

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Lúcia Diana Silva Rodrigues

**A LIDERANÇA ESCOLAR EM CONTEXTO DE CRISE
PANDÉMICA DE COVID-19**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional orientada
pela Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira Seixas e apresentada
à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra**

Outubro de 2020

Agradecimentos

Ao Rodolfo que nunca me deixou desistir e que me sempre apoiou durante todo o processo.

Aos meus pais e irmãs pelo incentivo, carinho, força e paciência.

À minha orientadora Prof.^a Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira Seixas pela sua disponibilidade e crítica construtiva. O meu sincero agradecimento.

Aos diretores que aceitaram colaborar na realização das entrevistas, pelo seu contributo, simpatia e disponibilidade.

À Maria Armanda pelo carinho e amizade durante o Mestrado.

A todos a minha gratidão.

Resumo

Os estudos sobre liderança escolar contribuem para a melhoria das práticas de gestão e de governança de escolas e, naturalmente, para a promoção do sucesso escolar dos alunos. A pandemia da COVID -19, irremediavelmente, marcará o século XXI. Esta crise pandémica acarretou muitas consequências a todos os níveis da sociedade e a educação foi um dos sectores mais prejudicados. Com este estudo pretendemos contribuir para a compreensão do papel da liderança escolar em contexto de crise pandémica. Para isso realizamos entrevistas a presidentes do Conselho Executivo de escolas da RAM para conhecer as suas perceções acerca do seu papel no contexto de crise causada pela COVID-19.

Este estudo exploratório visa analisar como é que as escolas se adaptaram e qual a perceção dos dirigentes escolares acerca dos desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia. Também identifica as estratégias adotadas pelos presidentes do conselho executivo perante o contexto de crise pública e analisa as perceções dos mesmos sobre a importância dos diferentes tipos e níveis de liderança em contexto de crise.

Apesar da incerteza e da falta de formação e preparação, os dirigentes escolares entrevistados consideram que o balanço do trabalho desenvolvido, durante os primeiros meses de pandemia, é positivo. A criação de condições de aprendizagem e a preservação da saúde e segurança foram as prioridades a ter conta, perante os vários desafios provocados pela COVID-19.

Palavras-chave

Liderança escolar; crise; COVID-19; desafios; prioridades.

Abstract

Studies on school leadership contribute to improving school management and governance practices and, of course, to promoting students' academic success. The COVID -19 pandemic will hopelessly mark the 21st century. This pandemic crisis had many consequences at all levels of society and education was one of the sectors most affected. With this study we intend to contribute to the understanding of the role of school leadership in the context of a pandemic crisis. To this end, we conducted interviews with presidents of the Executive Council of schools in RAM to get to know their perceptions about their role in the context of the crisis caused by COVID-19.

This exploratory study aims to analyze how schools have adapted and what school leaders perceive about the challenges that the school is going through as a result of the pandemic. It also identifies the strategies adopted by the presidents of the executive board in the context of a public crisis and analyzes their perceptions of the importance of different types and levels of leadership in a crisis context.

Despite the uncertainty and lack of training and preparation, the school leaders interviewed consider that the balance of the work developed during the first months of the pandemic is positive. The creation of learning conditions and the preservation of health and safety were the priorities to take into account, given the various challenges caused by COVID-19.

Key words

School leadership; crisis; COVID-19; challenges; priorities.

Índice

Introdução.....	1
1. O tema e o problema – justificação e pertinência.....	2
2. Objeto e objetivos de investigação	2
3. Questões de investigação.....	3
4. Opções metodológicas.....	3
5. Organização do trabalho.....	4
Capítulo I – Liderança em contexto escolar	6
1.1. A escola como organização	7
1.2. A liderança.....	9
1.2.1. A liderança na organização escolar	11
1.2.2. Estilos de liderança.....	13
Liderança Transformacional.....	15
Liderança para a aprendizagem	16
1.2.3. O papel dos líderes escolares.....	18
1.3. Cultura organizacional escolar.....	20
1.3.1. Componentes da cultura escolar: hierarquia e participação	22
Capítulo II – Administração e gestão educacional em Portugal.....	25
2.1. Políticas e administração da educação em Portugal	26
2.1.1. Liderança nas escolas portuguesas	26
2.1.2. Normativos legais da RAM	29
2.2. Liderança escolar e projeto educativo	32
2.3. Autonomia das escolas: identidade e melhoria.....	33
2.4. A escola e a atualidade.....	35
2.4.1. O papel do Diretor no desenvolvimento do PAFC.....	37
Capítulo III – Tempos de crise na escola	40

3.1. Crise na escola	41
3.2. Liderança escolar em tempos de crise	42
3.2.1. Liderança para a aprendizagem em tempos de crise	47
3.3. A educação em tempos de COVID-19.....	49
3.3.1. Contexto português.....	50
3.3.2. Suspensão das atividades letivas presenciais: efeitos e recomendações ..	53
3.3.3. Orientações para a retoma ao ensino presencial.....	58
Capítulo IV – Fundamentação metodológica	61
4.1. Problemática e objetivos do estudo	62
4.2. Método de investigação: natureza do estudo	63
4.2.1. Instrumento de recolha de dados	64
4.2.2. Classificação da entrevista.....	66
4.2.3. Preparação da entrevista	67
4.3. Participantes	68
Capítulo V – Apresentação e análise de dados.....	70
5.1. Apresentação e interpretação dos resultados	71
5.2. Perceções dos dirigentes escolares sobre o seu papel em contexto de crise....	72
5.2.1. Mobilização para a mudança	72
5.2.2. Prioridades.....	75
5.2.3. Caraterísticas essenciais	76
5.2.4. Comunicação das estratégias tomadas.....	78
5.3. Perceções dos dirigentes escolares acerca dos desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia da COVID-19.....	78
5.3.1. Desafios	79
5.3.2. Primeiras medidas	80
5.4. Estratégias adotadas pelos Presidentes de Conselho Executivo perante o contexto de crise	81
5.4.1. Gestão de recursos	82

