberta. http://hdl.handle.net/10400.2/2050

Fullan, M. & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcome. In *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4). 453-473.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições Asa.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New Ed Editions. Bloomsbury Pub Ltd.

Gomes *et al*., (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Gomes, R. (1996). Teses para uma agenda de estudo da escola. In Barroso, J. (1996). *O estudo autonomia da escola*. Porto Editora. 87-107.

Guerra, M. (2001). A escola que aprende. In *Cadernos de investigação e prática*. Edições Asa.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2009). *Liderança sustentável*. Porto Editora.

Janda, K. (1960). Towards the explication of concept of leadership in terms of concept of power, Human Relations». In *Human Relations*, 13. Sage Publications. 345-363.

Jesuíno, J. (1987). *Processos de liderança*. Livros Horizonte.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. In *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4). Taylor and Francis. 249-280.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning*. Open University.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1994*).* Transformational leadership and teachers' commitment to change. In Murphy, J. & Louis, K. S., *Reshaping the principalship*. Sage Publications. 77-89.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences students learning.* Wallace Foundation. http://www.wallacefoundation.org

Libâneo, J. (2001) Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In *Educar*. 17. Editora da UFPR. 153-176.

Libâneo, J., OLIVEIRA, J., TOSCHI, M. (2009). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. (8ª ed.). Coleção "Docência em formação". Cadernos CIMEAC.

Licínio C. (2011b). *Administração escolar: Estudos*. Porto Editora.

Lima, C. (2011). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Porto Editora.

Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Fundação Manuel Leão

Lipovetsky, G., Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Edições 70

Luck, H. (2008). *Liderança em gestão escolar*. Vozes Editora.

Luck, H. (2017). *A gestão participativa na escola*. In *Cadernos de gestão*. Editora Vozes Limitada.

Martins, A. (2002). *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*. Editora Cortez.

Martins, A. (2005). Ensino de ciências: desafios à formação de professores. In *Revista Educação Em Questão*, *23*(9), 53–65. https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8342

Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas.* ASA.

Mintezberg, H. (1995) *A estrutura das Organizações*. Dom Quixote.

Mortimore, P., Sammons, P., Stall, L., Lewis, D., & Ecob. R. (lY88). *School matters*. Open Books.

Plano de Inovação Pedagógica do Agrupamento de Escolas da Boa-Água- 2019-2024. (2019). https://aeboaagua.org/ebiba/wp-content/uploads/2020/01/PLANO-DE-INOVA%C3%87%C3%83O-Final_corrigido-OG.pdf

Quivy, R. & Campenhoudt L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed). Gradiva Publicações

Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares, liderança escolar e clima de trabalho: Um estudo de caso*. Edições Cosmos.

Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. Prentice Hall.

Robertson, D. (2000). Students as consumers: The individualization of competitive advantage. In Scott, Peter. *Higher Education Reformed*. Falmer Press. 78-94.

Robinson, V. Lloyd, C. & Rowe, K. (2008*).* The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. In *Educational Administration Quartely*, 44(5). Sage Publications. 635-674.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia da Escola*. Edições Asa.

Schein, E. (1991). *Organizational culture and leadership: a dynamic view*. Jassey-Bass Publisher.

Silins, H. (1992). Effective leadership for school reform. In *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(4). Faculty of Education – University of Alberta. 317-334.

Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.

Torres & Palhares. (2009) Estilos de liderança e escola democrática. In *revista Lusófona de Educação.* 14(4).

Torres, L. (2003*). Cultura organizacional em contexto educativo – sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Repositorium da Universidade do Minho.

Torres, L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão da escola pública. In *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 32. CIIE - Universidade do Porto. 91-109

Trigo, J. & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. In *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 16(61). Fundação CESGRANRIO. 561-582.

Vergara, S. (2009). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 11th Editions. Atlas.

Willmott, H. Wilkinson, A. (1995). Total Quality: Asking Critical Questions. In *Academy of Management Review.* 20 (4). Dialogue.

Witziers, Bob; Bosker, Roel J. & Kruger, Meta L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association». In *Educational Administration Quartely*, 39(3). Sage Publications. 398- 425.

Yin, R. (1994). *Pesquisa* Estudo de Caso - *Desenho e Métodos.* (2ª ed.). Bookman.

Yin, R. (2004). *Estudos de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

Zey-Ferrell. (1981). *Complex organisations: Critical perspectives.* Foresman and Company.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 63/85, de 14 de março. Ministério da Cultura. Diário da República n.º 61/1985, Série I de 1985-03-14, páginas 662 – 689. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/63-1985-326921

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Ministério da Educação. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, páginas 2341 – 2356. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html

Lei nº 92/2019, de 4 de setembro. Assembleia da República. Diário da República n.º 169/2019, Série I de 2019-09-04, páginas 26 – 34. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/92-2019-124417105

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-13, páginas 2 – 13. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-a/2020/03/13/p/dre/pt/html

Apêndices

Apêndice 1: Guião de entrevista para o Diretor do AEBA

Objetivos Gerais	Blocos/ Subtemas	Objetivos específicos	Questões
Aplicados a todos os guiões de entrevistas	Apresentação/Informação de objetivos do estudo Pertinência e adequação da entrevista	Explicitar objetivos do estudo e da entrevista. Reforçar a importância de respostas honestas, personalizadas. Estabelecer empatia, assegurando a confidencialidade da informação prestada.	Informar sobre os objetivos do estudo e da entrevista. Explicar a importância da entrevista para o estudo em causa. Assegurar a confidencialidade.
Compreender o papel do gestor escolar no âmbito da gestão pedagógica, durante os confinamentos. Caraterizar os maiores desafios sentidos pelos docentes na implementação do E@D.	Papel do diretor pedagógico Desafios decorrentes do confinamento Metodologias de ensino e formação adotadas pelo AEBA	Compreender a visão do entrevistado acerca da importância do seu papel organizacional num contexto escolar adverso. Identificar e compreender os desafios que o E@D trouxe, em termos pedagógicos e tecnológicos à organização e à gestão escolar no AEBA. Identificar os fatores que conduziram à escolha das	1-Tendo em consideração o desafio global que o confinamento representou para a educação, como vê a importância do seu papel enquanto responsável pelo AEBA? 2-Qual foi para o AEBA o grande desafio durante os confinamentos impostos pela pandemia? 3-Considera que a equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais, para o E@D? 4- Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de E@D?

Descrever os modos de organização e funcionamento do AEBA, durante o confinamento. Compreender a relevância dos documentos orientadores do ME Interpretar as alterações curriculares desenvolvidas pelos docentes e equipas técnicas para adaptarem as suas práticas pedagógicas ao E@D	*8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro* Inovação percebida Gestão de currículo Formação de professores Pedagogia diferenciada	ferramentas digitais e metodologias utilizadas no E@D, sua eficácia e implementação no processo de ensino Percecionar o modo como as orientações vindas da tutela tiveram impacto na definição da estratégia institucional para a implementação do E@D no AEBA Compreender se foram sentidas mudanças positivas decorrentes do E@D e quais as suas implicações em termos de visão do currículo Identificar as estratégias de formação da equipa docente face às dificuldades sentidas no E@D	5- Quais as principais mudanças, em termos pedagógicos e avaliativos, que surgiram com o E@D? 6- Durante o confinamento foi emanado pelo ME o *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período. Considera que estas recomendações foram suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade? 7- Na sua perspetiva de dirigente escolar e professor quais as mais valias, se as houve, que o E@D proporcionou ao AEBA? 8- Que alterações é que o E@D trouxe à organização do currículo? 9- Que estratégia utilizaram para os motivar e contornar as dificuldades eventualmente sentidas pelos docentes na adaptação ao processo de E@D.

Perceber o impacto dos confinamentos ao nível das aprendizagens dos alunos Compreender se houve alterações nos objetivos curriculares e avaliativos presentes, decorrentes do confinamento, com o objetivo de recuperar aprendizagens.	Recuperação das aprendizagens	Compreender as estratégias utilizadas para fazer face às carências sentidas pelos alunos (meios tecnológicos, acesso à internet, apoio familiar) Percecionar a dinâmica da organização e gestão escolar do AEBA face às indicações da tutela no que se refere à recuperação das aprendizagens	10- Enquanto gestor, como lidou com a falta de meios dos alunos mais carenciados? 11-Agora que a pandemia parece estar mais controlada, quais os principais desafios curriculares que, na sua opinião, a gestão escolar deve procurar dar resposta, de forma a se proceder à recuperação das aprendizagens?

Apêndice 2: Guião de entrevista para as Coordenadoras Pedagógicas do AEBA

Objetivos Gerais	Blocos/ Subtemas	Objetivos específicos	Questões
Aplicados a todos os guiões de entrevistas	Apresentação/Informação de objetivos do estudo Pertinência e adequação da entrevista	- Explicitar objetivos do estudo e da entrevista. -Reforçar a importância de respostas honestas, personalizadas. - Estabelecer empatia, assegurando a confidencialidade da informação prestada.	Informar sobre os objetivos do estudo e da entrevista. Explicar a importância da entrevista para o estudo em causa. Assegurar a confidencialidade.
Compreender o papel das gestões intermédias no âmbito da gestão pedagógica, durante os confinamentos. Caraterizar os maiores desafios sentidos pelos docentes da sua coordenação na implementação do E@D.	Papel do coordenador pedagógico Desafios decorrentes do confinamento Metodologias de ensino e formação adotadas pelo AEBA	Compreender a visão do entrevistado acerca da importância do seu papel organizacional num contexto escolar adverso. Identificar e compreender os desafios que o E@D trouxe, em termos pedagógicos e tecnológicos à organização e à gestão escolar no AEBA. Identificar os fatores que conduziram à escolha das ferramentas digitais e metodologias utilizadas no E@D, sua eficácia e implementação no processo de ensino	1-Tendo em consideração o desafio global que o confinamento representou para a educação, como vê a importância do seu papel enquanto coordenador pedagógico de… AEBA? 2-Na sua opinião, qual foi para o AEBA o grande desafio durante os confinamentos impostos pela pandemia? 3-Considera que a sua equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais, para o E@D?

Descrever os modos de organização e funcionamento do AEBA, durante o confinamento.	*8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*	Percecionar o modo como as orientações vindas da tutela tiveram impacto na definição da estratégia institucional para a implementação do E@D no AEBA	4- Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de E@D? 5- Quais as principais mudanças, em termos pedagógicos e avaliativos, que surgiram com o E@D?
Compreender a relevância dos documentos orientadores do ME	Inovação percebida Gestão de currículo Formação de professores	Compreender se foram sentidas mudanças positivas decorrentes do E@D e quais as suas implicações em termos de visão do currículo Identificar as estratégias de formação da equipa docente face às dificuldades sentidas no E@D Compreender as estratégias utilizadas para fazer face às carências sentidas pelos alunos (meios tecnológicos, acesso à internet, apoio familiar)	6- Durante o confinamento foi emanado pelo ME o *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período. Considera que estas recomendações foram suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade?
Interpretar as alterações curriculares desenvolvidas pelos docentes e equipas técnicas para adaptarem as suas práticas pedagógicas ao E@D	Pedagogia diferenciada	Percecionar a dinâmica da coordenação pedagógica do AEBA face às indicações da tutela no que se refere à recuperação das aprendizagens	7- Na sua perspetiva de gestora intermédia e professora quais as mais valias, se as houve, que o E@D proporcionou ao AEBA? 8- Que alterações é que o E@D trouxe à organização do currículo?

	Recuperação das aprendizagens		9- Que estratégia utilizaram para os motivar e contornar as dificuldades eventualmente sentidas pelos docentes na adaptação ao processo de E@D?
Perceber o impacto dos confinamentos ao nível das aprendizagens dos alunos			10- Enquanto coordenadora, como lidou com a falta de meios dos alunos mais carenciados?
Compreender se houve alterações nos objetivos curriculares e avaliativos presentes, decorrentes do confinamento, com o objetivo de recuperar aprendizagens.			11-Agora que a pandemia parece estar mais controlada, quais os principais desafios curriculares que, na sua opinião, a gestão escolar deve procurar dar resposta, de forma a se proceder à recuperação das aprendizagens?

Apêndice 3: Modelo de Consentimento Informado

Investigadora: Ana Margarida Picareta de Almeida Biscoito| Estudante nº 200335014

Recolha de Dados

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA DE ÁUDIO-VÍDEO

INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

Informação geral

- Este documento serve para garantir que participa no "Desafios da Gestão em Contexto de Pandemia após ter sido devidamente informado/a e esclarecido/a acerca das condições de participação.
- Pretende-se com este estudo, através da realização de entrevistas, compreender quais os maiores desafios para os gestores escolares durante os confinamentos impostos pela pandemia, de forma a darem continuidade às aprendizagens através do Ensino à Distância.
- A sua participação é fundamental para que possamos compreender as estratégias utilizadas pela sua equipa, de forma a ultrapassar as dificuldades inerentes a este processo.
- O estudo realiza-se no âmbito da Dissertação de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas e está a ser desenvolvido por **Ana Margarida Biscoito**, sob orientação de **Dr. Agostinho Bucha**, da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal
- A entrevista será conduzida por Ana Biscoito, tel.: 926219293, 200335014@estudantes.ips.pt e terá a duração estimada de 40 minutos.
- Para facilitar a recolha e a análise da informação, pedimos a sua autorização para proceder à gravação da entrevista. Ana Biscoito poderá contactá-lo/a novamente para confirmar e/ou obter novas informações.
- A informação recolhida é confidencial (apenas a equipa do estudo terá acesso a toda a informação) e será tratada e conservada de forma anónima.
- Os resultados apenas serão divulgados em contexto científico (em apresentações ou publicações), sem nunca revelar/divulgar a sua identidade.
- A equipa de investigação envolvida neste estudo garante que o material resultante da entrevista será armazenado em local seguro, de forma anónima, durante pelo menos 5 anos.
- A sua participação é completamente voluntária e a decisão de não participar, total ou parcialmente, não lhe trará qualquer prejuízo. Poderá desistir a qualquer momento e, se preferir, a informação já recolhida poderá ser imediatamente destruída.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que:

i) Recebi uma cópia deste documento;

ii) Li e compreendi a informação que consta neste documento e que fui devidamente informado/a e esclarecido/a acerca dos objetivos e das condições de participação neste estudo;

iii) Tive oportunidade de realizar perguntas e de ser esclarecido/a acerca de outros aspetos;

iv) E que, como tal, aceito participar voluntariamente neste estudo.

Data: _____/_____/_____

O/a participante: _____

Pela equipa de investigação: _____

Gostaria de ter acesso/conhecimento dos resultados deste estudo? ☐ Sim ☐ Não

Agradecemos a sua participação.

Apêndice 4: Transcrição de entrevista AD

Muito obrigada pela sua colaboração.

O que se pretende com esta entrevista é tentar perceber quais foram os grandes desafios da gestão escolar, em contexto de pandemia. Como é que vocês, enquanto agrupamento, atuaram e como é que agiram. Sem querer tomar muito do seu tempo, avanço então para a primeira questão.

Tendo em consideração o desafio global que o confinamento representou para a educação, como vê a importância do seu papel enquanto responsável pelo AEBA?

Mas aí quer só no enquadramento da pandemia?

Exatamente, aqui pretende-se só a resposta no enquadramento da pandemia. Ao fim ao cabo o que eu pretendo saber é se durante o confinamento a que fomos obrigados, decorrente da pandemia, se sentiu que houve alterações ao nível da sua importância enquanto gestor deste agrupamento.

Quer dizer, não senti grandes diferenças em relação ao anterior. Eu penso que os responsáveis máximos, neste caso os diretores têm sempre um papel importante a representar, não é? E principalmente numa altura em que isso foi uma novidade grande, há sempre uma responsabilidade acrescida e uma expectativa relativamente à capacidade de decisão e à capacidade de resolução de problemas. Eu não me senti com uma importância diferente por este caso em particular, mas senti que havia aqui uma necessidade de as pessoas terem aqui alguma referência, não só em mim, mas na direção e orientação, especificamente neste momento particular por ser uma novidade, uma situação que nunca se tinha posto e por quererem que fossemos nós a tomar determinadas decisões por as pessoas não se sentirem seguras para o fazer. Às vezes partiam propostas dos próprios professores, mas depois precisavam de alguém que decidisse grande parte das mudanças e das questões que foram implementadas por causa da pandemia. Em relação a isso, não penso que o nosso papel, e o meu em particular, não foi diferente, mas foi ao encontro daquilo que era expectável, não só por parte dos nossos colegas, mas também por parte das entidades externas.

Qual foi para o AEBA o grande desafio durante os confinamentos impostos pela pandemia?