5.4.2. Garantia da igualdade	83
5.4.3. Reflexão.....	84
5.4.4. Expectativas de futuro	86
5.5. Percepções dos dirigentes escolares acerca da importância dos diferentes tipos e níveis de liderança escolar em contexto de crise	87
5.5.1. Atuação e influência	87
Considerações Finais	91
1. Conclusões.....	92
2. Limitações da investigação.....	94
Referências	95
Legislação consultada.....	102
Anexos	103
Anexo I.....	104
Caraterização do estudo.....	105
Anexo II.....	106
Guião de entrevista	107
Anexo III	111
Consentimento informado para a participação na entrevista.....	112
Anexo IV	113
Tabela de categorização da análise de conteúdo das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo.....	114
Anexo V.....	116
Tabelas com excertos das entrevistas e indicadores.....	117

Lista de siglas

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

RAM – Região Autónoma da Madeira

INTRODUÇÃO

1. O tema e o problema – justificação e pertinência

A liderança em contexto escolar trata-se de um tema antigo, mas atual e pertinente na agenda da política educativa, notando-se cada vez uma maior preocupação com este assunto. Cada vez mais, exige-se que o líder escolar seja um agente transformador do contexto escolar, pois a sociedade está em constante evolução e é necessário que a organização escolar acompanhe e responda aos desafios que lhe são colocados. Desta forma, o líder deve adotar uma liderança estratégica para que a escola consiga responder às necessidades dos alunos e também da comunidade em que se insere, no quadro das políticas educativas vigentes, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

Atualmente, os líderes de todo o mundo enfrentam vários problemas derivados da pandemia de coronavírus (COVID-19), sendo de grande importância perceber o que terá de ser feito para que as escolas consigam responder às consequências da mesma. As crises são imprevisíveis, mas os avanços na tecnologia e ciência dão-nos razões para sermos otimistas. Entre muitas questões procura-se nomeadamente perceber qual o papel dos líderes num contexto de crise. O que estes poderão fazer para minimizar os impactos? Como poderão agir? Pois, tal como afirmam Rego e Cunha (2020), “Medidas podem ser tomadas para lidar de modo mais sensato com a dura realidade. Em tempos de crise, convém que pensemos sobre essas possibilidades” (p.3).

É certo que a pandemia da COVID-19 é uma questão de saúde pública e que mitigá-la depende muito da descoberta de uma vacina ou de outro tipo de fármacos para prevenir ou tratar as infeções causadas pela SARS-CoV-2, mas na ausência de tais fármacos é necessário privilegiar medidas como o distanciamento social. Deste modo, foram impostas algumas restrições que levaram a que o ensino presencial fosse suspenso num grande número de países (Reimers & Schleicher, 2020).

2. Objeto e objetivos de investigação

Com esta investigação pretendemos compreender qual o papel do líder escolar no contexto de crise, especialmente provocada por uma pandemia. Mas também procuramos: analisar as perceções dos dirigentes escolares Presidentes dos Conselhos Executivos sobre o seu papel em contexto de crise; conhecer a perceção dos dirigentes escolares acerca dos desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia da COVID-19;

identificar as estratégias adotadas pelos Presidentes de Conselho Executivo perante o contexto de crise pública, causada pelo COVID-19; e analisar as percepções dos dirigentes escolares sobre a importância dos diferentes tipos e níveis de liderança escolar em contexto de crise.

3. Questões de investigação

A liderança tem influência sobre vários fatores de uma organização escolar, manifestando-se na cultura, clima e organização da escola. Mas também, as políticas educativas, nomeadamente o Projeto educativo, a Autonomia de escolas e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, produzem efeitos no funcionamento das organizações escolares. No entanto, quando uma crise ocorre o que acontece? A escola consegue cumprir com o que tinha planeado? Que mudanças são necessárias fazer?

Deste modo, no presente trabalho pretende-se responder às seguintes questões ‘Qual a importância da liderança no contexto de crise?’, ‘Que tipo de liderança é necessário para que a escola consiga ultrapassar os desafios que lhe são colocados?’, ‘Qual o perfil de liderança mais adequado para responder a esses desafios?’ e ‘Que estratégias os líderes escolares adotaram perante o contexto de pandemia consequente da COVID-19?’.

4. Opções metodológicas

Para a presente pesquisa optou-se pela metodologia qualitativa, pois pretendia-se analisar e compreender a percepção de diferentes sujeitos acerca da importância da liderança de uma organização escolar em contexto de crise. Este trabalho de investigação baseou-se essencialmente em entrevistas realizadas a presidentes de conselho executivo de escolas básicas e secundárias da Região Autónoma da Madeira.

5. Organização do trabalho

A presente investigação encontra-se dividida em cinco capítulos e como “toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (Bogdan e Biklen (1994), os três primeiros capítulos são dedicados à fundamentação teórica (parte I), à luz de vários autores e os dois últimos dedicados à fundamentação metodológica e apresentação e análise de dados (parte II).

Deste modo, no capítulo I abordamos a temática da liderança em contexto escolar e conceitos como escola, liderança e cultura organizacional escolar. Referem-se de igual forma os diferentes estilos de liderança existentes, dando especial atenção à liderança para a aprendizagem e à liderança transformacional, mas também expondo o papel dos líderes numa organização escolar e os componentes da cultura escolar.

No capítulo II apresentamos uma contextualização acerca das políticas e administração da educação em Portugal, fazendo-se alusão à liderança nas escolas portuguesas e aos normativos legais de Portugal Continental e da RAM, particularmente. Abordam-se, ainda, conceitos como projeto educativo e autonomia de escolas.

Já no capítulo III trabalhamos a temática da crise na escola, fazendo alusão à liderança escolar em tempos de crise, salientando a liderança para a aprendizagem em tempos de crise. Apresenta-se, ainda, uma contextualização acerca da educação portuguesa em tempos de COVID-19 e a resposta da RAM aos problemas consequentes da pandemia. Referem-se algumas orientações para a retoma ao ensino presencial, alguns problemas consequentes da pandemia e recomendações que a organização escolar deve ter em conta na resposta educativa.

Na segunda parte do trabalho, no capítulo IV apresentamos o trabalho de investigação empírica, nomeadamente a problemática em estudo, objetivos e questões orientadoras, assim como a fundamentação metodológica da investigação realizada e a caracterização dos participantes.

Seguindo-se, no capítulo V a apresentação e análise dos dados da investigação realizada.

Por fim, o trabalho termina com algumas considerações finais e com uma menção às limitações sentidas na investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGISLATIVO

CAPÍTULO I – LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos o enquadramento teórico do estudo acerca da liderança em contexto escolar e deste modo abordamos conceitos tais como escola, liderança e cultura organizacional escolar. Num estudo sobre liderança em contexto escolar não podemos deixar de referir os diferentes estilos de liderança existentes, sendo dado um especial enfoque à liderança para a aprendizagem e à liderança transformacional bem como ao papel dos líderes numa organização escolar e aos componentes da cultura escolar, nomeadamente a hierarquia e participação.

“A eficácia de cada escola depende do desenvolvimento de uma personalidade institucional contextualizado pelo ambiente que a rodeia e onde uma cultura de escola única possa emergir. Assim, embora obedecendo a diretrizes do poder central, regional e local, pressupõe-se que cada escola tenha a possibilidade de adequar a liderança às suas especificidades” (Bento & Ribeiro, 2013, p.24).

1.1. A escola como organização

Na visão de Chiavenato (2000), as organizações são entidades sociais formadas por pessoas e recursos não-humanos, tais como recursos físicos e materiais, financeiros, tecnológicos, mercadológicos, que trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns. Porém, as organizações possuem características específicas, nomeadamente no que diz respeito aos objetivos e estrutura, que diferem de organização para organização, fazendo com que estas sejam diversificadas e heterogêneas.

Logo, uma vez que a escola possui características específicas derivadas em grande parte ao contexto em que está inserida, como também é perspectivada e legislada como organização, na qual interagem e trabalham vários atores sociais para o alcance de objetivos comuns, esta é uma organização. Para Torres e Palhares (2009), uma organização escolar trata-se de um “contexto propício ao desenvolvimento de complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e inscritas na memória coletiva da instituição” (p.97). Enquanto que, para Lima (2008) a escola é uma organização formal que possui objetivos, recursos, estruturas e tecnologias, na qual vários atores sociais estão responsáveis pela ação organizacional, afirmando ainda que, a escola não se trata apenas de uma unidade social, mas também de uma atividade de organizar.

Cada escola é um contexto específico de ação, marcado por questões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diferentes tipos, assim como pelas capacidades de ação e intervenção dos atores escolares, individuais e coletivos (Lima, 2008). Isto é, cada escola tem uma realidade socioeducativa própria, capaz de ser discriminada através das suas características e dinâmicas que, por sua vez, resultam das: interações entre os seus atores; interações com o microssistema educativo do qual pertence; interações com os sistemas económico, político e social; e interações resultantes das trocas de energia, matéria e informação entre todos os sistemas mencionados (Macedo, 1995).

Na visão de Macedo (1995), além da escola ser vista como uma comunidade educativa na qual interagem diferentes pessoas, a escola pode ser perspectivada enquanto

organização, pois trata-se de um sistema local de aprendizagem e formação no qual vários indivíduos desempenham diferentes funções com determinados objetivos. Como salienta também esta autora, a escola é uma organização na qual se gerem tensões positivas e negativas derivadas das diretrizes nacionais e das necessidades, recursos e objetivos do local onde se insere. Ainda segundo Macedo, como as escolas são organizações que possuem características específicas que as diferenciam umas das outras, cada escola enquanto organização também tem os seus próprios problemas e necessidades e desta forma, deve procurar identificá-los e resolvê-los, mobilizando os seus atores em prol de um Projeto Educativo.

Da mesma forma, na visão de Caridade et al. (2019), como a escola tem um importante papel na educação e no desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, esta merece que a ação para a melhoria seja baseada num diagnóstico fundamentado e funcional para a resolução de problemas e necessidades que devem ser ultrapassados pela organização escolar. A escola é um espelho da sociedade e como tal reflete todas as transformações nela ocorridas, porém, a escola “constitui também um espaço onde é possível empregar esforços de forma a gerir e a minimizar as dificuldades constantes do dia a dia” (Caridade et al., 2019, p.69).

Para Silva J. (2001), a escola é uma organização burocrática com princípios e valores fornecidos pelo sistema educativo através de leis, decretos e outros documentos orientadores, mas também com valores e princípios construídos e reelaborados no seu interior pela cultura organizacional. Este autor afirma que a escola tem sofrido múltiplas alterações normativas ao longo dos anos e tem sido confrontada com diversos desafios que conseqüentemente provocam uma vivência conflitual, um permanente estado de justificação e uma procura constante pela validação dos outros.

Cada vez mais se considera fundamental que as escolas sejam vistas como organizações com margem de autonomia, mas também “como espaços, onde os educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de atividades que lhes interessem e sejam localmente significativas” (Costa, 2003, p.1320).

No mesmo sentido, para Prates, Aranha e Loureiro (2010), a escola é um organismo com cultura própria, que “se vai renovando, reformulando e aprendendo com os seus elementos constituintes, tornando-se numa instituição que aprende” (p.26). Do

mesmo modo, “as escolas são organizações com vida própria, uma história, uma cultura, uma identidade, que se vão (re)construindo a partir das lideranças mais ou menos assumidas pelo seu líder de topo (Diretor).” (Fialho & Carapeta, 2016, p.130).

Da análise das várias definições podemos considerar que a escola é uma organização que possui características específicas derivadas ao contexto em que se insere e que é constituída por pessoas com diferentes funções que procuram alcançar objetivos comuns ligados à aprendizagem e à educação, unindo para tal esforços e recursos.

1.2. A liderança

A liderança é um dos temas mais estudados e investigados dentro da área da administração (Pereira, 2014), constituindo-se, portanto, como um tema de destaque na investigação e reflexão sobre as organizações. Porém, a liderança é um conceito presente em diversas áreas do conhecimento, existindo diferentes teorias e modelos de liderança. Por essa razão o conceito de liderança não é consensual (Costa, Soares & Castanheira, 2012).

De acordo com Costa e Castanheira (2015), a liderança é um fenómeno complexo que se caracteriza como o ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos. Decerto, cabe ao líder incentivar e motivar as pessoas da organização que lidera para a identificação e elaboração de planos de melhoria comuns a toda organização (Bento & Ribeiro, 2013). A liderança numa organização pode ter repercussões positivas ou negativas, dependendo do modo como esta é exercida e de como as organizações lidam com o assunto (Pereira, 2014). Portanto, para compreendermos o processo de liderança é preciso identificar os seus agentes e analisar o modo como esta é exercida (Grave & Freitas, 2018).