Não penso que tenha sido só um desafio, mas um dos grandes desafios foi manter o contacto com todos os alunos. Um grande desafio foi manter o apoio tuteal e o apoio pedagógico aos alunos mais carenciados. Um grande desafio foi garantir que todos tinham acesso à tecnologia.

Se calhar esses três foram assim os nossos principais desafios: o contacto, a questão relacionada com o apoio tuteal (e aqui temos do apoio às refeições até ao apoio presencial) e depois o outro, garantir que os alunos que não tinham acesso à tecnologia, durante a pandemia, pudessem ter esse acesso. Esses foram os grandes desafios.

Considera que a equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais, para o ensino à distância?

Em termos de ferramentas digitais… se calhar estava. Em termos de generalização de um processo e da passagem do ensino presencial para um processo de ensino à distância é que, se calhar, não. Portanto, nós já trabalhávamos muito com a parte tecnológica e com ferramentas digitais. É claro que depois o "trabalhar muito" teve de se transformar aqui no "trabalhar só" e isso exige aqui alguma passagem de informação e, nesse aspeto, eu acho que as esquipas pedagógicas, aqui na Boa Água, estiveram muito a essa altura, na formação e na criação de ofertas formativas internas e nessa interajuda entre as pessoas que já trabalhavam melhor, ou pior, mas o que não estavam eram preparadas para esse desafio em permanência. Nós trabalhamos na sala de aula e não estávamos preparados para deixar de parte as questões sociais do deixar de trabalhar presencialmente, do deixar de trabalhar em grupo… Para essa parte é que nós não estávamos preparados. Agora, em termos de ferramentas digitais, eu penso

que estávamos melhor que a maioria, apesar de não estarmos com um processo generalizado. Este processo teve de surgir depois, ao longo da formação e da transformação e da passagem do presencial para o ensino à distância.

Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de ensino à distância?

Aqui a questão era manter a segurança, por isso foram selecionadas de acordo com aquilo que já fazíamos, portanto, foram selecionadas com base nas ferramentas que já utilizávamos nas escolas. Por exemplo, nós já tínhamos uma rede de partilha social, a Altice Campus, e de partilha também de conteúdos, portanto demos prioridade ao Altice Campus. Claro que depois começámos a perceber que havia outras formas melhores. Por exemplo o Classroom da Google, no início não começamos logo por aí. Começamos pelas ferramentas que nos eram mais familiares e por aquelas que nós conhecíamos e que nos davam segurança, por termos trabalhado com elas e depois fomos passando e afinando o processo para outras, mais finas, vá lá. Posso-lhe dar um exemplo: no primeiro confinamento nós deixámos à liberdade das pessoas utilizar as plataformas de ensino presencial e de ensino síncrono que quisessem e que utilizassem os sistemas síncronos que quisessem. No segundo confinamento, no ano passado, já demos orientações diferentes. Já utilizámos uma plataforma para todos; toda a gente utilizava o Classroom, toda a gente utilizava o Zoom… portanto, já foi um processo mais afinado, porque também depois começámos a ver que a dispersão e a opção pela dispersão em diferentes plataformas e diferentes formas de trabalhar não ajudavam os conselhos de turma e os alunos, portanto, optámos aqui por um afunilamento, para aquelas que nós sabíamos que eram as mais usadas e aquelas em que tínhamos mais confiança e com que estávamos mais familiarizados. Adotámos outras opções; por exemplo, em vez de utilizarmos os emails de cada aluno, criámos emails institucionais, portanto, passámos para outras opções com base na avaliação que fizemos no primeiro confinamento e dos processos que vimos que eram mais críticos, em confinamento, como o caso de os alunos terem contas pessoais que depois não permitiam a identificação deles na entrada, por exemplo das salas e nós nunca sabíamos quem era, sei lá "Shadow verde não sei das quantas" e coisas desse género e, portanto, passámos a ter contas institucionais e a ser obrigatório o acesso às plataformas, aos Moodles e aos Zooms. Mas isso já foi uma fase posterior; na fase inicial, nós começámos por aquilo que nos dava mais conforto, pelas ferramentas que nós conhecíamos.

Quais as principais mudanças, em termos pedagógicos e avaliativos, que surgiram com o ensino à distância e como foram decididas?

Não foram decididas porque, para mim e para nós, a as mudanças representaram retrocessos. Não foram decididas, foram consequências. Vou-lhe dar dois ou três exemplos: em termos de trabalho colaborativo entre docentes, por exemplo, nós funcionávamos num sistema em que duas turmas estavam juntas e dois professores trabalhavam esse grupo em conjunto. Com o confinamento, os professores passaram a trabalhar cada um com o seu grupo. Portanto, perdemos o trabalho colaborativo entre professores. Com o confinamento houve essa perda do trabalho colaborativo para todos, para além da questão social. As maiores dificuldades que nós tivemos durante o confinamento foi conseguir trabalhar em projeto, porque era, não só um trabalho específico, que incluía algum acompanhamento presencial, mas porque era feito em grupo. Alguns grupos conseguiram ir fazendo isso, mas muitos não conseguiram por isso perdemos uma parte do funcionamento regular em projeto que já tínhamos, portanto eu acho que, em termos de funcionamento, houve, essencialmente, desvantagens. Depois houve outras vantagens: há professores que acharam que, ao trabalhar as tutorias, e eu sou tutor de um grupo de alunos, que as tutorias eram mais eficazes se fossem feitas à distância, do que presencialmente. Porque presencialmente trabalhamos numa sala com outros grupos, o que era mais difícil, portanto preferiram fazer as tutorias à distância. Acharam que era mais fácil e que funcionava melhor. Por exemplo, a questão da assembleia de Turma, que implica juntar as duas

turmas, com o grupo todo de alunos numa sala, portanto, cinquenta alunos numa sala, eles achavam que funcionava melhor fazer a Assembleia de forma síncrona, online. Mas pronto. Isto são situações pontuais que acabaram por surgir, no âmbito daquilo que nós passámos a fazer, mas não houve aqui decisões formais para se passar a trabalhar ou para se mudar o modelo pedagógico das escolas, pelo contrário, teve de ser adaptado por causa dos condicionamentos que tínhamos, mas agora quando regressámos passámos novamente a trabalhar com os grupos e passámos a tentar trabalhar mais coletivamente, novamente com os docentes, apesar de ser mais difícil, não houve decisões para se mudar um processo pedagógico que, no nosso caso, já tinha mudado. Noutras escolas acredito que se tenham apercebido que, se calhar, com a transformação e a passagem para um ensino à distância ou outros modelos de funcionamento que pudessem transpor aqui uma série de novos métodos de trabalhar nas salas ou o que quer que seja. No nosso caso não foi muito bem isso: nós achámos que perdemos aqui um modelo que estava centrado, muito, na comunicação entre pares, neste caso entre alunos e na colaboração entre professores e perdemos um bocadinho dessa comunicação presencial e do trabalho colaborativo entre professores.

Durante o confinamento foi emanado pelo ME o *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período. Considera que estas recomendações foram suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade?

Para mim até foram mais que suficientes, porque havia lá coisas completamente parvas, mas pronto. O Ministério da Educação, nessas circunstâncias, achou que devia criar aqui um conjunto de orientações que pudesse ajudar as escolas. No nosso caso, por exemplo, nós não deixámos de trabalhar com os alunos em grupo por o Ministério da Educação dizer que eles tinham de se sentar o mais separado possível porque essa organização em sala de sala não ia favorecer em nada a disseminação do vírus. Antes pelo contrário: com uma dispersão maior, a disseminação seria maior, por isso houve coisas parvas e que nós não fizemos. Além disso ia mudar o nosso modelo pedagógico. Nós seguimos, aliás como vinha lá, as que não prejudicassem efetivamente o ensino pedagógico. Mas houve coisas que mantivemos. O trabalho em grupos fixos mantivemos e não foi por causa disso que tivemos mais casos, antes pelo contrário, nós não tivemos casos de contágio na escola. Todos os casos que nós tivemos foram casos que vieram de fora, portanto, as medidas que foram adotadas na escola foram eficazes e não deixámos de trabalhar da forma que nós achávamos que era melhor para os nossos alunos e no modelo pedagógico que temos implementado na escola.

Na sua perspetiva de dirigente escolar e professor quais as mais valias, se as houve, que o ensino à distância proporcionou ao AEBA?

Eu acho que foi "mais menos" do que mais-valias. Eu acho que, num processo de aprendizagem, num modelo de comunicação como o que nós tentamos utilizar, não tem grandes vantagens aqui na parte do ensino à distância. Antes pelo contrário: perde-se a parte da socialização e do contacto humano que é necessário para estes processos de comunicação ocorrerem, portanto, tirando aquelas vantagens pontuais (e eu nem via nenhuma), mas às vezes, falando com os colegas, existem algumas em que nós se calhar não pensámos, mas, no nosso caso, penso que houve mais desvantagens, como já disse, que vantagens. Se calhar houve essas pontuais, que poderão ser utilizadas em termos pontuais, mas não penso que, num processo de aprendizagem, que implica muita socialização e muitas interações, que o presencial possa ser grandemente substituído por processos à distância. Acho que perdemos muito se fizermos isso. Agora, em escolas clássicas e tradicionais, muito baseadas em processos de "ensinagem", aí… Se calhar pode ser que sim. É igual nós termos trinta alunos à espera que nós acabemos o

discurso, quando nós não estamos minimamente interessados naquilo que está a acontecer presencialmente, ou ter trinta alunos (uns com câmaras desligadas, outros com som, outros…); se calhar é igual, não é? O professor faz o mesmo discurso, as coisas passam-se da mesma maneira. São processos de "ensinagem" e é provável que o resultado seja semelhante ou que haja aqui vantagens: pelo menos as pessoas não têm de se deslocar para um local, todas, e podem ficar cada uma nas suas casas. Com processos baseados na comunicação e na socialização, não vejo assim grandes vantagens, tirando essas pontuais que lhe disse. Mas aqui a questão tem a ver com o modelo, porque depois… O modelo é aquilo que nós fazemos durante mais tempo. SE nós fizermos durante muito tempo a parte presencial e tivermos uma ou duas horas semanais, por exemplo, de tutoria, à distância, se calhar pode haver aí vantagens. Agora, se nós tivermos um modelo de "ensinagem", com trinta horas de professores a dar aulas, se calhar não faz grande diferença ser à distância ou presencial, o processo é igual.

No nosso caso, infelizmente existiam outras coisas, portanto não, não vejo grandes vantagens tirando esses casos pontuais de que falei, como é o caso da Cidadania, e se for uma situação pontual, pode haver algumas vantagens, mas acho que não é por aí.

Que alterações é que o ensino à distância trouxe à organização do currículo? E no futuro?

No nosso, ou geral? No nosso caso não trouxe grandes alterações ao currículo, quer dizer, trouxe algumas daquelas implícitas, mas explícitas não trouxe porque nós continuámos a trabalhar da mesma forma. Mas implícitas trouxe, porque nós já tínhamos uma interdisciplinaridade muito mais efetiva no ensino presencial e, no ensino à distância passou a estar novamente mais centralizado, novamente no professor e na disciplinarização, portanto, para nós foi um retrocesso, porque nós, os professores, sempre que podem, centralizam o processo de ensinagem neles e aqui no caso da pandemia, passou a ser da responsabilidade dos professores, organizar os trabalhos, organizar as aulas, fazer as principais despensas das aulas síncronas, colocar os materiais nas plataformas para os alunos fazerem e o processo do outro lado passou a ser muito mais individual, em vez de ser em grupo, portanto, nesse aspeto, essa foi uma diferença curricular. A coisa disciplinarizou-se muito mais e tivemos um retrocesso aqui naquilo em que já trabalhávamos em termos interdisciplinares e em termos de trabalho em equipa, houve alterações nesse aspeto. Voltámos a ter muito mais trabalho individualizado, responsabilidade individualizada…. É claro que também permitiu aqui outras coisas: ver que nosso processo era muito mais potenciador e criador de competências por parte dos alunos e esse feedback também tivemos por parte das instituições externas; que os nossos alunos tinham conseguido um desempenho muito melhor que os de outras escolas, por exemplo, no desenvolvimento do trabalho individual, no desempenho, na autonomia… mas, em termos de mudanças curriculares, as que tivemos não foram muito positivas, porque nós já tínhamos, como disse, dado passos significativos noutros sentidos e, com a pandemia, tivemos de recuar um bocadinho e focar-nos novamente na individualização, na recentralização da "ensinagem" no professor e enfim…

Que estratégia utilizaram para os motivar e contornar as dificuldades eventualmente sentidas pelos docentes na adaptação ao processo de E@D?

Aqui, teve de ser muito com base no trabalho em equipa. Como disse logo no início, na partilha e no acompanhamento das dificuldades. Para alguns até tivemos de criar condições técnicas para eles poderem trabalhar à distância. Porque alguns não tinham. Para alguns, tal como para os alunos, tivemos de lhes ceder equipamentos que permitissem fazer essas atividades regulares com os alunos e depois teve de haver aqui uma interação e um feedback constante, não só da parte deles, para perceber como estava a decorrer o processo, mas também da nossa parte, em relação ao acompanhamento. Depois, houve muito trabalho de interajuda e de disponibilização também dos colegas para ajuda e superação das dificuldades. Houve colegas mais experientes que criaram, por exemplo, tutoriais sobre como é que os professores deveriam trabalhar no

Zoom ou como é que se faziam determinadas coisas, trabalhar o Pal Toons e essas coisas que eles puderam utilizar e outros colegas também disponibilizaram horas para fazer ações de curta duração ou para dar informações. Trabalham com outros colegas e esclareciam aquilo tudo. Mas no início foi muito mais na base dessa disponibilidade, da iniciativa individual e do trabalho aqui para dentro da própria escola. Depois, ao longo do tempo, começaram a surgir ofertas externas de outras instituições que ajudaram também aqui a trabalhar. Mas como lhe disse, aqui o trabalho em ensino à distância é muito mais individualizado do que o presencial esta é a principal dificuldade. Nós, na escola, conseguimos fazer muito melhor e trabalhar muito melhor em equipas. À distância tem de ser uma coisa muito mais formal, com marcação, formalmente, em que naquele período semanal as pessoas têm de reunir e não há aqueles aspetos do trabalho informal que existem na escola, em que, por exemplo, as pessoas têm um intervalo de uma aula, reúnem e acabam por fazer algum do trabalho; ou quando estão numa interrupção de apoio de direção de turma ou apoio de tutoria, trabalham todas e acabam por produzir, informalmente, muito mais trabalho. Aqui, tem de ser em processos formais, mesmo forçados, por parte das equipas, porque senão o trabalho tornasse muito mais individual e, portanto, é muito mais difícil conseguir isso, mas, como disse, o principal aspeto aí foi esse envolvimento de todos e a disponibilização de cada um, que deu o que tinha e ajudava naquilo que podia, no início, porque era um processo de transformação. Depois, à medida que foram surgindo as ofertas externas, fomo-nos adaptando e fomos aproveitando essas ofertas externas para melhorar o nosso desempenho também, nas atividades à distância.

Enquanto gestor, como lidou com a falta de meios dos alunos mais carenciados?

Com muita imaginação. Tivemos de agarrar em todos os equipamentos que estavam na escola e disponibilizar aos alunos. Nós emprestámos, no primeiro confinamento, mais ou menos oitenta computadores a famílias e a outros que precisavam. No segundo confinamento foram mais de duzentos, mas tivemos de criar critérios. Por exemplo, nos empréstimos dos nossos equipamentos, tínhamos equipamentos que eram utilizados nas salas de aula e foram para casa para os alunos. Começámos por emprestar aos alunos que tinham mais do que um dos nossos alunos em casa, e portanto, era mais do que uma pessoa, e depois fomos com esses critérios, primeiro aos mais carenciados, os do primeiro ciclo, os que não tinham nenhum equipamento, depois os que só tinham um para várias pessoas e fomos distribuindo. E distribuímos todos. O nosso principal problema foi suprir, por exemplo, dificuldades de acesso à internet, não tanto de equipamentos, mas de acesso à internet, porque aí nós não conseguíamos porque ainda não havia o novo plano digital, portanto, não conseguíamos suprir essa necessidade. Nalguns casos, também tivemos aqui a autarquia. Depois também tivemos algumas empresas que também nos cederam equipamentos para nós emprestarmos, portanto, foi tudo muito à base das parcerias, porque ninguém consegue fazer estas coisas sozinho. Tivemos aqui um conjunto de parceiros que trabalharam connosco, que nos ofereceram equipamentos para nós cedermos aos alunos e, portanto, no período da pandemia em que estávamos só nós na escola e os funcionários essencialmente o que fazíamos era dar resposta a esses pedidos: enquanto tivemos computadores para emprestar, emprestámos e receber os alunos que estavam presencialmente na escola e tratar dos apoios sociais, entregar e fazer a distribuição dos materiais que eram produzidos pelos professores e que alguns encarregados de educação vinham cá buscar, portanto, essencialmente era esse o nosso trabalho. Agora, nas questões tecnológicas e técnicas foi sempre com os equipamentos da escola, senão não conseguíamos. Nem eles tinham conseguido aqui fazer um acompanhamento minimamente de qualidade. Para aqueles que ainda não tinham possibilidade, por exemplo, de usar os equipamentos tecnológicos, tivemos de disponibilizar e de arranjar aqui as soluções em formato de papel. Às vezes no primeiro ciclo, ali até ao segundo ano, em que os alunos ainda não têm muitas valências tecnológicas, era a minimização dessa utilização tecnológica e maximização de disponibilização de materiais que pudessem ser feitos de forma assíncrona e depois devolvidos ao professor. Uma vez por semana, por exemplo, através do email dos pais, os pais enviavam os trabalhos dos meninos para os

docentes. Mas, aqui, o que era preciso era ser heterogéneo. Não havia, portanto, uma forma, havia várias soluções e várias maneiras de fazer chegar. Uns recebiam por via eletrónica, outros recebiam por via do papel, mas o que interessa aqui é que aqueles que tinham as limitações tecnológicas pudessem ser os primeiros a quem cedêssemos os equipamentos para suprir essas necessidades. Mas correr relativamente bem.