A liderança é um conceito antigo e de grande interesse que existe desde que as pessoas se organizaram em grupo (Grave & Freitas, 2018, p.43), pois todos os grupos necessitam de um líder que os conduza e oriente para um caminho comum. Contudo, a noção de liderança sofreu várias alterações com o passar dos anos, embora muitas das definições girem em torno de três eixos: influência, grupo e objetivos (Castanheira, 2010; Costa & Castanheira, 2015; Costa, Soares & Castanheira, 2012).

O líder deve ser alguém que possui capacidades visionárias que o permitam motivar as pessoas, a reverter determinadas situações quando necessário, e conseqüentemente, façam o grupo atingir os resultados pretendidos (Pereira, 2014). Para Santos e Neves (2018), a liderança é uma competência que permite que as pessoas (influenciadas) desenvolvam e potencializem as suas capacidades, pois cabe ao líder lembrar os liderados acerca das suas funções e compromissos para com a organização ou grupo, como também a incentivá-los e motivá-los a superar os desafios e problemas que surgem.

Assim sendo, a liderança não se trata de um ato isolado, visto que esta implica relação, comunicação e interdependência entre pessoas, ou seja, para existirem líderes existem liderados. A liderança pode vir a ser exercida num processo de conflito e tensão entre influenciador e influenciados (Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p.61). Deste modo e com o intuito de evitar conflitos, um líder deve ouvir as pessoas, as suas ideias, necessidades e preocupações e deve comunicar com clareza aquilo que pretende para o grupo ou organização, mostrando empatia e confiança na sua equipa.

Conforme salienta Chiavenato (2000), no contexto das organizações, o conceito de liderança está associado ao de administração, entendendo-se esta como a “condução racional das atividades de uma organização, seja ela lucrativa ou não lucrativa” (p.1) , necessária para a “existência, sobrevivência e sucesso das organizações. Sem a Administração, as organizações jamais teriam condições de existir e crescer” (p.2). Saliente-se, também, que muitas vezes, no âmbito das organizações confunde-se o termo liderança e gestão. Apesar de serem conceitos diferentes e particulares, eles estão associados. Para Flores e Ferreira (2019), os melhores gerentes têm todas as qualidades de líder e todos os bons líderes têm de gerenciar bem.

Todavia, ainda como explica Chiavenato (2000) existem competências que o líder deve ter para alcançar o sucesso numa organização: a habilidade técnica, que abrange a aplicação de conhecimentos, métodos, técnicas e equipamentos necessários para o desempenho de tarefas específicas; a habilidade humana, que consiste na capacidade de liderar grupos de sujeitos e trabalhar com pessoas, comunicando e compreendendo as suas atitudes e motivações; e habilidade conceitual, que se traduz na capacidade de compreender a complexidade da organização como um todo, acertando o comportamento e ações de suas partes.

Um líder eficaz é aquele que influencia os pensamentos, atitudes e comportamentos dos outros, levando-os a atingir os objetivos a que se propuseram, mas também é aquele que define uma direção e orienta a equipa, ajudando-os a visualizar e a compreender qual é o caminho, inspirando-os e encorajando-os para um esforço comum. Para se ser um líder é necessário tomar decisões e avaliar todas as alternativas, identificando e resolvendo problemas.

1.2.1. A liderança na organização escolar

A liderança é cada vez mais um tema presente nas questões da análise organizacional e da gestão das escolas (Costa & Castanheira, 2015), contudo “estudar aprofundadamente a liderança em contexto escolar exige a sua imersão nos processos políticos e socio-organizacionais mais vastos, sem perder de vista as condicionantes culturais construídas na longa duração” (Torres & Palhares, 2015, p.102). Saliente-se que, como descrito por Ferreira, Lopes e Correia (2015), estudar a liderança nas escolas implica olhar para o tema de forma crítica e pluridimensional e estudar sob vários paradigmas e perspetivas teóricas.

Considera-se importante estudar a liderança nas escolas devido ao facto de estas serem organizações que têm necessidade de alguém que as conduza, ou seja, de um líder (Carvalho, 2012a). Conforme também afirma Townsend (2019), a liderança desempenha um importante papel no processo de melhoria das escolas e dos próprios sistemas educacionais, sendo o conceito de liderança escolar relativamente recente pois remonta à década de 80.

Conforme já foi referido, a liderança numa organização escolar trata-se de um processo social e cultural que resulta da interação de diferentes fatores, internos e externos à escola (Torres & Palhares, 2015) e pode ser considerada como a chave para a mudança e melhoria dos sistemas educativos, e particularmente, das instituições escolares, tornando-as mais eficazes e com maior qualidade (Trigo & Costa, 2008). Isto porque, os líderes têm um papel importante para a garantia da qualidade, eficácia e eficiência da organização escolar para que o sucesso educativo seja alcançado, pois estes estão no “centro estratégico de desenvolvimento organizacional” (Fialho & Carapeta, 2016, p.131).

De acordo com Townsend (2019), a liderança de escolas tem sofrido algumas mudanças com o decorrer dos anos, visto que:

- ✓ Costumávamos ver a liderança como sendo responsabilidade exclusiva do diretor de escola e agora vemos a liderança como uma atitude coletiva, pois cada vez mais aumenta o número de pessoas envolvidas e participantes na liderança de escola;
- ✓ A liderança era vista como posicional, ou seja, os diretores eram líderes devido ao cargo que desempenhavam, notando-se que os diretores eram escolhidos por estarem mais tempo que qualquer outra pessoa na escola e não por serem bons líderes. Mas agora, vemos a liderança como uma atividade em que os diretores têm de mostrar que sabem liderar;
- ✓ Costumávamos pensar que a liderança era genérica, isto é, se alguém podia liderar em certo local então poderia liderar em qualquer lugar. Porém, agora reconhecemos que a liderança é específica ao contexto e que é necessário construir um propósito moral comum na comunidade, de forma a alcançar o sucesso.

Desta forma, a liderança criativa e interventiva é a principal força da escola, pois é através desta que são emanadas decisões e implementadas atividades, localmente significativas (Santos & Neves, 2018).

Todavia, como descrito por Bento e Ribeiro (2013), para que haja um exercício efetivo de liderança é necessário criar estruturas que possibilitem que toda a comunidade educativa, desde funcionários, encarregados de educação a parceiros, participem nas tomadas de decisão e assumam responsabilidades no desenvolvimento de projetos, facilitando a par disso a mudança e inovação. É assim, necessário para uma liderança eficaz, “entusiasmo, autoestima e ideias entre os liderados, fomento da comunicação entre os colaboradores, sendo o líder o centro de uma eficaz tomada de decisão, integrando a contribuição e opinião dos seus colaboradores” (Pereira, 2014, p.74).

Um líder escolar deve, assim, definir uma visão para a escola e comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa, de forma a conseguir que estes a adotem e trabalhem visando a sua realização (Bento & Ribeiro, 2013). Contudo, a liderança escolar é de facto uma liderança distribuída, pois apresenta estruturas de coordenação intermédia e por vezes, o líder escolar tem de respeitar as decisões dos outros líderes e até, em alguns

casos, “ir mesmo contra as suas próprias ideias para colocar em prática o que outros líderes decidiram” (Costa, Soares e Castanheira, 2012, p.166).

Contudo, segundo Lopes e Ferreira (2013), o diretor é o líder da organização escolar e este reforça os seus poderes através das leis vigentes, mas também pela “formalização de uma liderança unipessoal que pode levar a uma verticalização hierárquica e a um possível distanciamento entre líder e liderados e, desta forma, condicionar a vivência democrática que é necessária em qualquer sociedade, em particular, no contexto escolar” (p.138).

Conforme concluem Lopes e Ferreira (2013), no estudo que realizaram, cada escola ou agrupamento de escola tem a sua própria liderança, ou seja, em cada organização escolar é exercida uma liderança que varia consoante as aspirações dos líderes e do contexto em que se insere.

1.2.2. Estilos de liderança

As mudanças sobre o entendimento da liderança ocorreram essencialmente na década de 80, quando foram introduzidas novas terminologias, tais como: liderança transformacional, liderança compartilhada ou liderança distribuída (Townsend, 2019).

Conforme salientam Lopes e Ferreira (2013), existem diferentes tipos de liderança que “se (re)criam e (re)constroem criativamente na interação com os outros e numa relação de reciprocidade e de intercomunicabilidade, onde se entrecruzam as diferentes intersubjetividades” (p.142) sendo que, segundo as autoras dão-se diferentes tipos de respostas, consoante as situações, pessoas e contextos.

No âmbito da liderança escolar acontece o mesmo pois, a liderança escolar implica comunicação e relação entre indivíduos, como já foi salientado. Estes processos podem acontecer de forma crítica, interpelativa e/ou dialógica e em função de um determinado espaço, tempo e lugar (Ferreira, Lopes & Correia, 2015). A comunicação é, assim, essencial no funcionamento de uma organização, dado que é através dela que são anunciadas as crenças, as intenções e pedidos do líder aos membros da organização (Carvalho, 2012a).

Importa mencionar também que, nem toda as pessoas têm capacidade para liderar da mesma forma (Carvalho, 2012a, p.200) e que não existem formas adequadas para

liderar (Ferreira, Lopes & Correia, 2015). Porém, no ponto de vista de Bento e Ribeiro (2013), para que uma liderança seja eficaz e que com ela se alcancem os melhores resultados é essencial ter em conta três fatores:

“a) o líder: os seus valores e as convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo, entre outras; b) os liderados: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, entre outros; e, c) o contexto: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objectivos, entre outros.” (p.18-19).

De organização para organização, o estilo de liderança pode variar, pois existem diferentes formas de atuar numa organização e de influenciar os seus liderados, sendo que é da responsabilidade de cada líder escolher o tipo de liderança que quer exercer, tendo em conta as suas características, objetivos a alcançar e ideais da organização que lidera (Bento & Ribeiro, 2013). Além disso, os líderes podem alterar o seu estilo de liderança a qualquer momento.

Note-se, que conforme afirmam Santos e Neves (2018), a liderança *laissez-faire* caracteriza-se pela ausência do exercício da liderança, da definição de objetivos, de estratégias, de responsabilidade e de autoridade. Significa isto, que a liderança *laissez-faire* trata-se da negação da própria liderança (Bento, 2013), ou seja, o líder permite que outra pessoa ou grupo assumam o poder de decisão ficando, assim, aquém daquilo que se espera de um líder.

De acordo com Costa, Soares e Castanheira (2012), numa liderança de carácter democrático (que será o caso das escolas portuguesas) é feita uma distribuição de tarefas de liderança por diferentes atores escolares, existindo, por consequência, interação entre estes. Torna-se, assim, necessário que exista por parte dos líderes escolares um grande nível de coordenação e planeamento de trabalho de forma a que, que cada membro organizacional desempenhe o seu papel e cumpra as suas responsabilidades.

Fialho e Carapeta (2016) destacam os conceitos de liderança transaccional e de liderança transformacional, teorizados por Bass em 1985. Por liderança transaccional, as autoras referem o tipo de liderança em que o líder premeia ou sanciona o comportamento do grupo e o recompensa através de uma resposta à sua ação e de reforços positivos, por base de elogios (Fialho & Carapeta, 2016). A liderança transaccional caracteriza-se pelo poder que o líder tem para influenciar os outros, pois neste tipo de liderança o líder assume-se como protagonista, uma vez que: centraliza nele todas as decisões; intervém

de acordo com os seus próprios objetivos, colocando de parte as necessidades e motivações de outros atores da organização; e foca-se essencialmente nos resultados. (Fialho & Carapeta, 2016). Deste modo, na liderança transacional não são tidos em conta os processos e por essa razão as aprendizagens podem ser inibidas. Nesta liderança o líder não estimula a reflexão e o espírito crítico dos seus liderados, como também não incentiva a inovação pedagógica (Fialho & Carapeta, 2016).

Neste trabalho de investigação, optámos por destacar os tipos de liderança transformacional e de liderança para a aprendizagem, cujas especificidades abordaremos de forma sucinta nos pontos seguintes.