Agora que a pandemia parece estar mais controlada, quais os principais desafios curriculares que, na sua opinião, a gestão escolar deve procurar dar resposta, de forma a se proceder à recuperação das aprendizagens?

Bom, se calhar eu aí ia distinguir o tradicional do nosso caso. O tradicional eu acho que tem muito material para poder refletir e pensar em formas diferentes (no tradicional estou a pensar nas escolas práticas que ainda utilizam uma metodologia mais de "ensinagem", mais expositiva), e refletir como é que podem mudar determinados procedimentos para serem mais eficientes na questão da aprendizagem. Transformar aqui mais os processos para centralizar as coisas mais nos alunos. No nosso caso, o principal desafio é recuperar o processo. É a mobilização, mais dos docentes, porque os próprios alunos estavam muito carenciados desta parte escolar e da parte social. Portanto, nós agora quando lhes fazemos propostas para eles realizarem determinadas tarefas ou trabalhos e lhes perguntamos se querem fazer de forma presencial ou à distância, invariavelmente, eles respondem "De forma presencial", portanto preferem muito mais trabalhar de forma presencial do que à distância. No caso dos docentes, o nosso principal desafio é recuperar o trabalho colaborativo entre professores e a recentralização, não só no modelo de trabalho e comunicação entre alunos e professores, e aqui voltarmos a tentar implementar muito mais o trabalho interdisciplinar, na perspetiva de, a médio prazo, conseguirmos transformar isto num trabalho transdisciplinar, porque o nosso modelo não funciona, ou não deveria funcionar, com base na disciplinarização e, apesar de os alunos já estarem muito familiarizados com os nossos processos de funcionamento e de trabalho em equipa, para os professores isso é muito difícil. Mais difícil ainda porque nós este ano recebemos mais de quarenta professores novos, portanto, tivemos muitas mudanças e os professores não estão familiarizados com este procedimento e nós, neste momento, já estamos a ver que, para muitos deles, é muito difícil pensar de uma forma diferente e fazer essa mudança rapidamente. Precisam de tempo para fazer isso, precisam de se habituar ao modelo e precisam de pensar e de transpor as questões que, anteriormente, eram centralizadas no professor para o trabalho com os alunos. Vou-lhe dar um exemplo: nós temos pessoas que, este ano, estão de nono na escola e têm direções de turma; no nosso caso, a direção de turma não é igual às outras escolas, o diretor de turma deveria fazer só um trabalho administrativo de gestão de docentes, enquanto o tutor, que é responsável por um grupo de alunos é que faz o trabalho do diretor de turma com os alunos. É um tipo de "mini-diretor" de turma: contactos com os pais, articulação com os alunos, sei lá, todos esses aspetos que têm a ver com o trabalho burocrático deveria ser o tutor a fazer. Este ano, todos os diretores de turma acham que têm se ser eles a fazer esse trabalho para os cinquenta alunos e isso esgota-os rapidamente, de uma forma ou duas porque eu não consigo fazer isto para os cinquenta alunos pois isto não é para fazer para os cinquentas, é para fazer para oito e os colegas fazem para os oito ou nove que cada um deles tem. Portanto isto são processos de aprendizagem. E já não digo o trabalhar dentro da sala de aula, porque é muito difícil os professores voltarem a trabalhar uns com os outros e pensarem de forma interdisciplinar. Estiveram novamente, dois anos quase, a pensar na sua disciplina, nos seus alunos, na sua aula e não na aprendizagem dos seus alunos, na comunicação dos seus alunos, no que é que eles estão a fazer, nos projetos que eles vão desenvolver… portanto, agora, temos de dar tempo para as coisas voltarem ao que eram. Para as outras escolas, eu penso que esta é uma boa oportunidade para começarem a fazer as coisas de uma forma um bocadinho diferente. Aquilo que nós lhes podemos transmitir é que no nosso caso, e no caso dos nossos alunos, eles realmente conseguiram ter um bom desempenho no processo todo à distância porque tinham um conjunto de competências que foram criadas com base nesta metodologia e que lhes

permitiu, de forma autónoma, com iniciativa, com motivação, com o trabalho que já tinham feito de equipa, com responsabilização, trabalhar e conseguir levar a bom porto algumas das aprendizagens que era importante garantir neste período. Para recuperar outras aprendizagens… eu nem sei muito bem como é que numa escola clássica se vão recuperar aprendizagens. Quer dizer, vai-se dar mais do mesmo, mais horas, mais "não-sei-quanto"? É esse o processo? Eu não consigo. Francamente não sou a pessoa certa para lhe dizer como é que isso se faz mas tenho muitas dificuldades em acreditar se é com mais tempo, mais do mesmo e mais da mesma coisa, no mesmo modelo clássico. Há muita dificuldade porque, mesmo durante a pandemia, nós não notámos grandes quebras, aqui, na parte das aprendizagens dos nossos alunos, se eles conseguissem cumprir as mesmas questões, com o mesmo modelo. Notámos quebras, como lhe disse, de socialização, notámos no trabalho de projeto, notámos quebras nas equipas… e depois temos reflexo nas competências que eles desenvolveram. Mas se estamos a falar aqui, especificamente de aquisição de conhecimentos, no sentido clássico… para já não sei bem se isso era muito importante e não sei se isso agora continua a ser importante e, numa fase posterior, como é que isso se vai recuperar e para quê, num modelo clássico. Mas também posso ser só eu que não estou a ver as coisas bem.

Quer referir mais algum aspeto, relativamente ao vosso agrupamento?

Não sei… não sei se respondi às suas perguntas. Eu às vezes sou um bocadinho irrascível…, mas, o seu trabalho é especificamente sobre a pandemia, não é?

Sim. É especificamente sobre a pandemia. E gostava de lhe agradecer, não só as suas respostas, mas principalmente perguntas que deixou no ar, porque são importantes para eu perceber também porque é que ficam no ar. Eu sei que têm um modelo pedagógico diferente. Têm um projeto de inovação…

Mas se é um estudo de caso, este estudo de caso, provavelmente, vai ser ao contrário de todos os outros. Se fosse fazer um estudo de caso na escola tradicional, provavelmente iria tirar conclusões completamente diferentes, porque, eu lamento, mas aqui, nós não vimos grandes vantagens, nem tirámos grandes aprendizagens da parte da pandemia. Se calhar, a principal aprendizagem foi nós termos confirmado aquilo que já sabíamos, que os nossos alunos têm e criam, realmente um conjunto de competências importantes, em todas as situações. No caso particular da pandemia também foram importantes, mas eles perderam muito em relação à socialização, em relação à questão do desenvolvimento de trabalho de projeto, das equipas que perderam alguma coisa e os professores também. Ainda hoje tenho coisas na escola que acontecem porque às vezes as pessoas pensam que as decisões são sempre das direções, mas não. Às vezes as coisas desaparecem antes de nós tomarmos essa decisão. Como sabe, nós temos nas equipas as turmas que têm dois níveis de ensino. Por exemplo, eu tenho quinto e sexto ano e eles trabalham em conjunto. Cada grupo tem essas duas turmas. Eu não faço divisão nenhuma dessas turmas. Eles não cabem no mesmo espaço, mas ficam em dois espaços contíguos. Era suposto eles trabalharem nesses dois espaços contíguos com dois professores em comum. É claro que, neste momento, os professores arranjaram logo maneira de dividir um espaço para cada um, transformar um grupo em dois turnos; depois um fica com um turno, outro fica com o outro e vamos ver… Mas se eu entrar numa sala e perguntar que aula é que eles estão a ter, eles não me dizem trabalho em grupo ou projeto, dizem história, matemática ou português e, enquanto isto acontecer, nós não estamos ao nível que queremos, porque, neste modelo, não suposto os alunos saberem que disciplina estão a ter ali. É suposto estarem a trabalhar projeto ou estarem a trabalhar em pequeno grupo, mas toda a gente ainda me responde: "Isto é o turno "não-sei-quantos" e estamos a ter português ou matemática, portanto, ainda temos aqui um caminho a percorrer, que é o que acontece nas outras escolas, mas no inverso. Nas outras escolas estão muito confortáveis com a questão da matemática e,

se calhar, era bom pensarem como é que passam de um processo de "ensinagem" para um processo de aprendizagem. Eu, aqui, já não estou preocupado com essa fase, porque eu sei que, nas nossas salas, o processo de aprendizagem está enraizado. Eu agora queria era passar de um processo de aprendizagem de comunicação disciplinar, para transdisciplinar e para um trabalho muito mais centralizado no desenvolvimento de competências e não em determinada disciplina, mas…

As mudanças de paradigma são sempre difíceis. Eu sei. Também sou professora há 25 anos e vejo muitos professores a acomodar-se.

Sim. Acomodam-se e puxam para trás. Puxam para a zona de conforto. Portanto, é como eu digo: nesse âmbito a pandemia não nos veio ajudar. Outras escolas fizeram uma reflexão mais profunda e aproveitaram para mudar determinados processos clássicos que já não faziam sentido antes da pandemia e agora muito menos, porque, para além das vantagens dos processos de "ensinagem" não darem resposta àquilo que nós queremos, para além disso, ainda verificámos que, durante a pandemia esses alunos eram completamente incompetentes e não conseguiam ter autonomia ou fazer coisas simples ou fazer as coisas que eram suposto fazer.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 5: Transcrição de entrevista CMC

Boa tarde.

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Sou aluna do Mestrado de Gestão e Administração de Escolas numa parceria da Escola Superior de Ciências Empresariais com o Instituto Politécnico de Setúbal.

Neste momento estou a fazer a minha tese de mestrado subordinada ao tema: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA- Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas da Boa-Água

As razões que me levaram a escolher o AEBA estão relacionadas, principalmente, com o vosso Plano de Inovação Pedagógica, sobre o qual realizei outros trabalhos, e que considero muito interessante.

As suas respostas a esta entrevista são confidenciais e, após a mesma, ser-lhe-á enviado o *transcript, para* seu conhecimento e aprovação das respostas dadas.

Sem lhe querer tomar muito tempo, avanço agora para as minhas questões.

1-Tendo em consideração o desafio global que o confinamento representou para a educação, como vê importância do seu papel enquanto coordenadora pedagógica no AEBA?

Como sempre vejo, seja presencial, seja online… foi tentar perceber quais as dificuldades dos colegas do departamento, para depois poder apoiar, de acordo com os meus conhecimentos, ou orientá-los para a pessoa que pudesse fazer esse trabalho de apoio. Mas pouco fiz, porque foi uma caminhada muito individual, embora me tenha oferecido, principalmente para os colegas mais novos. Para nós, na Boa-Água não foi muito diferente daquilo que já fazíamos em sala de aula, porque os miúdos estavam habituados a trabalhar em grupo, com os seus projetos. Na turma que eu tinha na altura, continuámos a usar a drive para trabalhar, utilizámos a Classroom… Portanto, foi uma caminhada, primeiro de pesquisa individual, de percebermos o que é que funcionaria melhor para este tipo de trabalho e depois foi fazê-lo. Foi caminhar, mais em conselho de turma que em departamento. No nosso caso, o departamento dilui-se mais, porque os conselhos de turma encontram-se quinzenalmente, preferencialmente, para falarem sobre o projeto, para tentarem encontrar pontos em comum para fazerem trabalho interdisciplinar e o departamento acaba por não ter tanta necessidade. Aliás, houve uma altura em que nós falámos em conselho pedagógico que se calhar até fizesse mais sentido o conselho pedagógico ter os diretores de turma ou um coordenador por cada ciclo, no sentido de orientar mais para a turma em si, do que para o departamento. Porque no departamento já não fazemos planificações em conjunto, portanto não seguimos uma planificação. Cada um de nós vai com os seus conteúdos, de acordo com o projeto que está a ser desenvolvido na sua ou nas suas turmas. Temos organizada uma cheklist com as aprendizagens essenciais de cada um dos grupos, que foi feita em conjunto, mas depois, como nos organizamos, é uma questão individual.

E depois há sempre outras coisas que tentamos fazer. Eu estou a pensar que, realmente, nós na Boa-Água partilhamos muito e ajudamo-nos muito e é uma coisa que as pessoas sentem quando lá vão. Aliás, convido-a. Fica convidada para ir lá e posso-lhe mostrar algumas coisas, porque é realmente uma forma de trabalhar totalmente diferente e eu não me imagino a trabalhar de outra forma.

Nós, de facto, ajudamo-nos muito uns aos outros e, quando aprendemos alguma coisa, porque estamos sempre a aprender, partilhamos com os colegas. Não com toda a gente, porque dessa forma perde-se sempre um pouco de informação, mas com quem nos vamos encontrando dizemos “Olha, encontrei uma coisa muito interessante” e explicamos e mostramos e de certa forma motivamo-nos uns aos outros e vamos crescendo. Agora, estou a apensar em tornar isso numa forma mais formal para que possamos chegar a todos e até, como uma colega disse, na

escola, criar momentos mensais, (porque agora estamos habituados a esta nova forma de trabalhar), e isto implica muito trabalho: pesquisa, formação, a criação de materiais, que demora muito mais tempo, pois temos sempre de criar coisas diferentes e aulas diferentes e isso demora efetivamente mais tempo. O querer dar feedback da evolução dos miúdos…, portanto, nós exigimos muito de nós e isso ocupa-nos muito tempo, mas se nos começássemos a reunir, pelo menos uma vez por mês para podermos partilhar um pouco, um pouco só do muito que fazemos, acho que todos crescíamos muito. Porque fazemos coisas muito interessantes e muito giras e as pessoas mais novas ainda ganham mais com isso porque, no nosso hábito mexemos com uma série de ferramentas, e noutras escolas não se passou por essa experiência de uma forma tão intensa como nós na Boa-Água, porque estamos habituados. Há muitos anos que trabalhamos e que temos computadores ou utilizamos o telemóvel, portanto, utilizamos as tecnologias também, na nossa sala de aula.

2- Na sua opinião, qual foi, para o agrupamento de escolas da Boa Água, o grande desafio durante os confinamentos impostos pela pandemia?

Nenhum. Como lhe disse a forma de trabalhar na nossa escola foi transportada depois para o E@D. Eles já trabalhavam em grupo, continuaram a trabalhar em grupo. As nossas salas simultâneas permitiram continuar a fazer esse tipo de trabalho. Já era um trabalho centrado no aluno, com a exploração do trabalho feita por eles e continuaram a fazê-lo.

Foi mais a questão socioemocional de eles não estarem juntos: tivemos menos horas letivas com eles para que não estivessem tanto tempo no computador- nós reduzimos- e tentámos, naquele menos tempo que estavam juntos, criar também alguns momentos em que eles pudessem brincar e estar um pouco uns com os outros e também alentá-los e motivá-los para que isto era uma situação passageira e que talvez pudéssemos voltar antes do fim do ano letivo, porque eles sentiam-se tristes e sozinhos, o que é normal. E o momento em que estávamos juntos era sempre um momento muito agradável por nos vermos uns aos outros e, quando nós voltámos, os mesmos miúdos de 5º ano vinham diferentes…

Como sabe nós temos grupos heterogéneos de ciclo, 5º e 6º e 7º e 8º, nas turmas de 9º ano estão a pares, e os miúdos de 5º ano, normalmente vêm como qualquer miúdo de 5º ano chega à escola: vêm algo inseguros, dependentes dos outros, aliás tenho dois colegas nestes grupos, um de 5º e um de 6º em cada grupo de trabalho e eles ficam sempre à espera que os colegas do 6º ano liderem e façam: eles é que sabem, eles é que já lá estão… Depois, quando passam para o 6º ano têm uma atitude completamente diferente, porque nós também estimulamos nesse sentido: eles é que são os mais velhos, eles é que vão ajudar os colegas do 5º ano, eles é que sabem, eles é que são os mais velhos e eles é que orientam. E isto verifica-se sempre de ano para ano e, aqueles miúdos que não tinham iniciativa própria e com falta de autonomia e também de responsabilidade, tornam-se os líderes do grupo e naturalmente passam e tentam passar o exemplo para os mais novos, portanto passam eles a ser autónomos, responsáveis e a fazer o seu trabalho. Quando nós viemos do confinamento, os alunos do 6º ano, que esperávamos que tivessem essas atitudes, não estavam preparados. Vinham numa postura de "Tudo é meu. É o meu computador, é o meu trabalho e eu é que sei.", portanto aquilo foi um processo de desconstrução e eu nunca pensei que eles tivessem ficado tão afetados e essa foi a principal consequência. Na altura eu não vi, tirando esse facto de não podermos estar em conjunto, que isso, de alguma forma, pudesse afetá-los. Eles precisam de muito contacto com os colegas, mas não vi que houvesse assim grande diferença. Foi o querer conhecer mais, e tive essa oportunidade, porque começámos a ter formações online, fantásticas. Eu "bebo" formações, portanto acabo por exagerar, porque também não tenho esse tempo. E eu já não vou à procura das formações: elas é que vêm ter comigo. O ano passado eu ainda ia à procura de coisas que me interessassem e que queria explorar e que queria melhorar. Este ano elas vêm ter comigo, porque, se eu for à procura, são demasiadas formações. Mas pronto, faz parte da caminhada que nós temos de fazer e esta pandemia permitiu-nos exatamente isso, ainda mais,

para além do que já fazíamos, ainda mais explorar novos caminhos e melhorar a nossa prática, claro, pois esse é sempre o objetivo.

3- Considera que a sua equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais para o Ensino@Distância?

Uns estavam mais, uns estavam menos… Mas como lhe disse há pouco, nós continuámos a nossa forma de trabalhar. É claro que tivemos de evitar a parte prática; continuámos a fazer alguma coisa prática, mas por exemplo, a geometria tive de por um pouco mais de lado pois a geometria à distância não funciona muito. Eu sou de matemática e ciências e, nas ciências continuei a pedir que eles fizessem algumas atividades fundamentais em casa, simples, com materiais que eles tivessem em casa, para que não perdessem esse contacto, mas de resto, a maneira de trabalhar que nós já tínhamos continuou: a utilizarmos ferramentas, a trabalhar em grupo, portanto não houve assim grande alteração. E também porque nós (professores) reunimos bastante antes de começarmos as aulas, partilhámos e vimos como é que poderíamos continuar… metade do nosso tempo foi para nos apoiarmos um aos outros e depois a outra metade foi para trabalharmos individualmente ou em grupo em cada uma das outras disciplinas. Na parte do projeto vimos que não era possível desenvolver, porque é preciso o apoio ali no momento, e optámos por não o fazer, com esperança de que ainda pudéssemos voltar no 1º confinamento e depois, no segundo, previa-se que fosse menos tempo e foi, efetivamente, opção. Tínhamos só um tempo ou dois por semana com os miúdos em cada uma das áreas disciplinares, portanto ter projeto implicaria mais horas que aquilo que nós queríamos que os miúdos estivessem à frente de um ecrã, e para desenvolver um projeto são precisas muitas horas.

4- Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de Ensino@Distância?

Como eu lhe disse. Primeiro foi feita uma pesquisa individual pelos professores (nenhum professor ficou, nesse período, de férias), portanto nós estivemos em pesquisa para perceber como é que nós poderíamos continuar a fazer aquilo que fazíamos em sala de aula à distância.

Houve muita pesquisa individual em uma semana em que nós procurámos informações, procurámos saber e procurámos explorar e depois, na semana seguinte, reunimos em conselho de turma e partilhámos. E o que é engraçado é que, dentro das várias ferramentas, nós optámos todos por uma que a maioria de nós quinda não utilizava na altura, que era a Classroom. Portanto ficou mesmo a ferramenta de uso que continuou e que continua a ser muito utilizada para toda a escola. Foi mesmo definida como "a ferramenta", a par do Zoom, como ferramentas para trabalharmos com os miúdos à distância e em sala de aula. Portanto, isso foi uma coisa boa porque mantivemos a mesma maneira de trabalhar, que foi organizarmos as atividades todas na Classroom e também para aqueles miúdos que estão, como sabe, ainda hoje, a ir regularmente para casa, portanto vão uns e vêm outros…

Portanto, começámos a utilizar a Classroom para organizar as tarefas que lhes pedíamos e isso manteve-se. Agora continuam a fazê-lo. Têm tarefas para fazer fora da sala de aula, mas se tiverem tempo ainda em sala de aula podem fazê-lo e as tarefas que fazem em sala de aula, colocam-nas lá na Classroom e, pelo menos no nosso conselho de turma, nós não trazemos trabalhos para casa: eles colocam-nos lá, digitalmente, e nós vemo-los lá e isso permite que os que ficam em casa em confinamento possam ter acesso às mesmas ferramentas que utilizamos em sala de aula.

5-Quais as principais mudanças, em termos pedagógicos e avaliativos, que surgiram com o Ensino@Distância?

Não foi pelo ensino à distância embora ele o tenha provocado. Com o ensino à distância, nós tivemos de pesquisar novas ferramentas e transportámo-las para o dia a dia. Fomos conhecendo

outras coisas, e está tudo interligado. O facto de começarmos a ter formações à distância, mais acessíveis e com qualquer pessoa, incluindo de qualquer ponto, permitiu-nos explorar mais e conhecer mais e á medida que os fomos conhecendo, fomos transportando, quer para o ensino à distância, quer para o presencial. Estou-me a lembrar, por exemplo de uma ferramenta que é o Rubrics…nós já trabalhamos com rúbricas há bastante tempo e então o Rubrics faz esse estudo por nós. Ele organiza e poupa-nos imenso trabalho. Ele cria o Google Forms onde os miúdos fazem a sua auto e hétero avaliação, portanto, dos colegas, e o programa faz imediatamente o tratamento dos dados, o que é uma ferramenta ótima para a avaliação. Por acaso não foi na altura do confinamento, mas poderia ter sido, portanto isto foi uma caminhada que nós fizemos nestes dois últimos anos, quer em período de confinamento, ou não, e continuámos a ter estas formações à distância, o que nos permitiu melhorar.

Eu acho que o confinamento, a pandemia, veio-nos dar a possibilidade de evoluir muito ao nível de um maior conhecimento, de estratégias e de utilização de ferramentas diferentes.

6- Durante o confinamento foi emanado pelo ME o *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período. Considera que estas recomendações foram suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade?

Como sempre, e penso que em todo o lado, nós recebemos essas orientações e adaptamos à nossa realidade. Se temos uma realidade diferente do resto do país, temos de nos adaptar a essas orientações e adaptamo-nos enquanto escola, enquanto conselho pedagógico, enquanto conselho de turma…, portanto, se não foram suficientes, nós já estamos habituados, porque algumas coisas não nos fazem sentido e outras já nos fazem sentido há muito tempo e utilizamo-las. Nós acabamos sempre por buscar e analisar essa informação e depois adequá-la ao nosso contexto, portanto nós fizemos efetivamente adaptações, até porque algumas coisas não tinham muito a ver com a nossa realidade e adaptámos. Não seriam suficientes porque a realidade não é igual em todo o lado e, na nossa escola, menos ainda.

7- Na sua perspetiva de gestora intermédia e professora quais as mais valias, se as houve, que o ensino à distância proporcionou ao AEBA?

Como disse, a possibilidade de podermos ter formação variada e mais intensificada, em qualquer ponto do mundo, com formadores que não tinham de se deslocar, nem nós, e isso, de certeza e absolutamente, foi uma mais-valia e espero que continuem porque nos permitiu podermos estar no conforto da nossa casa, não termos deslocações, não termos perdas de tempo entre o horário letivo e as formações e podemos dedicar mais tempo de qualidade a esse tipo de formações, portanto, logo evoluímos imenso.

Um dia ou dois antes de irmos para o primeiro confinamento, estávamos a conversar um pouco sobre as ferramentas que nós já conhecíamos que nos permitisse ter a turma organizada, sem ser em drive. Que pudéssemos colocar lá o trabalho para lhes dar feedback e houve uma colega que falou na Classroom, pois já utilizava a Classroom e, a partir daí foi uma procura para ver qual delas, dentro das várias que existiam e dentro do género, aquela que poderia ser mais simples e permitir fazer aquilo que pretendíamos e que os miúdos pudessem utilizar e aprender facilmente. E foi tudo um crescimento para todos, e essa partilha que fomos fazendo, através de um meio de comunicação que temos que é o Campus Altice, de alguma forma semelhante ao Facebook, digamos assim, e onde também temos o hábito de partilhar ferramentas que consideramos muito uteis e mostramos e partilhamos com os colegas e vamos crescendo assim, em conjunto, e melhorando as nossas práticas.

8- Que alterações é que o ensino à distância trouxe à organização do currículo?

A parte experimental e prática das disciplinas teve de ser colocada muito de lado, portanto essa alteração, houve. Depois a questão do apoio individualizado… claro que se estamos em sala de aula conseguimos ir de lugar em lugar ver quais são as dificuldades e à distância é mais difícil e, se eles não as dizem, nós não podemos chegar lá. Depois também a quantidade de conteúdos, muito menos em quantidade e em qualidade que podemos trabalhar com os miúdos, portanto, isso fez muita diferença. Menos conteúdos, menos trabalhados, menos aulas práticas, menos apoio individualizado… tentámos fazer o melhor possível com aquilo que tínhamos, mas variando essa forma de trabalhar.

9- Que estratégia utilizaram para os motivar e contornar as dificuldades eventualmente sentidas pelos docentes na adaptação ao processo de E@D?

Nós somos naturalmente motivados. E se queremos fazer coisas diferentes temos de estar motivados. E o facto de fazermos coisas diferentes também nos motiva, portanto, eu não senti que houvesse falta de motivação. Houve alguma tristeza, digamos assim, associada, porque não podíamos estar tão juntos e apoiar-nos tanto como presencialmente, estando à distância, mas eu penso que, como os conselhos de turma se reuniram muito, as pessoas acabaram por se apoiar umas às outras e o maior apoio está realmente aí, porque são os miúdos, são os projetos, são as coisas que nos ligam mais do que propriamente a disciplina, embora também exista, claro, e tentamos partilhar dentro da disciplina aquilo que fazemos, informalmente, como já lhe disse, mas não senti que houvesse, realmente, uma falta de motivação. Havia uma preocupação tão grande em tentar conhecer mais e tentar manter o mesmo nível de qualidade com que nós estamos habituados a trabalhar que, efetivamente, não senti que houvesse essa desmotivação.

Preocupação sim, pois estávamos todos mais preocupados que as coisas fossem como nós queríamos que fossem, em manter o mesmo apoio que poderíamos dar aos miúdos.

10- Enquanto coordenadora, como lidou com a falta de meios dos alunos mais carenciados?

Enquanto coordenadora fui só tentando perceber se haveria alguma situação porque isso passou, mais uma vez, pelas direções de turma. Nós temos uma função que é de professor Tutor e o diretor de turma trabalha mais a parte logística, a parte burocrática do processo. Os professores tutores têm um grupo de oito a dez alunos e são eles que fazem depois a ligação entre a parte pedagógica e os encarregados de educação. Então, foi-nos pedido que entrássemos em contacto com os encarregados de educação para percebermos que necessidades haveria: de computador, de internet, de precisarem de estar nas escolas, porque nós fomos uma das escolas que abriu as portas a quem precisava, e estávamos muito atentos, enquanto conselho de turma aos miúdos que não compareciam, portanto, tínhamos essa indicação de que, se eles não aparecessem às aulas síncronas, teriam de ir para a escola. Foi então um processo entre tutores e diretor de turma, que depois comunicava à direção da escola essas necessidades, e não enquanto departamento.

11-Agora que a pandemia parece estar mais controlada, quais os principais desafios curriculares que, na sua opinião, a gestão escolar deve procurar dar resposta, de forma a se proceder à recuperação das aprendizagens?

Continuar… continuar a trabalhar e esperar que elas (as dificuldades) sejam diluídas no tempo. Temos alunos ainda com mais dificuldade na interpretação, que já era uma problemática muito grande e que parece que agora ainda está a ser maior e a questão social também. Quando eles voltaram, nas duas vezes, teve que ser novamente retomada e trabalhada, mas a nível curricular… pronto, vai-se diluindo com o tempo. Não conseguimos recuperar aquilo que ficou para trás. Tudo o que se perdeu, ficou perdido, agora podemos é continuar a fazer o nosso trabalho porque, da forma como trabalhamos, estimulamos e desenvolvemos uma série de capacidades e que, se não foram na altura trabalhadas, estão a ser agora. A nível de conhecimentos… pois os conhecimentos que eles não puderam adquirir naquele momento, ou trabalhar um conteúdo, temos de retomá-lo, ou iniciá-lo. Os colegas de 3º ciclo, por exemplo,

aquilo que não foi trabalhado no segundo ciclo, tiveram de trabalhar e ainda estão com atrasos nos objetivos e acabam por chegar ao final do ano letivo com atrasos também. Tentamos acertar ao máximo e recuperar ao máximo, mas não me parece que isso vá ser recuperado. E daqui a uns anos ainda vamos sofrer as consequências disto.

Como em tudo, há sempre vantagens e desvantagens e esta parte de utilização e apreensão das tecnologias foi realmente o pontapé de saída que nós precisávamos e ganhámos muito com isto. E depois vejo colegas que não utilizavam, não na nossa escola, mas noutras escolas, e que, quando nos reunimos nas formações, disseram que não utilizavam nada e tiveram de começar a utilizar. Tinham uma certa aversão ao uso da tecnologia a tiveram de começar a utilizar: tecnologia, estratégias diferentes... Portanto isto também trouxe coisas boas.

12- Nesta última questão, gostaria de saber qual foi a grande lição que retirou desta experiência que a pandemia nos trouxe.

A questão emocional dos miúdos. De facto, eles precisam de estar em contacto uns com os outros para poderem ser seres completos, porque, embora fizéssemos o esforço para os trabalhar e estar em conjunto, pois tínhamos tempos de tutoria, com os nossos tutorandos e mantivemos um dos tempos. Mas o conversar com eles, individualmente, não foi suficiente. Faltou a parte do contacto; eles precisam muito de mexer. Um exemplo de um menino que me tocou muito (eu tenho muito medo do Covid, como muita gente, e sou daquelas pessoas que raramente vai a um café, e sempre à distância, não trago ninguém para casa. Durante muito tempo não fui a casa da minha mãe- ia às escadas e falava com ela à distância- agora ela partiu um pé e teve de ter um apoio, portanto agora todos os dias vou lá para a apoiar e dar-lhe alguma ajuda, mas sou daquelas pessoas muito preocupadas: não toco nos miúdos… claro que, para ensinar, tenho de estar ao lado deles e tenho de mexer nas coisas deles, mas tentei sempre que não houvesse contacto físico direto com eles) e houve um menino numa aula, na aula a seguir à minha, na aula de inglês, que começou a chorar descontroladamente e eu na altura estava na direção, porque fui lá tratar de alguma coisa, e veio uma funcionária dizer que aquele menino estava a ter um descontrolo emocional e que a professora pedia ajuda para o tirar da sala, porque ele não queria sair. Eu disse ao nosso diretor para não se preocupar porque ele era meu aluno e eu ia lá. Perguntei-lhe se ele queria sair e disse-lhe "olha, vamos lá para fora porque estamos a incomodar os colegas" e o nosso diretor até tinha dito "olha, trá-lo para aqui para a direção que nós falamos com ele", mas eu achei que ele estava a precisar de ar puro e de um sítio sossegado… sentámo-nos e abracei-o… contra tudo aquilo que eu achava que não poderia e que não deveria fazer, abracei-o e foi isso que ele precisou. Aquele menino, durante quase um ano, ou pelo menos durante quase seis meses, não foi abraçado. Eu não sei como é a questão familiar, mas via-se mesmo que ele precisava de um abraço e daquele carinho, de ter um espaço para chorar e para falar, para sentir umas festas, uma mão a passar no braço, um apoio… E quantos deles tiveram essa necessidade, não é?

Portanto, essa parte emocional, para mim foi e sempre será a parte mais complicada.