Liderança Transformacional

O conceito de liderança transformacional surge através de Burns em 1978 (Bento, 2013; Costa & Castanheira, 2015) e caracteriza-se por ser um tipo de liderança em que o poder não pertence apenas aos cargos hierarquicamente superiores, pois a influência é distribuída por toda a organização (Costa & Castanheira, 2015). O líder transformacional trata-se de um líder que para além de ser respeitado pelos seus seguidores e ser visto como um exemplo a seguir, é um líder proativo, que motiva os seus seguidores, desafiando-os a superar os seus limites e a procurar formas inovadoras e criativas para resolver problemas (Costa & Castanheira, 2015).

Tal como o próprio nome indica, na liderança transformacional existe uma transformação tanto no líder como nos liderados e conseqüentemente na organização, pois o nível de conduta humana e a aspiração moral são elevados (Bento, 2013).

Na liderança transformacional o líder procura motivar as pessoas e criar uma relação baseada na confiança com os seus liderados, sendo que um líder transformacional estabelece desafios para o grupo e direciona-os para o objetivo comum à organização, delegando tarefas e poderes a cada membro (Santos & Neves, 2018). O líder transformacional é “um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflete a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a ação organizacional se deverá basear” (Costa & Castanheira, 2015, p.32).

De acordo com Bass (1990), uma liderança transformacional acontece quando um determinado líder amplia os interesses dos seus seguidores, gerando consciência e aceitação acerca das finalidades e da missão da organização. Por outras palavras, o líder

transformacional procura que todos os indivíduos ampliem o seu grau de compromisso perante a visão, missão e valores da organização, com vista a alcançar as metas e objetivos da mesma (Bento & Ribeiro, 2013).

Logo, através da liderança transformacional os liderados deixam os seus próprios interesses para segundo plano em função dos objetivos da organização (Bento, 2013). É de ressaltar que, segundo Bento e Ribeiro (2013), o líder transformacional consegue isto porque está atento às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus liderados.

Atente-se que, “o líder transformacional tem uma auto-estima positiva e esforça-se por desenvolver as suas capacidades de forma a alcançar o sucesso” (Bento, 2013, p.70). Os líderes transformacionais são carismáticos e inspiram os seus seguidores, têm grande poder e influência, acrescentando-se que estes estimulam o desenvolvimento e a resolução de problemas (Bass, 1990).

Sintetizando, e recorrendo a Bass (1990) o líder transformacional: tem sentido de visão e missão da organização e o respeito e confiança dos seus seguidores; comunica expectativas aos seus seguidores; simplifica os objetivos a alcançar; promove a inteligência e a racionalidade; tem em conta a individualidade de cada seguidor; aconselha e orienta os seguidores.

Na visão de Carvalho (2012a), as escolas precisam de lideranças transformacionais que tenham impacto nas aprendizagens dos alunos e que sejam distribuídas por todos os atores da comunidade escolar. Isto porque, um líder transformacional pode fazer a diferença no desempenho de uma organização (Bass, 1990). Contudo, é de notar que, a liderança transformacional, do mesmo modo que outros tipos de lideranças, é condicionada pela cultura do país e do local em que está inserida, o que por sua vez, pode afetar os objetivos e a cultura da própria escola (Bento, 2013).

Liderança para a aprendizagem

A liderança para a aprendizagem foi discutida na literatura a partir de várias perspetivas (Flores & Ferreira, 2019). No dizer de Townsend (2019), a liderança para a aprendizagem foi desenvolvida pela Universidade de Cambridge através do projeto Carpe

Diem e tem como princípios: o foco na aprendizagem para todos, as condições de aprendizagem, a comunicação, a liderança e a responsabilidade distribuída.

Como afirma Townsend (2019), a liderança para a aprendizagem pode ser considerada um modelo bem-sucedido de liderança escolar em muitos países. Como caracteriza Townsend (2019), a liderança para a aprendizagem destaca os processos associados à aprendizagem, promovendo um maior envolvimento de atores no processo de melhoria da escola. Isto é, na liderança para a aprendizagem todos os atores da comunidade escolar são chamados a contribuir e a participar no processo de aprendizagem dos alunos, mas para tal é necessário que o líder partilhe a visão da organização e que reconheça a importância da comunicação, para o alcance dos objetivos.

Como dito por Jenkins (2009), a National Association of Elementary School Principals (2001) define a liderança para a aprendizagem como a liderança na qual os membros da organização se reúnem com alguma regularidade para discutir o trabalho desenvolvido e o trabalho a desenvolver, colaborando na resolução de problemas, refletindo sobre o que já foi feito e assumindo responsabilidades perante aquilo que os alunos aprenderam. Note-se então que a liderança para a aprendizagem se baseia na interação do líder com os restantes membros da organização, uma vez que estes são a chave para o sucesso das aprendizagens.

A liderança para a aprendizagem, acentuando uma liderança partilhada e os processos de aprendizagem, surge na continuidade da liderança instrucional, mais centrada no papel do líder e nos processos de ensino. Muitos estudos indicam que os líderes escolares devem ser líderes instrucionais, estando este tipo de liderança associado às escolas eficazes (Hoerr, 2007; Jenkins, 2009), devendo oferecer orientação e experiências que garantam que os alunos aprendam. Contudo, segundo Hoerr (2007) e Jenkins (2009) funções como garantir a segurança e limpeza, garantir as condições para a prática de desporto, a supervisão do pessoal docente e não docente, o cumprimento das metas delineadas anualmente, entre outras, prejudicam a liderança instrucional, visto que os líderes gastam tempo e energia a tratar de funções ligadas à gestão da escola e a outros fatores que não sejam acerca da pedagogia.

O líder instrucional é aquele que se envolve na definição de objetivos e que move recursos para a aprendizagem dos alunos, monitorizando os planos de aula e avaliando os professores, ou seja, o líder para a aprendizagem é aquele que coloca a qualidade da

aprendizagem dos alunos no topo das prioridades da escola (Jenkins, 2009).

Por tudo isto, pode-se afirmar que como a liderança resulta de uma atividade dinâmica e coletiva, a liderança para a aprendizagem é aquela em que o líder tem como foco os processos de aprendizagem e conduz os membros da organização escolar para a melhoria das condições de aprendizagem e para o sucesso dos alunos. Sendo que para tal, na liderança para a aprendizagem os líderes procuram identificar as necessidades e problemas e posteriormente, melhorar as condições físicas, sociais e porventura, ambientais que possam estar a prejudicar a aprendizagem.