O estarmos ali, com outros adultos também foi importante, porque as videoconferências não chegavam e é totalmente diferente…as nunca pensei que fosse tantas a necessidade que eles tivessem… e também nós, por nos voltarmos a ver.

Quando voltámos a estar juntos e poder conviver foi ótimo, mas também foi bom poder estar no meu espaço, sem ter de me levantar de madrugada… a verdade é que acabávamos por estar com eles todos os dias, por conversar e por estar e eu, pessoalmente, não senti assim essa falta e achava que o mesmo se passava com eles, portanto foi uma surpresa muito grande quando eles apareceram e os mesmos alunos não pareciam ser eles e aquilo que era expectável em qualquer outro ano não o foi. E são todas essas carências afetivas que ainda estamos a tentar resolver, a desconstruir e a reconstruir.

Mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade e por ter partilhado comigo a sua experiência.

Apêndice 6: Transcrição de entrevista de CPC

Boa tarde.

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Sou aluna do Mestrado de Gestão e Administração de Escolas numa parceria da Escola Superior de Ciências Empresariais com o Instituto Politécnico de Setúbal.

Neste momento estou a fazer a minha tese de mestrado subordinada ao tema: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA- Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas da Boa-Água

As razões que me levaram a escolher o AEBA estão relacionadas, principalmente, com o vosso Plano de Inovação Pedagógica, sobre o qual realizei outros trabalhos e que considero muito interessante.

As suas respostas a esta entrevista são confidenciais e, após a mesma, ser-lhe-á enviado o *transcript* seu conhecimento e aprovação das respostas dadas.

Sem lhe querer tomar muito tempo, avanço agora para as minhas questões.

1-Tendo em consideração o desafio global que o confinamento representou para a educação, como vê importância do seu papel enquanto coordenadora pedagógica no AEBA?

O meu papel foi tentar ao máximo que tudo corresse bem, tendo em conta um momento inédito que passámos nas nossas vidas. Não estávamos à espera, foi tudo muito rápido, e o meu papel, em todo este processo, foi tentar ajudar todas as colegas, no sentido de conseguirmos adaptar-nos o mais facilmente e rapidamente possível a uma situação que era nova e desconhecida, porque cada dia era um dia e nós, hoje, não sabíamos o que iria acontecer amanhã.

O meu papel foi o de ajudar, partilhar ideias, estar lá para apoiar no que fosse preciso… e fazer também, porque enquanto professora de apoio também estive a ajudar colegas, a construir materiais, a fazer substituições quando era preciso… Mas acho que esse é o nosso papel, enquanto coordenadores pedagógicos: é auxiliar e ser um porto seguro quando existe alguma questão em que alguém tem dúvidas.

2- Na sua opinião, qual foi para o Agrupamento de escolas da Boa Água o grande desafio durante os confinamentos impostos pela pandemia?

O grande desafio foi que todos os alunos estivessem realmente munidos de equipamentos informáticos para conseguirmos fazer um real ensino à distância e foi por aí que tudo começou: a distribuição de *kits* aos alunos que não tinham equipamentos informáticos. Foram poucos os alunos que na realidade ficaram sem esse ensino à distância, no sentido da parte informática e de conseguirmos ter aulas via Zoom, mas foi sempre colmatado com ensino, ou na escola (porque fomos escola de acolhimento e tivemos alunos em escola) ou então através de trocas regulares com os encarregados de educação que, inclusivamente, iam à escola buscar os materiais para os alunos poderem fazer em casa e, na vez seguinte, levavam as produções dos alunos para lhes poder ser dado feedback.

3- Considera que a sua equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais para o Ensino@Distância?

Não. Nem a minha nem nenhuma equipa pedagógica neste país, quanto a mim. A minha opinião é só a minha opinião, mas penso que não porque, quer queiramos quer não, temos vários colegas já com alguma idade, (que fizeram um esforço enorme e conseguiram), mas nós fomos apanhados de uma semana para a outra e foi um enorme esforço que toda a equipa pedagógica fez para conseguirmos avançar imediatamente com tudo. Foi trabalhar, trabalhar, trabalhar... Não havia horas de descanso, para conseguir que tudo funcionasse.

4- Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de Ensino@Distância?

Nós fizemos uma reunião com o elemento da direção do 1º Ciclo, porque nós temos dois professores de 1º ciclo que fazem parte da direção, e articulámos sempre com esses dois professores.

Nessa reunião conversámos e aferimos qual era a nossa opinião como docentes e depois a direção, reunidas todas as condições e informações, decidiu o que seria melhor para o agrupamento, para tentar que todos dentro do agrupamento fizéssemos algo semelhante: quer em número de horas, quer em plataformas, (embora nunca nos tenha sido imposto que tinha de ser obrigatoriamente aquela e não outra). Houve vários professores que, na falta de outros mecanismos, trocavam WhatsApp com os encarregados de educação e era assim que, principalmente nos primeiros dias, conseguiam dizer quais eram as tarefas a realizar; os pais tiravam fotografias e mandavam para os professores verem e tirarem dúvidas. Portanto, houve efetivamente mecanismos, mas nunca ficámos impedidos de utilizar outros, desde que isso fosse em benefício da aprendizagem e dos alunos.

5-Quais as principais mudanças, em termos pedagógicos e avaliativos, que surgiram com o Ensino@Distância?

Em termos pedagógicos eu acho que, neste momento, mais professores estão despertos para a parte mais tecnológica do ensino, apesar de nós já sermos um agrupamento mais virado para as tecnologias do que muitos outros, para as pesquisas, as tertúlias… que são dinâmicas e ações educativas de sucesso que nós temos. Naqueles colegas que ainda tinham alguma resistência, foi o mote para que isso ficasse mais diluído. Mas é como tudo… é com o tempo e nós vamos fazendo à medida que nos vamos sentindo confortáveis. Penso que aqui foi importante o facto de nos apoiarmos muito uns aos outros e de termos a teoria do "Vamos lá". Não há imposição de fazer logo, mas há o incentivo de todos fazerem e acho que, a nível pedagógico, foi por aí.

A nível avaliativo, nós já temos os nossos critérios de avaliação que conseguiram ser articulados com os critérios de Ensino@Distância. Ao nível de cidadania e do cumprimento de regras, foram os critérios mais difíceis de avaliar em Ensino@Distância (porque nós temos as competências do PASEO articuladas com as aprendizagens essenciais e aí não nos ofereceu grandes dúvidas), e nessas áreas, ao nível do relacionamento interpessoal e autonomia, fizemos algumas alterações. Fizemos reunião, (portanto, foi tudo feito *by the book*, tendo em conta as regras que temos no presencial), e fizemos essa adaptação. Foram feitos critérios e todos os professores utilizaram os mesmos critérios; os encarregados de educação tiveram conhecimento também desses critérios, e foi assim que nós fizemos "a passagem", digamos assim.

6- Durante o confinamento foi emanado pelo ME o *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período. Considera que estas recomendações foram suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade?

Como nós no nosso agrupamento funcionamos de uma maneira muito específica, sempre que não tínhamos as orientações que achávamos que iam ao encontro das nossas necessidades, fazíamos a adaptação e a articulação e penso que, nesse sentido, que as coisas funcionaram o melhor possível.

7- Na sua perspetiva de gestora intermédia e professora quais as mais valias, se as houve, que o ensino à distância proporcionou ao AEBA?

O ensino à distância, na minha opinião, fomentou em alguns professores o uso de ferramentas digitais que até então não faziam parte da sua prática pedagógica. Também para os alunos, o ensino à distância favoreceu um maior contacto com as novas tecnologias. As crianças estão

habituadas a pesquisar e a ver os conteúdos que lhes interessam no Youtube ou no google, mas alguns não sabiam trabalhar com plataformas e ferramentas de ensino. Neste momento já conseguem trabalhar com a Classroom, Kahoot, zoom, manuais digitais, sem necessitarem da ajuda.

8- Que alterações é que o ensino à distância trouxe à organização do currículo?

Bem, eu penso que na organização em si do currículo nós não sentimos muito porque temos trabalho de projeto, que continuámos a desenvolver, temos ações educativas de sucesso, nomeadamente as tertúlias, que também continuámos a desenvolver. Foi difícil desenvolver grupos interativos, temos de o assumir, porque não somos perfeitos e é como tudo. Algumas turmas, porque já o faziam, tentaram fazer as sessões com a professora titular de turma e com a professora de apoio, que depois faziam as salas e os dividiam por salas, mas não foram todos os professores. Foram muito poucos, na realidade, porque isto também obriga a que o professor tenha já desenvolvido as suas capacidades ao nível das tecnologias de informação e comunicação, o que nem sempre existe. Portanto, alguns fizeram, outros não.

Mas ao nível dos projetos manteve-se, claro que com adaptações, porque houve alunos que fizeram trabalho de projeto em grupo, porque já eram mais crescidos, (principalmente os alunos de quarto ano), outros não: fizeram pesquisas mais simples, com as ajudas dos professores e dos pais… Mas tentámos sempre que a dinâmica não variasse muito da dinâmica de sala de aula, por isso penso que, a esse nível, não sentimos como se calhar grande parte das escolas sentiu.

9- Que estratégia utilizaram para os motivar e contornar as dificuldades eventualmente sentidas pelos docentes na adaptação ao processo de E@D?

Fizemos muitos Zooms conjuntos, para explicar. (*"Agora tenho uma dúvida, então como é que isto se faz? Não tem problema, então vamos fazer aqui um Zoom para explicar.")* Partilhávamos ecrãs, explicávamos como é que fazíamos; às vezes gravávamos através do telefone e mostrávamos através do computador… portanto, arranjávamos todas as estratégias e mais algumas para nos tentarmos apoiar umas às outras e eu penso que não há um único professor ou professora no agrupamento que considere que não tinha sido apoiado pelos seus pares: não havia horas, não havia fins de semana… O que nós queríamos era que funcionasse e que nós estivéssemos todos bem, porque efetivamente o nosso objetivo era que este tipo de ensino funcionasse e que os nossos alunos estivessem o melhor possível, com as ferramentas e com os conteúdos, portanto, apoiámo-nos muito uns aos outros.

10- Enquanto coordenadora, como lidou com a falta de meios dos alunos mais carenciados?

O agrupamento disponibilizou todos os equipamentos que tinha. Depois, não havendo computadores, passámos aos *Magalhães*… também distribuímos *Magalhães* para alunos do 1º Ciclo.

Quando verificávamos que, efetivamente, não estavam reunidas as condições e que os encarregados de educação não iam à escola buscar a documentação ou não davam feedback (uns porque não podiam e nós temos de ser realistas: há encarregados de educação que não conseguem pela logística familiar e tudo mais; outros porque eram menos preocupados, porque também os há e temos de ver as coisas com frieza…) o que acontecia era que os alunos passavam a ir para a escola, para o ensino em sala de aula.

Eu estive na parte dos apoios, mas também estive na escola. Nós aí tínhamos os equipamentos e os alunos estavam nessa sala, que estava dividida. Os alunos foram para a biblioteca e, no fundo, cada aluno tinha a sua ilha e o professor tinha, para além do equipamento informático, toda a informação: quando é que era a hora, quando eram as aulas zoom, quais os trabalhos que tinham de fazer, quais os trabalhos que estavam na Classroom, quais eram as datas de entrega… os professores sabiam tudo isso e depois andavam ali a gerir, porque eram crianças de anos diferentes, de turmas diferentes… Chegámos a ter uma aluna do agrupamento vizinho,

e articulávamos com o agrupamento e com a professora todo o trabalho. E eles faziam o mesmo que os outros faziam, portanto assistiam às aulas, dadas da mesma forma, participaram da mesma maneira, só que com o apoio do professor na escola. Claro está que, quando havia alguma dúvida na resolução de algum exercício, estávamos lá também para isso mas tentámos que os alunos tivessem também, precisamente, os mesmos trabalhos, as mesmas tarefas, tudo o que os restantes colegas, até para se continuarem a ver, que era fundamental.

11-Agora que a pandemia parece estar mais controlada, quais os principais desafios curriculares que, na sua opinião, a gestão escolar deve procurar dar resposta, de forma a se proceder à recuperação das aprendizagens?

Esta situação da recuperação das aprendizagens não é propriamente fácil, quanto a mim, para nenhum agrupamento, porque, como há pouco disse e esta é a realidade neste momento: hoje temos três, amanhã temos cinco, no dia a seguir temos menos sete, regressaram quatro, foram embora mais três… e efetivamente, claro está, que o ensino é cada vez mais individualizado, não há dúvida, mas não facilita, porque para os próprios alunos, com a situação de estar na escola, não estar na escola, é muito complicado e eles próprios se perdem: perdem ritmo, (porque perdemos muito ritmo de trabalho), perdem conteúdos e às vezes também perdem vontade. A maior dificuldade nisto tudo é efetivamente isso porque nós somos animais de hábitos e se nos habituamos a um determinado ritmo depois demoramos um certo tempo para nos desabituarmos e a verdade é que nós, na escola não estamos numa pandemia mas estamos quase numa semi-pandemia . Nós nunca conseguimos desenvolver como queremos as coisas e esta situação da recuperação é uma situação que vai demorar, quanto a mim, algum tempo, bastante tempo aliás. O que os professores têm de fazer, cada um, é o seu estudo de caso e verificar quais são as dificuldades e as lacunas que cada grupo/ turma e que cada aluno tem, inerentes desta pandemia, e tentar solucioná-las o melhor possível. Mas não vai ser fácil.

12- Nesta última questão, gostaria de saber qual foi a grande lição que retirou desta experiência que a pandemia nos trouxe.

A grande lição foi que, efetivamente, todos nós precisamos uns dos outros para tudo, (até para isto), e para tentarmos que o ensino aprendizagem seja feito da forma que melhor conseguirmos.

A grande lição foi que todos nós precisamos uns dos outros e que todos nós temos a aprender uns com os outros. Se trabalharmos em equipa, e se trabalharmos com um foco e um objetivo, tudo é mais fácil.

Mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade e por ter partilhado comigo a sua experiência.

Apêndice 7: Transcrição de entrevista de EPC

Boa tarde.

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Sou aluna do Mestrado de Gestão e Administração de Escolas numa parceria da Escola Superior de Ciências Empresariais com o Instituto Politécnico de Setúbal.

Neste momento estou a fazer a minha tese de mestrado subordinada ao tema: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA- Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas da Boa-Água

As razões que me levaram a escolher o AEBA estão relacionadas, principalmente, com o vosso Plano de Inovação Pedagógica, sobre o qual realizei outros trabalhos e que considero muito interessante.

As suas respostas a esta entrevista são confidenciais e, após a mesma, ser-lhe-á enviado o *transcript* seu conhecimento e aprovação das respostas dadas.

Sem lhe querer tomar muito tempo, avanço agora para as minhas questões.

1-Tendo em consideração o desafio global que o confinamento representou para a educação como vê importância do seu papel enquanto coordenadora pedagógica?

Enquanto coordenadora do Departamento de Pré-Escolar, a nível do agrupamento, durante a pandemia, tentámos, nos tempos em que estivemos no Ensino@Distância, corresponder às necessidades das famílias e das crianças, através de sessões síncronas e assíncronas.

2- Na sua opinião, qual foi para o Agrupamento de Escolas da Boa Água o grande desafio durante os confinamentos impostos pela pandemia?

O grande desafio, durante os confinamentos impostos pela pandemia, foi perceber como conseguir dar resposta às famílias e às crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar. O outro desafio foram as competências digitais e aplicabilidade das mesmas, mas penso que conseguimos, entre todos, adequar e dar resposta às famílias e, também, às crianças desta faixa etária, mediante as atividades e os desafios que propusemos durante o Ensino@Distância, quer através da Classroom, nas sessões assíncronas, como nas sessões síncronas. Tentámos sempre manter em contacto, o grupo, através da plataforma Zoom e realizar atividades que conseguissem captar o interesse não só das crianças como das suas famílias. Foi um desafio de partilha e colaboração entre Escola e Família. Escola e Família - Um desafio partilhado.

3- Considera que a sua equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais para o Ensino@Distância?

A maioria da equipa pedagógica, não estava preparada, em termos de ferramentas digitais. Para tal, foi fundamental o apoio da direção e de alguns colegas que tinham algumas competências ao nível da capacitação digital que colaboraram sempre connosco. A partilha de saberes e a interajuda foi uma mais-valia, em termos de ferramentas digitais para o E@D.

4- Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de Ensino@Distância?

As ferramentas propostas/aconselhadas pela Direção para todos os níveis de ensino foram: plataforma Zoom (sessões síncronas) e o Google Classroom (sessões assíncronas). Os colegas que tinham mais conhecimentos na sua utilização partilharam os seus saberes com os outros e foi assim que conseguimos, dentro do possível, corresponder a este grande desafio que foi o Ensino@Distância, principalmente na Educação Pré-Escolar.

5-Quais as principais mudanças, em termos pedagógicos e avaliativos, que surgiram com o Ensino@Distância?

Na Educação Pré-Escolar tentámos manter os nossos critérios de avaliação, sabendo que, no Ensino@Distância, não eram tão fiáveis, durante os períodos de confinamento. Quando regressámos ao ensino presencial tentámos compensar, assim como tentámos sempre dar continuidade aos Projetos e Metodologias em ação, nomeadamente o Programa "Eco-Escolas", o Projeto "Includ-ed", os Projetos de grupo/turma e às atividades previstas no PAA, tendo em conta as Áreas de Conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em articulação com as famílias.

6- Durante o confinamento foi emanado pelo ME o *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período. Considera que estas recomendações foram suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade?

Eu penso que sim, assim como as orientações emanadas pela Direção foram suficientes para tentarmos dar resposta a esse grande desafio que foi o Ensino@Distância. As ferramentas e os recursos facultados, quer pelo Ministério, quer pela Direção, bem como o apoio, quer por parte da equipa pedagógica, quer por parte das famílias foi fundamental para conseguimos dar resposta aos desafios e continuar a garantir uma educação de qualidade.

7- Na sua perspetiva de gestora intermédio e educadora quais as mais valias, se as houve, que o ensino à distância proporcionou ao AEBA?

Como educadora, penso que foi fundamental, durante este período, mantermos o contacto e dar apoio às famílias. Foi tudo novo quer para nós quer para as famílias. Foi um grande desafio partilhado.

Por outro lado, considero que o ensino presencial nesta faixa etária é fundamental para as relações interpessoais: o contacto, o estar com os outros… No Ensino@Distância torna-se muito difícil porque eles (os alunos) estão só com as suas famílias. O estar com os outros, o brincar, o estar com as outras crianças… não foi uma mais-valia nesta faixa etária para a dimensão socio-pessoal.

No E@D, as sessões síncronas foram uma mais-valia para as crianças continuarem a manter o contacto com os seus pares, educadora e assistentes operacionais, bem como para momentos de partilha ou outras dinâmicas do interesse do grupo.

Uma das mais valias sentidas foi o trabalho colaborativo entre toda a comunidade educativa.

8- Que alterações é que o ensino à distância trouxe à organização do currículo?

Tentámos durante o tempo de E@D dar continuidade aos Projetos e Metodologias em ação, nomeadamente, o Programa "Eco-Escolas", o Projeto "Includ-ed", os Projetos de grupo e às atividades previstas no PAA, tendo em conta as Áreas de Conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. As atividades propostas no plano semanal (documento com linhas orientadoras) foram sempre flexíveis à dinâmica e rotina de cada família, tendo em conta o ritmo e os interesses de cada criança. Nas sessões síncronas (plataforma zoom) as dinâmicas implementadas com o grupo, também, tiveram em conta as necessidades, a faixa etária e as propostas previstas no plano semanal.

9- Que estratégia utilizaram para os motivar e contornar as dificuldades eventualmente sentidas pelos docentes na adaptação ao processo de E@D?

A estratégia que utilizámos foi trabalho de equipa/colaborativo. Através de grupos de trabalho, tentámos ajudar-nos mutuamente. Pensamos que, esta interajuda conseguiu dar resposta, ao

grande desafio que foi o Ensino@Distância. Tivemos, também, algumas formações internas, assim como o apoio e orientação da Direção foi fundamental para que corresse tudo bem. Durante este período, o uso das mesmas ferramentas, Classroom (sessões assíncronas) e plataforma Zoom (sessões síncronas) foi facilitador para a familiarização das mesmas.

As famílias, também, sentiram algumas dificuldades iniciais, mas houve sempre oportunidade de formação para aquelas que não estavam familiarizados com estas ferramentas digitais, entre pais, direção ou colegas. Outras dificuldades sentidas pelas famílias foram: conciliar o horário do teletrabalho e E@D ou quando tinham dois ou mais filhos em jardim de infância ou escolaridade obrigatória.

10- Enquanto coordenadora, como lidou com a falta de meios dos alunos mais carenciados?

No nosso agrupamento foram disponibilizados computadores a todos os docentes e aos alunos de escolaridade obrigatória (todos os níveis de ensino), privilegiando-se, inicialmente, os escalões A e B. A Educação Pré-Escolar não foi contemplada por parte da DGE no Plano de Desenvolvimento Digital, no que diz respeito ao empréstimo de equipamentos tecnológicos. Contudo, não sentimos a necessidade por parte das famílias (na sua maioria) destes equipamentos tecnológicos. A maioria das famílias conseguiram conjugar o teletrabalho como o apoio aos filhos durante o E@D. O horário das sessões síncronas foi definido, em reunião geral de Pais/Encarregados de Educação, via Zoom, após a sua auscultação. Nesta faixa etária, é fundamental, o apoio e a colaboração das famílias na utilização das ferramentas digitais. Sem a sua colaboração não seria possível o E@D na Educação Pré-Escolar. Os equipamentos tecnológicos (computador, tablet ou telemóvel) utilizados pelos pais, foram do seu uso pessoal.

Outro meio privilegiado de contacto durante o E@D foi o email institucional. Nos casos em que as famílias não tinham material tecnológico para concretizar as tarefas propostas no plano semanal, o encarregado de educação contactava o docente que resolvia particularmente cada situação, de acordo com as orientações estabelecidas com a direção.

11-Agora que a pandemia parece estar mais controlada, quais os principais desafios curriculares que, na sua opinião, a gestão escolar deve procurar dar resposta, de forma a se proceder à recuperação das aprendizagens?

Na Educação Pré-Escolar, as áreas que sentimos mais fragilidades foram: a Área de Formação Pessoal e Social (componentes, independência e autonomia e convivência democrática e cidadania), nomeadamente, o saber estar uns com os outros, brincar com os outros e algumas regras de convivência social.

Outra dificuldade sentida foi, o domínio da linguagem oral (Área de Expressão e Comunicação) devido ao número significativo de crianças que não articulam todos os sons da fala. Outra preocupação prende-se com o facto de existir um número considerável de alunos que apresentam um discurso oral na língua brasileira, sem terem qualquer tipo de ligação familiar com a mesma.

Estas 2 áreas foram as que sentimos mais fragilizadas. Talvez, pelas famílias estarem, em teletrabalho, e as crianças mais livres para estarem ao computador/Tablet/telemóvel, e o fenómeno brasileiro, Luccas Neto.

Nesse sentido as Áreas de Conteúdo e Domínios considerados privilegiados/prioritários depois o Ensino@Distância são: a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

12- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Sentimos que as famílias precisaram da nossa ajuda, neste grande desafio, teletrabalho e E@D. Não deve ter sido, nada fácil. Por outro lado, também, sabemos que as crianças têm interesse

em tudo o que é digital. Nesse sentido foi facilitador. Regressámos e há algumas fragilidades que o tempo resolverá…. Temos que acreditar que sim.

A DGE, também, facultou ferramentas e recursos para todos os níveis de ensino muito interessantes no apoio às escolas e às famílias. Os aspetos menos positivos foram: os educadores de infância não estarem contemplados por parte da DGE para a "Formação de Capacitação Digital" e as crianças da Educação Pré-Escolar não serem contempladas no empréstimo de equipamentos tecnológicos (só as crianças de escolaridade obrigatória).

Penso que, com o esforço e a boa vontade de toda a comunidade educativa conseguiu-se garantir um ensino de qualidade, dentro das circunstâncias atuais.

O trabalho colaborativo realizado com as famílias e entre os Docentes do Departamento do Pré-Escolar proporcionou momentos significativos de aprendizagem e de efetiva partilha entre todos.

Mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade e por ter partilhado comigo a sua experiência.

Apêndice 8: Transcrição de entrevista de GPEC

Boa tarde.

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Sou aluna do Mestrado de Gestão e Administração de Escolas numa parceria da Escola Superior de Ciências Empresariais com o Instituto Politécnico de Setúbal.

Neste momento estou a fazer a minha tese de mestrado subordinada ao tema: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA- Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas da Boa-Água

As razões que me levaram a escolher o AEBA estão relacionadas, principalmente, com o vosso Plano de Inovação Pedagógica, sobre o qual realizei outros trabalhos e que considero muito interessante.

As suas respostas a esta entrevista são confidenciais e, após a mesma, ser-lhe-á enviado o *transcript* seu conhecimento e aprovação das respostas dadas.

Sem lhe querer tomar muito tempo, avanço agora para as minhas questões.

1-Tendo em consideração o desafio global que o confinamento representou para a educação como vê importância do seu papel enquanto coordenadora de estabelecimento?

Sinceramente, muito importante. Quando fui para a coordenação de estabelecimento, não tinha formação nenhuma nesta área. Na sede também fiz tudo: fui coordenadora de estabelecimento e fui coordenadora pedagógica, mas na sede é diferente, pois temos a direção ali e muitas questões nem sequer passam por nós, passam pela direção e fica logo tudo resolvido. Aqui, nas unidades escolares, tudo passa por nós e é mesmo importante que haja uma pessoa a coordenar tudo, a decidir e a não ter de ligar para a direção a perguntar tudo. Até porque há coisas que têm de ser resolvidas na hora. Esta parte da gestão da pandemia tem sido um bocadinho complicada porque nós temos de fazer separação de tudo: nós trabalhamos em bolhas que não se podem misturar umas com as outras, ao nível do refeitório também há regras que não havia dantes e que nós este ano temos de cumprir. Tivemos de alterar horários e fazer turnos para que conseguíssemos não misturar as bolhas umas com as outras e gerir os recursos que temos, que nem sempre são muitos, infelizmente. Quanto mais turnos de almoço tiver, que é o que acontece agora, melhor eu tenho de gerir os recursos para abarcar tudo, porque as pessoas trabalham aquelas horas e não trabalham mais do que isso. Não tem sido fácil, mas temos conseguido.

2- Na sua opinião, qual foi para o Agrupamento de Escolas da Boa Água o grande desafio durante os confinamentos impostos pela pandemia? (aqui pode-me dar a sua opinião, também enquanto professora)

O grande desafio? Eu acho que o grande desafio foi mesmo a parte do Ensino@Distância. Isso foi, sem dúvida, embora na unidade escolar nós tivéssemos de fazer inúmeras alterações. Mas eu acho que o grande desafio foi mesmo o Ensino@Distância, porque os miúdos não estavam habituados a trabalhar com estas tecnologias, muitos professores também não estavam, muitos miúdos não tinham como assistir às aulas, não tinham equipamentos, a internet não funcionava… foram muitas circunstâncias. Eu também fiz Ensino@Distância enquanto professora de apoio, por isso, se tiver de escolher uma coisa, escolho a parte do Ensino@Distância como o mais difícil.

3- Considera que a sua equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais para o Ensino@Distância?

Algumas pessoas estavam, outras não estavam. Mas, mesmo assim, eu acho que no nosso agrupamento, mesmo antes da pandemia, já estávamos a apostar muito na parte digital e isso, para nós, foi uma mais-valia. Embora nem todas as pessoas estivessem preparadas, algumas já estavam mais precisamente por causa disso. Nós já estávamos a apostar na parte digital, mesmo antes de saber que viria uma pandemia. Aí, foi sem dúvida uma mais-valia, mas, mesmo assim, havia muita gente que não estava preparada e tivemos de fazer muitas alterações. Eu lembro-me que havia colegas que estavam no apoio que não conseguiram mesmo dar o apoio em Ensino@Distância. Não sabiam mexer nas ferramentas, não conseguiram e nós tivemos de, por exemplo, reorganizar os apoios. Eu fiquei com turmas com que não costumava trabalhar, pois eram outras colegas que trabalhavam com aquelas turmas no apoio, mas como as colegas não conseguiram dar resposta, nós reorganizámo-nos de forma que os meninos não ficassem sem apoio. Para as colegas titulares de turma, para algumas também foi difícil, mas ajudámo-nos umas às outras e fomos tentando colmatar algumas dificuldades que foram surgindo. Mas para algumas colegas, foi difícil, sem dúvida nenhuma.

4- Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de Ensino@Distância?

Nós optámos por não diversificar muito. Usámos todas as mesmas plataformas porque assim também nos podíamos ajudar umas às outras. Aquelas colegas que tinham mais dificuldades ou que não experimentavam tanto, que não descobriam tanto, nas nossas reuniões, que fazíamos por Zoom, íamos partilhando aquilo que íamos descobrindo e isso foi uma mais-valia: não diversificar muito as ferramentas que usávamos, apostar em determinadas ferramentas e partilharmos umas com as outras aquilo que íamos fazendo e íamos aprendendo porque assim as colegas que estavam menos à vontade também conseguiam utilizar.

Uma coisa essencial no meio de tudo isto foi mesmo a partilha. Nós partilhávamos muitos materiais umas com as outras, os links das coisas que íamos utilizando e isso ajudou, obviamente, principalmente as pessoas que não estavam tão à vontade com as ferramentas digitais.

Nós utilizámos o Zoom para as aulas e o Classroom. Dentro do Classroom íamos colocando ferramentas. Utilizámos muito o Wordwall, que ainda continuamos a usar, os formulários do Google e partilhávamos muito umas com as outras. No primeiro confinamento, em que eu ainda tinha turma, usei a Escola Virtual, que estava gratuita na altura e todos os meus alunos se inscreveram. Pessoalmente fui um bocadinho privilegiada porque eu já trabalhava com os meus alunos com os tablets, em sala de aula, por isso, para mim e para eles, não foi muito difícil esta adaptação. Foi só mesmo o estarmos juntos através do computador, porque tudo o que nós já fazíamos na sala de aula, para eles foi fácil. Como já utilizávamos a Escola Virtual também foi muito fácil para eles, só tiveram de criar uma conta, que eles não tinham porque se pagava e eles utilizavam sempre a minha conta. Naquela altura, criámos uma conta para todos. Era gratuito e eles mexiam naquilo lindamente porque estavam habituados. Portanto, eu utilizei muito a Escola Virtual. Também utilizei a Leya, a Aula Digital, mas preferencialmente a Escola Virtual. Não sei se outras colegas utilizaram a Escola Virtual mas eu usei muito, criando aulas, que depois partilhava com eles, o que também me facilitou, porque depois aparecia logo tudo corrigido, eles recebiam o feedback e eu também ia vendo onde eles erraram mais e, a partir dali, trabalhava as dificuldades.

5-Quais as principais mudanças, em termos pedagógicos e avaliativos, que surgiram com o Ensino@Distância?

Avaliativos… Eu acho que começámos a fazer muito mais autoavaliação, que algumas de nós já utilizávamos em sala de aula, mas que no Ensino@Distância foi muito importante. Era preciso que os meninos também nos dessem feedback pois nós, em sala de aula, conseguimos perceber muito melhor as coisas do que no Ensino@Distância. Mesmo naqueles trabalhos que nos

enviam, é preciso perceber se foi com ajuda, se não foi. Houve mais a necessidade de fazermos uma autoavaliação para que eles nos dissessem efetivamente onde estavam a ter mais dificuldades, o que correu melhor, o que correu pior, as ferramentas que eles gostavam mais, para podermos adaptar. Eu acho que isso foi muito importante para começarmos a usar mais a autoavaliação, mesmo no Ensino Presencial. Eu também utilizei muito rúbricas, na minha avaliação, no Ensino@Distância porque, como nós não estamos lá sempre para lhes dizer o que é que é para fazer, a rúbrica ajudava-os muito a perceber o que tinham de fazer, seguindo ali as etapas todas. Eu acho que foi uma mais-valia. Se depois, no Ensino Presencial continuámos a utilizar, eu tenho as minhas dúvidas, porque as rúbricas dão um bocadinho de trabalho a fazer e às vezes nem sempre é possível. Eu, pessoalmente, gosto muito e agora que não tenho turma não uso tanto, mas, mesmo no apoio, muitas vezes continuo a usar rúbricas de avaliação, sempre que é possível. Mas eu penso que foi a autoavaliação, a principal mudança. Foi mesmo os alunos começarem a dizer-nos onde é que tinham mais dificuldade, do que é que gostavam mais, quais as ferramentas que eles preferiram…

6- Durante o confinamento foi emanado pelo ME o *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período. Considera que estas recomendações foram suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade?

Suficientes não foram. Até porque até podemos ter tudo direitinho, o que é para fazer, mas depois se não tivermos os recursos, aquilo serve de muito pouco. Eu acho que o principal não eram as orientações, era termos tido as condições, as ferramentas, a formação, porque havia muita gente que não tinha. Aprendemos à força e agora continuamos a ter formação nesse âmbito porque nunca se sabe quando será preciso de novo (também ninguém está à espera disto, mas o que é certo é que podia acontecer e aconteceu). O que eu acho é que, na era digital em que estamos, já devíamos estar mais bem preparados, já se devia ter pensado em formar professores ao nível digital, e teria sido muito mais fácil quando isto aconteceu. Não tínhamos essas ferramentas, não estávamos preparados, tivemos que nos desenrascar, mas acho que não correu tão mal assim.