Segundo o relatório desenvolvido pela OECD (2016), intitulado *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, a liderança para aprendizagem compreende práticas de liderança tais como planeamento, avaliação, coordenação e melhoria do ensino e aprendizagem. De acordo com o mesmo relatório, a maioria das lideranças para a aprendizagem são baseadas na colaboração entre líder e professores, com o objetivo de se desenvolver novas práticas de ensino e garantir que os professores assumam a responsabilidade pelos resultados das aprendizagens dos seus alunos e ainda promover a melhoria das competências pedagógicas dos próprios professores, de forma a ‘otimizar’ os alunos.

1.2.3. O papel dos líderes escolares

Segundo Licínio Lima (2011), em Portugal, o Decreto-Lei n.º 75/2008 trouxe protagonismo à figura de diretor de escola, pois este passa a ser visto como elemento da reforma de administração das escolas sob influência da “Nova Gestão Pública”, mas também como “elemento de possível ruptura com o princípio de gestão democrática, da colegialidade e da participação” (p.47).

Para Torres e Palhares (2009) os líderes escolares encontram-se sob uma grande pressão para o alcance de resultados, uma vez que são submetidos a vários mecanismos de controlo, inspeção e avaliação. Na verdade, o modelo de governo adotado pelas escolas públicas tem vindo a acentuar tensões nas dinâmicas escolares, visto que este assenta numa liderança centrada no Diretor de escola ou agrupamento de escolas (Torres, 2013). Significa isto que, numa lógica de prestação de contas, como o líder da organização escolar é o principal responsável pela gestão e funcionamento da organização, este “tende a colidir com as lógicas pedagógicas, corporativas e profissionais características do

espaço escolar, fazendo emergir com mais força e expressividade as singularidades de cada escola” (Torres, 2013, p.58).

Contudo, o papel dos diretores escolares depende dos normativos de cada país/estado/região, que por sua vez devem explicar aquilo que se pretende que os líderes façam, permitindo a par disso uma formação e preparação em sintonia, como também uma avaliação e supervisão correspondentes (Costa & Figueiredo, 2013). Desta forma, os líderes conseguem adaptar-se ao contexto em que se inserem sem ferir as margens da aleatoriedade. Por outras palavras, considera-se fundamental a existência de quadros de referência para a liderança, nos quais os líderes encontram a definição da essência do cargo e respetivas tarefas a desempenhar (Costa & Figueiredo, 2013).

Conforme, já referido, os líderes escolares têm como base da sua ação a criação de condições nas escolas para que todos os alunos possam aprender e desenvolver as suas competências. Por isso, os líderes são imprescindíveis na melhoria da escola, pois a sua ação e a sua visão são fundamentais para que as escolas consigam atingir os objetivos a que se propuseram (Grave & Freitas, 2018). Por outras palavras, é da responsabilidade do diretor escolar dar respostas aos vastos problemas, desafios e paradoxos em que a escola vive (Lopes & Ferreira, 2013).

De acordo com Day e Sammons (2006), um líder enfrenta vários desafios tais como:

- ✓ “ensuring consistently good teaching and learning;
- ✓ integrating a sound grasp of basic knowledge and skills within a broad and balanced curriculum;
- ✓ managing behaviour and attendance;
- ✓ strategically managing resources and the environment;
- ✓ building the school as a professional learning community;
- ✓ developing partnerships beyond the school to encourage parental support for learning and new learning opportunities.” (p.2).

Como descrito por Silva J. (2001), numa organização a diferença entre quem manda e quem obedece, numa situação de autoridade, é definida pela hierarquia que ambos reconhecem. Contudo, para que a pessoa que exerce o cargo de Diretor/a tenha uma liderança de sucesso deverá ter em consideração as seguintes dimensões, conforme salientam Day e Sammons (2006):

- ✓ “defining the vision, values and direction;
- ✓ improving conditions for teaching and learning;
- ✓ redesigning the organisation: aligning roles and responsibilities;
- ✓ enhancing teaching and learning;
- ✓ redesigning and enriching the curriculum;
- ✓ enhancing teacher quality (including succession planning);
- ✓ building relationships inside the school community;
- ✓ building relationships outside the school community;
- ✓ placing an emphasis on common values.” (p.2).

1.3. Cultura organizacional escolar

No dizer de Barzanò (2009), o estudo de questões relacionadas com a liderança e gestão em educação estão diretamente relacionadas com o conceito de cultura. O conceito de cultura escolar tem implicações teóricas e práticas e tende a ser um conceito no qual se relacionam diferentes áreas onde as escolas operam (Pol, Hloušková, Novotný, & Zounek, 2007).

Segundo Silva J. (2001), a investigação sobre a cultura organizacional escolar derivou de estudos acerca da cultura empresarial, imposta na literatura de administração em geral, desde a década de 90. Conforme refere esta autora, a cultura organizacional escolar cria-se e desenvolve-se no interior da organização escolar, num processo de constante interação entre os membros de uma dada organização, mas também a partir das diferentes visões da organização e ainda dos valores e crenças que os seus membros produzem nas suas ações e relações com os outros.

A cultura organizacional escolar desenvolve-se no tempo, por influência dos costumes, hábitos, rotinas e rituais enraizados pelos atores escolares, nomeadamente professores, auxiliares, colaboradores e líder escolar, no contexto de trabalho. Todavia, nem sempre os padrões comportamentais são pacíficos ou consensuais, uma vez que, existem várias perspetivas e várias formas de se expressar culturalmente (Torres, 2013).

Por cultura organizacional entende-se a forma como cada instituição “interpreta, recontextualiza e operacionaliza localmente as orientações centrais” (Torres, 2013, p.57). A cultura organizacional pode ser também entendida como um dispositivo de reposição

da ordem, da coesão e da integração e como um instrumento de gestão dos resultados (Torres & Palhares, 2015). Santos e Neves (2018) definem cultura organizacional como a concetualização da organização e a percepção dos membros acerca da mesma, que por consequência resultam numa vivência coletiva.

Pol, Hloušková, Novotný e Zounek (2007) afirmam que o conceito de cultura escolar está relacionado como os conceitos de cultura organizacional, sociedade cultural e cultura coletiva. Segundo os autores, segundo as teorias da gestão a cultura escolar manifesta-se através de “formas específicas de comunicação, na realização de actividades pessoais, na maneira como as decisões são tomadas pela gestão da escola, no clima social da escola e nas opiniões partilhadas pela população escolar”(p.67) e no centro da cultura escolar encontram-se os princípios que definem a direção que os atores escolares devem seguir. Com efeito, como a cultura escolar resulta de um processo interativo, negociado e dinâmico, de acordo com Silva J. (2001), os símbolos e significados são constantemente reinterpretados e a realidade construída.