7- Na sua perspetiva de gestora intermédia e professora quais as mais valias, se as houve, que o ensino à distância proporcionou ao AEBA?

Relativamente às mais-valias já respondi noutras questões anteriores. Acho que o facto de termos de aprender à força, de evoluir e de nos desenrascarmos, porque tinha de ser, e tínhamos de proporcionar um ensino de qualidade aos nossos alunos, fez-nos aprender, fez-nos pesquisar, fez-nos experimentar… porque muitas vezes experimentávamos e perguntávamos: será que isto dá resultado ou não? E fez-nos alterar. Eu acho que isso fez-nos aprender e, quando aprendemos, é sempre bom. O que que eu acho é que nós ainda temos um bocadinho este defeito que é: se precisamos, temos de nos desenrascar, vamos à luta, pesquisamos e tem de ser assim (dá-nos trabalho, mas tem de ser). Quando não precisamos, mas até já aprendemos aquilo e já pesquisámos, já percebemos como é que funciona, mas já não precisamos, vamos lá voltar à moda antiga porque isto dá mais trabalho. Eu acho que, infelizmente, nós professores, (e claro que há exceções e eu também me considero uma exceção e há outras pessoas…) mas eu acho que as pessoas tiveram de se desenrascar na altura e desenrascaram, mas agora já não é preciso, então para que é que vamos usar o Classroom, se agora já estamos em Ensino Presencial? Mas podemos continuar a usar. Podemos mandar, por exemplo, os trabalhos de casa pelo Classroom e ao mesmo tempo eles estão a trabalhar as competências digitais, o que às vezes não é possível em sala de aula porque não temos equipamento ou não temos internet, mas em casa todos eles têm, e mesmo aqueles que não tinham, agora, com os kits que estão a ser dados, passaram a ter, nem que seja com o telemóvel… e podemos continuar a fomentar isso e acho que muita gente deixou de o fazer. Voltámos à zona de conforto.

8- Que alterações é que o ensino à distância trouxe à organização do currículo?

Não sei se trouxe assim grandes alterações. Sinceramente, não estou a ver que, ao nível do currículo, tivesse trazido assim grandes alterações.

9- Que estratégia utilizaram para os motivar e contornar as dificuldades eventualmente sentidas pelos docentes na adaptação ao processo de E@D?

Foi tudo muito repentino e muito rápido. O nós fizemos, como já foi dito, foi tentar não diversificar muito o número de ferramentas que íamos utilizando, para não haver grande alteração e os miúdos não se perderem, e até nós próprias, também nos perdermos naquilo tudo e também para que, entre nós, pudéssemos fazer essa partilha. Houve algumas sessões de formação. Poucas, mas houve algumas sessões das ferramentas que íamos utilizando… E foi isso, ao nível de estratégias, porque também não houve muito tempo para fazer mais. As formações foram feitas a nível interno, pelo colega da Direção, o Rui. Estou a falar ao nível do 1º Ciclo e foi o Rui que fez alguma formação ainda nesse sentido, e entre nós. Às vezes ligávamo-nos entre nós, umas com as outras, num momento em que não estávamos em aulas, porque nós não fizemos como alguns agrupamentos: o mesmo tempo que tínhamos em ensino presencial de aulas online, e isso foi bom porque tínhamos vários momentos curtos com os miúdos e depois eles tinham trabalho autónomo para fazer nesses momentos em que não estavam connosco e nós aproveitávamos também para nos juntar umas com as outras, para partilhar soluções que tínhamos encontrado. Também não houve tempo para muito mais, pelo que foram essas as estratégias que utilizámos.

10- Enquanto coordenadora, como lidou com a falta de meios dos alunos mais carenciados?

Houve casos de miúdos que disseram que não tinham computador nem internet, mas o agrupamento conseguiu arranjar computadores para todos os meninos que disseram que não tinham. Isso foi um esforço que o agrupamento fez e foram fornecidos computadores a todos os meninos. Mas isso não resolveu todos os problemas porque, apesar de a escola ter fornecido o computador, muitos deles continuaram a não assistir às aulas. Havia sempre uma desculpa: ou porque não havia internet, ou porque não havia ninguém em casa para ajudar o menino, ou por isto ou por aquilo. Eu acho que, mais do que a falta de equipamento, houve, em algumas situações, a falta de interesse de alguns encarregados de educação. Mas isso há no ensino Ensino@Distância, como há no Ensino Presencial, infelizmente. Mas não foi por falta de equipamentos que houve um grande problema, pois a escola forneceu.

11-Agora que a pandemia parece estar mais controlada, quais os principais desafios curriculares que, na sua opinião, a gestão escolar deve procurar dar resposta, de forma a se proceder à recuperação das aprendizagens?

Claro que em dois anos… pois já passaram dois anos… nesta situação, eu que dou aulas a todas as turmas, e infelizmente isto como está, temos de andar sempre a fazer substituições, pois as colegas andam sempre a faltar e verifico que os meninos estão com muitas dificuldades, principalmente os anos mais iniciais, os 1ºs e 2ºs anos. Estão muito mais fracos que o que estavam há alguns anos porque o Ensino@Distância, por muito bom que seja, por muitas estratégias, muitas ferramentas, (podemos até fazer o pino), mas não é a mesma coisa e acho que qualquer pessoa tem noção de que não é a mesma coisa. Portanto, é preciso fazer uma recuperação muito afincada das aprendizagens. Agora, até ao momento, também não temos tido muitas condições para isso. Repare: colegas de apoio, até temos tido algumas a mais do que tínhamos, mas por outro lado também temos de fazer mais substituições do que dantes se fazia, ou seja, os recursos que temos vocacionados para o apoio acabam por não fazer essa finalidade porque temos de estar a fazer substituições de colegas que estão a faltar e acabamos por não ter grandes recursos para isso. Mas que é preciso é. As turmas estão muito aquém do que deveriam estar, estão, mas também não vejo alternativas assim a curo prazo para que consigamos fazer isso. A não ser que se coloquem mais pessoas e mais recursos nas escolas.

12- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Não. Julgo que disse tudo…

…Eu apanhei estes dois anos de Coordenação na pandemia, não tenho experiência fora da pandemia, mas tem sido realmente muito difícil dar resposta a tudo.

Temos de continuar a dar resposta aos pais, o que para mim é o mais difícil, mas o resto vai-se fazendo.

Mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade e por ter partilhado comigo a sua experiência.

Apêndice 9: Transcript de entrevista de TDC

Boa tarde.

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Sou aluna do Mestrado de Gestão e Administração de Escolas numa parceria da Escola Superior de Ciências Empresariais com o Instituto Politécnico de Setúbal.

Neste momento estou a fazer a minha tese de mestrado subordinada ao tema: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA- Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas da Boa-Água

As razões que me levaram a escolher o AEBA estão relacionadas, principalmente, com o vosso Plano de Inovação Pedagógica, sobre o qual realizei outros trabalhos, e que considero muito interessante.

As suas respostas a esta entrevista são confidenciais e, após a mesma, ser-lhe-á enviado o *transcript* seu conhecimento e aprovação das respostas dadas.

Sem lhe querer tomar muito tempo, avanço agora para as minhas questões.

1-Tendo em consideração o desafio global que o confinamento representou para a educação, como vê importância do seu papel enquanto coordenadora pedagógica no AEBA?

Primeiro, nós aqui, em termos da Boa-Água, aquilo que tentámos fazer (e eu não estive como coordenadora pedagógica durante todo o tempo de confinamento, porque havia outra professora que estava como coordenadora de DTs, que depois mudou para a direção e fiquei eu), mas acima de tudo, o papel do coordenador de diretores de turma foi o de conseguir uniformizar um pouquinho os procedimentos, para que na escola todos conseguíssemos fazer da mesma forma. Porque é sempre muito complicado e, quando de repente cai uma bomba destas, é muito importante criar alguma estabilidade e essa estabilidade parte um pouquinho de quem está a coordenar, que é fazer com que todos tenham uma postura muito semelhante e essa postura também acalma os encarregados de educação, também acalma os alunos, ajuda a não dispersarmos por tudo e mais alguma coisa… portanto é isto: criar um pouco mais de estabilidade, fazermos todos da mesma forma e não nos perdermos naquilo que estamos a fazer… acho que é um pouco por aqui: ouvir todos, ouvir sugestões, juntar as coisas e tentar dar as coisas, mais estruturadas, mais organizadas e mais coordenadas para se criar estabilidade e para se conseguir fazer.

2- Na sua opinião, qual foi, para o Agrupamento de Escolas da Boa Água, o grande desafio durante os confinamentos impostos pela pandemia?

O grande desafio… qual é o grande desafio? Acho que, às vezes, era tentar manter os alunos agarrados, porque nós temos uma grande afetividade com os nossos alunos (eu acho que os nossos alunos gostam muito de nós) e eu estou a falar de "nós", não é nós professores… eu acho que eles gostam do ambiente, da escola, dos professores, dos funcionários, apesar de "guerras" e tudo, mas sabem que há aqui uma grande afetividade por trás e o ensino à distância dificulta um pouco isso… eles sentem a falta de estar e eu penso que, essencialmente, isso foi o mais difícil, embora tenhamos conseguido algumas coisas muito positivas, também com isso… mas foi e era difícil manter esta afetividade, porque isto torna- se uma coisa um bocadinho mais afastada. Eu estou a falar na minha opinião pessoal, se calhar há pessoas que irão dizer que a coisa mais difícil era a parte de informática… Para mim isso foi difícil, porque tínhamos muitos alunos que não tinham acesso, que não tinham materiais, e isso foi uma coisa muito difícil em alguns casos, mas para mim não foi o pior.

3- Considera que a sua equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais para o Ensino@Distância?

Um pouco, porque nós não fomos totalmente apanhados de surpresa, portanto, eu não acho que estivéssemos totalmente despreparados. Aliás, quando isso começou, no primeiro ano, várias pessoas já estavam a trabalhar com os alunos com a Classroom, já se fazia algum Zoom, já tínhamos os emails dos alunos quase todos… de tal maneira que, quando houve a primeira parte, nós até dissemos "porque é que estamos a ficar sem aulas? Nós até já temos as coisinhas mais ou menos adiantadas." Claro que não era geral, não era uma preparação geral, ainda havia alguma dificuldade, em alguns colegas, havia alguma dificuldade em alguns alunos, porque não tínhamos criado ainda o email institucional, não tínhamos ainda nenhuma ferramenta de eleição escolhida pela escola, portanto, aquilo que eu lhe disse sobre aquela parte de haver uma estabilidade… ainda não a tínhamos, portanto, acabámos por nos lançar um bocadinho de cabeça, mas acho que já havia o hábito de tentar fazer algumas coisas, portanto já não era aquela escola que estivesse no zero, já estávamos a um passinho.

4- Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de Ensino@Distância?

A primeira coisa foi, exatamente, ouvirmos as pessoas. Nós ouvimos as pessoas para saber quais eram as ferramentas… porque na altura tínhamos de fazer rápido e o fazer rápido implica duas ou três coisas importantes: uma tinha a ver com a questão dos gastos, as ferramentas tinham de ser gratuitas. Essencialmente, não podíamos aqui colocar-nos a utilizar uma ferramenta muito boa, quer nestas questões do Zoom ou do Meet, quer para as aulas presenciais, quer para as assíncronas, no que tem a ver com as ferramentas síncronas, havia bastantes ferramentas que nós já usávamos, gratuitas e que já nos permitiam avançar um pouquinho. Na questão síncrona tivemos de optar por aquelas que eram gratuitas, porque não havia hipóteses de o fazer de outra maneira, e por aquelas que, à partida, os professores experimentassem e fossem mais fáceis. E, logo no primeiro confinamento, ainda experimentámos mais do que uma e ainda lançámos essa hipótese: havia colegas que defendiam o Skipe, outros defendiam o Zoom e outros ainda defendiam o CiscoEbex, da Cisco. Eu lembro-me que estes saíram por sugestão dos colegas e ainda estivemos ali, numa fase inicial, com alguma dificuldade em que, experimentámos utilizar estes vários e depois então é que analisámos e, só depois, numa fase mais à frente, é que nos restringimos, enquanto escola a gerir, qual é que ia ser aquela em que íamos apostar. No início ainda houve estas tentativas, também para percebermos, mas essencialmente, os dois aspetos importantes tinham a ver com a gratuitidade e com a facilidade de trabalho e o conhecimento que os docentes tinham deles.

5-Quais as principais mudanças, em termos pedagógicos e avaliativos, que surgiram com o Ensino@Distância?

Eu acho que uma das coisas que até foi interessante foi o facto de começarmos a utilizar ferramentas de avaliação que permitem um feedback mais imediato aos alunos e, a pouco e pouco, nós próprios… (porque quando estávamos fisicamente em sala de aula, nunca pensámos em utilizar uma ferramenta que nos ajudasse a dar um feedback mais imediato, porque havia a hipótese do nosso próprio feedback oral, lá com os alunos), e quando aconteceu esta questão do confinamento, nós começámo-nos a aperceber que estávamos a começar a ficar cilindrados com a informação toda dos alunos e a necessidade de dar feedback. Nós tínhamos de dar feedback. Os alunos não conseguiam avançar.

Eu sou professora de matemática e matemática online foi difícil e exigiu muito trabalho por aqui. Então foi necessário começarmos a apostar um bocadinho numa seleção criteriosa de ferramentas que nos permitissem dar um feedback aos alunos muito rápido: umas que fossem ferramentas que nós próprios pudéssemos escrever, tal é a grande importância desta avaliação formativa, esta avaliação para as aprendizagens, superimportante, que precisa que o professor dê o feedback, mas, por outro lado outra dificuldade que sentimos foi mudar a nossa forma de estruturar a avaliação. O facto de se criarem as rubricas, em que, à partida, o aluno já sabia

como é que ia ser avaliado. Se criássemos a rubrica depois só tínhamos de clicar no botãozinho já lá estava o texto pré-definido e não tínhamos necessidade de escrevê-lo todo… portanto, no fundo, tivemos esta necessidade de fazer formação ao nível da própria avaliação, daí termos ficados envolvidos no projeto Maia, e de apostar nos próprios instrumentos de avaliação digitais que nos permitiam dar um feedback rápido, quer com a nossa criação de rubricas, quer usando alguns instrumentos que permitiam aos alunos sentir-se motivados, porque eram muito interativos, entravam numa versão de jogo, e eles conseguiam aprender através do jogo. Então também apostámos um pouquinho em mudar e usar muito estas formas de trabalhar com eles estas estratégias em que promovíamos um trabalho autónomo do aluno e depois o interesse. Eu lembro-me de fazermos a formação daquelas coisas normais: dos Quizziz e dos Kahoots, estas coisas muito simples, em que criámos uma espécie de jogos. Nós fizemos uma formação muito interessante em que criámos um jogo em que eles avançando por etapas e aprendiam imensas coisas e depois conseguiam criar os avatares dele, portanto, há aqui toda uma série de estratégias, por um lado para motivar os alunos, dando-lhes trabalhos diferentes e que os motivassem, em que eles pensassem que estavam a jogar. Outra coisa engraçada que também conseguimos fazer e que foi um desafio, foi começar a trabalhar de forma colaborativa com outros colegas e conseguir fazer projetos, em conjunto, com várias disciplinas. Eu lembro-me de estar a trabalhar com algumas aplicações, mas em que eles (os alunos) estavam a desenvolver, simultaneamente, em ciências e em matemática. E permite. Nós temos materiais quem nos permitem fazer isso. Temos uma série de Apps que nos permitem ter vários professores coordenadores e avaliar a mesma atividade pelos miúdos. Foi uma coisa muito engraçada.

6- Durante o confinamento foi emanado pelo ME o *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas- Roteiro*, que pretendia ser um conjunto de linhas de orientação para as escolas durante este período. Considera que estas recomendações foram suficientes para dar resposta aos desafios e garantir um ensino de qualidade?

Estava a tentar recordar-me delas todas… Eu até considero que eles deram uma série de linhas orientadoras bastante importantes. Claro que todo este tipo de trabalho tem de ir um bocadinho por baixo. Portanto, nós temos algumas luzes, lá em cima, que nos limitam um bocadinho o trabalho, que nos dão algumas orientações, que alertam para alguns cuidados (eu lembro-me das questões todas das gravações e o cuidado com a imagem…) Portanto, eu até acho que elas foram bastante suficientes. Mas, o que é que acontece aqui? É claro que há problemas porque quem depois está no terreno é que tem de adaptar as coisas ao contexto em que está a trabalhar e tem de perceber que as coisas não podem ser impostas: nós temos de ter uma negociação com os pais e os próprios alunos. E isso parte dos professores, do diretor de turma. Na nossa escola trabalhamos de uma forma um bocadinho diferente, porque temos o diretor de turma e o tutor, sendo que o diretor de turma também é um tutor e é o coordenador dos tutores, que são algumas pessoas que têm alguma ligação mais pedagógica ao aluno e ao encarregado de educação e que depois têm de saber apresentar estas orientações e trabalhar essas orientações ao nível da própria escola. Portanto, eu lembro-me que, quando às vezes o professor não conseguia gerir estas coisas, nós tínhamos de agir (e tivemos uma turma ou outra em que houve algumas questões), mas sempre que o professor consegue explicar bem aos encarregados de educação, as coisas mantêm-se muito mais calmas.

Eu gosto particularmente de me relacionar com os encarregados de educação e com os alunos, porque, normalmente, depois as coisas correm sempre muito bem. Nós explicamos-lhes muito bem as coisas, pedimos-lhes a colaboração e, se atuarmos dessa forma, depois as pessoas colaboram. Nós não podemos e apresentar as coisas assim (impostas), por isso eu até acho que as indicações foram suficientes.

7- Na sua perspetiva de gestora intermédia e professora quais as mais valias, se as houve, que o ensino à distância proporcionou ao AEBA?

Algum incremento na capacidade de trabalhar com estes novos instrumentos.

A maior parte dos professores nem sempre sentia a necessidade de incorporar todas estas novas ferramentas digitais e, às vezes, havia alguma letargia. Ora isto fez com as que as pessoas acabassem por aumentar a sua formação nestas áreas, ficassem a conhecer mais e até gostassem. Como tal, começaram a utilizá-las. Por outro lado, há ferramentas destas que permitem, como eu disse há pouco, um feedback imediato aos alunos e criar alguma motivação aos alunos e aqui acho que houve um incremento. Outra coisa que eu acho que acabou por funcionar bem tem a ver com o facto de nós reduzirmos a quantidade de papel (e estamos numa escola muito voltada para as questões ambientais e para o desenvolvimento sustentável). Estamos a tentar cada vez mais reduzir e manter também alguma redução no papel que se usa para fazer tudo e mais alguma coisa, sem perder o contacto com os alunos e com os encarregados de educação e acho que, na sequência disso avançámos, com o facto de termos planos de aprendizagem dos nossos meninos.

Eu sou diretora de turmas de 5º e 6º ano e tenho os meus meninos todos a preencherem os seus planos de aprendizagem online. Depois são enviados e autoavaliados por eles, online, por nós e depois fazemos os PDF que enviamos aos pais. Os pais podem sempre ir consultando os planos de aprendizagem dos meninos na Classroom, enquanto estão a ser elaborados. Portanto, aumentou-se este relacionamento dos pais, dos professores e dos alunos e este envolvimento também na sua aprendizagem, reduzindo também as questões do papel.

A verdade é que nem todas as atividades precisam do papel para serem realizadas, portanto, acho que há aqui uma parte que foi positiva.

Outra questão que já lhe tinha dito foi o facto de nós termos sentido a necessidade de criar os emails institucionais para todos: os professores têm email institucional, os alunos têm email institucional e é muito mais fácil comunicarmos uns com os outros e isto flui. A informação agora é muito mais fluida e, sempre que alguém precisa, nós comunicamos muito mais rapidamente uns com os outros.

8- Que alterações é que o ensino à distância trouxe à organização do currículo?

Eu acho que alterámos sempre. Nós não temos um currículo muito fixo. Trabalhamos com o currículo por ciclo e, dentro do ciclo, organizamos o currículo de acordo com os projetos da turma, tentando estabelecer conexões entre vários temas, domínios de conhecimentos de cada uma das disciplinas e também entre disciplinas. Pelo facto de trabalharmos no ensino à distância, eu penso que a única coisa que tivemos de fazer foi adaptar um bocadinho o tipo de projetos a trabalhar com os alunos.

Não sei se foi tanto o currículo que se adaptou, como a forma de o trabalhar… eu acho que foi mais a forma de o trabalhar… Bem, na verdade nós tivemos de trabalhar todas as coisas, portanto nós não alterámos o currículo, alterámos foi a forma de trabalhar o currículo. Eu estava em matemática e tive de trabalhar tudo na mesma com os meus alunos. Trabalhámos de maneira diferente.

O que nós tivemos dificuldade foi com as interrupções todas. Houve alguma dificuldade em perceber aquilo que os alunos estavam, na realidade, a mobilizar, se aquelas aprendizagens tinham ficado mesmo significativas e se eles as conseguiam mobilizar mesmo.

9- Que estratégia utilizaram para os motivar e contornar as dificuldades eventualmente sentidas pelos docentes na adaptação ao processo de E@D?

Nós tivemos, em termos de organização da escola, de disponibilizar alguma formação aos docentes, isso foi essencialmente a parte mais importante: selecionar em cada turma o tipo de ferramentas que íamos utilizar para que todos se pudessem ajudar uns aos outros e não dispersassem. Porque, quando mudamos bruscamente de um tipo de ensino para o outro, a

tendência é espalhar por tudo e depois as pessoas não conseguiam dar vazão a tudo. Então foi muito importante definirmos essas linhas orientadoras, em que cada turma foi selecionar, e todos os docentes tentaram utilizar as mesmas ferramentas e os mesmos instrumentos para se tentarem ajudar uns aos outros e para os alunos também terem também mais facilidade de trabalhar. É claro que podíamos sempre fazer uma experiência diferente e isso é importante porque para crescer é preciso experimentar, mas numa situação destas, tão complicada, se nos dispersássemos havia uma desgraça muito grande. Então foi preciso afunilar um pouquinho, organizar para que, se nos afastássemos alguns limites, as coisas não ficassem todas desorganizadas. Criar algumas normas que fossem iguais para todos: quantas horas é que teríamos de ensino assíncrono, a quantidade de trabalhos que poderiam ser passados (por um lado para os alunos não terem excesso de trabalhos, mas também porque os professores não estavam a conseguir aguentar o trabalho e esta dificuldade dos professores em dar resposta teve de ser um trabalho para as equipas de coordenação perceberem).

Porque cada professor só tem noção da sua disciplina e depois compete-nos a nós percebermos que há muitas disciplinas (na versão dos alunos) e (na versão dos professores) há muitas turmas. Tentámos então definir limites e criar um instrumento de planificação. Todas as semanas combinámos com os colegas que o professor planificava semanalmente, tínhamos uma data para incluir as aprendizagens que queríamos ensinar na semana seguinte, essas aprendizagens eram colocadas num plano, esse plano era publicado pelo diretor de turma e era negociado (porque nós tínhamos um tempo de assembleia de turma/tutoria, online) era explicado aos alunos e acompanhávamos os alunos e, quinzenalmente, era enviada a avaliação para os pais. E para isto usávamos, muito frequentemente a drive para que todos os professores pudessem ir lá e marcar as faltas e assim o tutor sabia e podia contactar. Criarmos estes instrumentos foi muito importante para que o trabalho do professor fosse mais facilitado, porque era tudo em geral e facilmente todos conseguíamos aceder e desempenhar as nossas funções. Portanto, foi mesmo, essencialmente, a organização e a formação os dois aspetos mais importantes.

10- Enquanto coordenadora, como lidou com a falta de meios dos alunos mais carenciados?

A nossa escola entrou, muito rapidamente, na necessidade de dar tudo o que tinha aos alunos, e, muito antes de se falar em todas estas coisas, nós pegámos em tudo o que havia na escola e fizemos um levantamento dos alunos que tinham dificuldades. Acho que aí, o facto de a escola trabalhar com os tutores, em vez de com o diretor de turma único, fez com que tivéssemos um conhecimento mais próximo da realidade dos alunos, uma vez que cada tutor tem oito alunos (quer dizer, eu no primeiro confinamento tinha dezasseis alunos, até porque era tutora de duas turmas), mas é menos do que o diretor de turma ter depois o conhecimento dos vinte e cinco ou trinta alunos, (até porque a escola acabava sempre por ter essas turmas grandes). Então, como tínhamos estas pessoas com um conhecimento muito mais próximo dos alunos, foi muito mais fácil conseguirmos chegar aos alunos que estavam ausentes, tentarmos perceber o porquê e a escola deu, ou emprestou, (porque muitos acabaram mesmo por ser destruídos, outros acabaram por ser devolvidos), mas no fundo nós conseguimos fazer isso e isto foi uma primeira tentativa que fizemos. Antes de se falar dos kits do Ministério da Educação, a nossa escola conseguiu ter quase todos os alunos a ter apoio nesse sentido.

No primeiro confinamento nós ainda sentimos algumas dificuldades que se prendiam, não tanto com os alunos não terem material informático, mas com o facto de estarem sozinhos em casa, de não se levantarem, não irem, portanto, uma questão mais social.

No segundo confinamento nós criámos uma outra vertente que foi: todos os alunos que começavam a ter esta ausência exagerada foram chamados para a escola, para salas específicas, com computadores isolados, com um funcionário, um professor de apoio que ia passando pelas salas, tentando manter bolhas e alunos em isolamento e, como éramos uma escola de referência para os alunos filhos das entidades de apoio direto, da saúde, da proteção civil, nós já tínhamos

criado esse apoio e alargámos aos alunos que não apareciam nas aulas online ou que não faziam os trabalhos online e tivemos ainda casos desses. Nessa altura ainda funcionou melhor porque conseguimos "apanhar" mais alguns. Claro que escapou sempre algum, porque nós não somos brilhantes e não conseguimos fazer tudo.

11-Agora que a pandemia parece estar mais controlada, quais os principais desafios curriculares que, na sua opinião, a gestão escolar deve procurar dar resposta, de forma a se proceder à recuperação das aprendizagens?

Essa é difícil… é preciso tempo porque não se aprende a correr. Mas, o mais importante do que a preocupação com os conteúdos é a preocupação (que acho que nós temos) em dotar os nossos alunos de capacidades que lhes permitam, ao longo dos anos futuros, recuperar os conhecimentos que não tiveram durante a pandemia. O que eu que eu quero dizer com isto? Vou partilhar aqui um bocadinho aquilo que às vezes eu oiço. Eu já trabalhei em todas as escolas da Quinta do Conde, o que significa que já dou aulas há 31 anos e, às vezes, os meus colegas recebem alunos meus e dizem-me "os teus alunos não percebem nada. Não percebem matemática nenhuma e ainda vocês dizem que eles são bons alunos…" e aconteceu-me isto aqui há alguns anos, com uma turma do nosso primeiro projeto, o Edulabs (que nos fez mudar a nossa maneira de trabalhar na escola) e eu até fiquei um pouco admirada e pensei "mas os meus putos são mesmo bons"… isto foi em outubro, quando eu encontrei a colega do 10º ano, que me disse que "eles disseram que tiveram 4 e 5 mas não percebem nada daquilo, são péssimos"…

Mais tarde, nas avaliações do primeiro momento, encontrei a mãe de uma aluna que me disse que ela estava muito bem, graças a Deus, e que lhe disse "Agradece lá aos professores da Boa-Água, que se não me tivessem ensinado aquele rigor todo e a ir pesquisar as coisas todas, eu não era capaz de ter as notas que estou agora a ter com estes professores". Portanto, ela já estava com 18s e 19s a matemática.

Passou um aninho e estes meus meninos foram quadro de mérito, já todos estão a sair da universidade, com altos cursos. E quase todos entraram, claro que não todos, porque aqueles que tinham dificuldades connosco, continuaram a ter, mas aqueles que a colega estava a dizer… o que acontece é que eles realmente, quando lá chegam dizem: "uma coisa que a Escola da Boa-Água me ensinou e que eu sou melhor que quase toda a gente ali na escola é que, quando chega a altura de irmos pesquisar e apresentar o resultado do nosso trabalho, nós não temos dificuldade nenhuma. Eu vejo os meus colegas a trabalhar em grupo e eles não sabem como é que hão de pesquisar e não sabem como é que se faz uma apresentação e, realmente, isso ensinaram-nos muito bem".

E eu acho que é isso o grande desafio: é nós conseguirmos, neste bocadinho de tempo que vamos tendo com cada um dos nossos alunos, incentivar mais este desenvolvimento da autonomia. Porque acho que o confinamento nos trouxe isso: os alunos ficaram mais autónomos e nós temos de continuar a exigir isso deles, temos de lhes exigir rigor na pesquisa, saber pesquisar com rigor, saber resumir, saber referir as fontes daquilo que pesquisam, porque há direitos de autor, saber usar ferramentas para explicar e apresentar os seus trabalhos… acho que este é o grande desafio nesta fase diferente da pandemia.

Será, essencialmente, continuar a dotar os alunos de capacidades para irem recuperando ao longo dos anos.

12- Nesta última questão, gostaria de saber qual foi a grande lição que retirou desta experiência que a pandemia nos trouxe.

Temos de ser flexíveis, saber ouvir, reformular, ser capaz de agir a partir das coisas que nos vão surgindo. Eu acho que, no fundo, temos de aprender a ser professores do século XXI, porque nós ainda éramos professores do século XX e temos que aprender a trabalhar um pouquinho com este espírito crítico também, com estas competências que nós dizemos que os alunos têm

de ter e que, nós próprios, enquanto professores, também temos de ser capazes de as ter e de alterar a nossa forma de trabalhar, consoante as exigências que nos vão sendo propostas. Portanto, nós não podemos ficar agarrados a uma coisa, temos de ser capazes de mudar, de experimentar, de aceitar a diferença e… de colaborar, porque sozinhos não vamos a lado nenhum.

Temos de ser humildes. Não temos de achar que somos melhores. Temos, com muita humildade, tentar fazer melhor… Mandam-nos uns ensinamentos de "lá de cima", vêm umas luzes, umas coisas… eles são teóricos, nós somos os práticos. Nós não temos de aceitar o que vem; temos de pegar naquilo e tentar experimentar. Não resulta, ajeitamos.

Por exemplo, nestas questões da informática, e eu estive sempre nos projetos de inovação da escola desde o primeiro, uma coisa muito importante é percebermos quando é que um computador e uma aplicação faz sentido. Se eu quiser que os meus alunos aprendam uns passinhos, ou umas "equaçõezinhas", (até porque eles também precisam de fazer equações), desculpem, mas aí não vão fazer com tablet, aí fazem no caderno e tiram uma fotografia.

Nós temos de saber usar as coisas quando elas nos facilitam, então não vamos entrar em rigor e fazemos da maneira tradicional. Portanto, tem de ser sempre desta forma.

Mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade e por ter partilhado comigo a sua experiência.

Apêndice 10: Exemplo de Análise de Conteúdo através do programa MAXQDA

..preparada em termos de
..dificuldade na operacion

..preparada em termos de
Preparação da equipa ped

..preparada em termos de

..outras plataformas

10 **Considera que a equipa pedagógica estava preparada, no primeiro confinamento, em termos de ferramentas digitais, para o ensino à distância?**

11 Em termos de ferramentas digitais... se calhar estava. Em termos de generalização de um processo e da passagem do ensino presencial para um processo de ensino à distância é que, se calhar, não. Portanto, nós já trabalhávamos muito com a parte tecnológica e com ferramentas digitais. É claro que depois o "trabalhar muito" teve de se transformar aqui no "trabalhar só" e isso exige aqui alguma passagem de informação e, nesse aspeto, eu acho que as esquipas pedagógicas, aqui na Boa Água, estiveram muito a essa altura, na formação e na criação de ofertas formativas internas e nessa interajuda entre as pessoas que já trabalhavam melhor, ou pior, mas o que não estavam eram preparadas para esse desafio em permanência. Nós trabalhamos na sala de aula e não estávamos preparados para deixar de parte as questões sociais do deixar de trabalhar presencialmente, do deixar de trabalhar em grupo... Para essa parte é que nós não estávamos preparados. Agora, em termos de ferramentas digitais, eu penso que estávamos melhor que a maioria, apesar de não estarmos com um processo generalizado. Este processo teve de surgir depois, ao longo da formação e da transformação e da passagem do presencial para o ensino à distância.

12 **Dada a urgência que a pandemia trouxe, como foram selecionadas as ferramentas tecnológicas de ensino à distância?**

13 Aqui a questão era manter a segurança, por isso foram selecionadas de acordo com aquilo que já fazíamos, portanto, foram selecionadas com base nas ferramentas que já utilizávamos nas escolas. Por exemplo, nós já tínhamos uma rede de partilha social, a Altice Campus, e de partilha também de conteúdos, portanto demos prioridade ao Altice Campus. Claro que depois começámos a perceber que