Silva F. (2006) salienta que todos os membros da comunidade educativa, desde as famílias, professores, administradores e alunos, constroem e desenvolvem a cultura escolar através dos seus discursos e linguagens (modos de conversação e comunicação) e práticas e comportamentos dos diversos membros da organização escolar.

Conforme também salientam vários autores integram a cultura escolar todos os processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento de uma organização escolar, sendo possível distinguir cada organização escolar através da sua cultura escolar, visto que esta pode ser “localizada, descrita e escrita” (Silva J., 2001, p.127).

Importa ainda notar que, “(a)s conceções de autoridade, hierarquia e participação, compartilhadas pelos diferentes segmentos participantes das escolas, criam culturas diferenciadas em cada escola, em termos de organização e relações que diferenciam o processo educacional” (Silva J., 2001, p.129).

Para Barroso (2012, p.2) existem três abordagens possíveis acerca da cultura escolar:

- ✓ Na perspetiva funcionalista, a cultura escolar é aquela que “é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples

transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (...) determina”;

- ✓ Na perspectiva estruturalista, a cultura escolar é a “cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc”;
- ✓ Na perspectiva interacionista, a cultura escolar é a “cultura organizacional da escola. (...) «cultura» produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes”.

Atualmente em Portugal continental a maioria das escolas encontra-se integradas em agrupamentos, “com dimensões diferentes conforme os anos de escolaridade que são lecionados e o número de alunos, professores, educadores e funcionários” (Afonso, 2018, p.337) e com isto, várias escolas perderam a sua própria identidade e cultura organizacional.

1.3.1. Componentes da cultura escolar: hierarquia e participação

Segundo Leonor Torres e José Palhares (2015), diversas investigações acerca da gestão e administração de escolas, influenciadas pelo movimento das escolas eficazes e da melhoria da escola desenvolveram abordagens que procuraram estabelecer relações entre a cultura organizacional da escola e os processos de gestão e administração, como por exemplo o planeamento estratégico e os perfis de liderança. De acordo com os autores, a principal mensagem retirada das investigações realizadas reforça a ideia de que “as culturas fortes (no sentido de coesas e integradoras) geram escolas mais eficazes, condição fundamental para sobreviver às novas lógicas reguladoras ditadas pelos mercados educacionais” (p.103) e nesta lógica, os autores afirmam que o processo de liderança é fundamental para a promoção de culturas de excelência nas escolas.

Conforme Torres e Palhares (2015), a cultura escolar depende da gestão executada pelo líder, pois o Diretor de escola é aquele que solidifica a cultura escolar. Porém, a cultura escolar não reflete apenas a imagem do líder, visto que esta se desenvolve e consolida no tempo, por meio das diferenciadas apropriações e modelações que os atores

escolares fazem no seu quotidiano. Melhor dizendo, “(d)estas reacções (colectivas ou sectoriais) aos constrangimentos estruturais (internos e/ou externos) nascem e instalam-se progressivamente os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais” (Torres & Palhares, 2009, p.82).

Também Prates, Aranha e Loureiro (2010) referem que a cultura está diretamente ligada aos atores organizacionais e “constitui-se pelo modo como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados, nos processos micropolíticos da vida da escola: é a cultura da sala de aula, do departamento ou da escola” (p.27), tendo os líderes, também segundo os referidos autores, um papel fundamental na gestão da(s) cultura(s).

Tendo presente vários estudos, Torres e Palhares (2009) concluem que é possível identificar pelo menos três tipos de cultura nas organizações escolares, consoante o grau de partilha e de identificação coletiva: a cultura integradora, a cultura diferenciadora e a cultura fragmentadora. Entende-se por cultura integradora aquela em que o grau de partilha e identificação coletiva com os objetivos e valores da organização é elevado. Existirá uma cultura diferenciadora quando o grau de partilha cultural apenas se aplica a um grupo de referência, podendo existir na mesma organização diferentes subculturas. Quando a cultura é partilhada no grau mínimo estamos perante uma cultura fragmentadora, frequentemente ligada à esfera individual.

O perfil ideal de liderança numa organização estaria ligado a uma cultura integradora, com um sentimento de pertença elevado. No entanto, de escola para escola encontram-se diferentes culturas que variam consoante as diferentes visões e interações que acontecem no quotidiano de cada organização. Com efeito, embora a base da cultura organizacional por vezes se mantenha intacta, a cultura escolar está em constante mutação, derivado em grande parte às interações que se estabelecem entre os membros da organização (Silva J., 2001).

Segundo Carvalho (2012b), a concretização da democracia da escola implica participação dos diferentes atores nas tomadas de decisão na organização escolar, sendo o diretor uma figura central para a construção da escola democrática. O diretor deve agir de forma coerente e compatível com os seus discursos, além de colocar de lado o autoritarismo e prepotência.

Quando existem conflitos, desunião e situações anárquicas, instala-se um clima

de instabilidade e imprevisibilidade numa organização e por esta razão, os líderes devem procurar formas de liderar que minimizem esses efeitos (Costa, 2003).

Concluindo, os “(l)íderes são aqueles que criam as culturas e as organizações” (Barzanò, 2009, p.39), visto que são estes que determinam os critérios para a liderança e gerem a evolução cultural e a mudança, quando necessária.

CAPÍTULO II – ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL

No capítulo anterior foram abordados vários conceitos-chave para o presente trabalho. Neste capítulo é feita uma contextualização acerca das políticas e administração da educação em Portugal, fazendo-se alusão à liderança nas escolas portuguesas e, particularmente, aos normativos legais de Portugal Continental e da RAM. Neste capítulo é feita ainda referência ao projeto educativo e à autonomia de escolas.

2.1. Políticas e administração da educação em Portugal

Segundo Lima (2011), para compreendermos as políticas e a administração da educação em Portugal, é imprescindível analisar a problemática da autonomia das escolas, pois esta apresenta acentuadas variações e significações, como também está ligada a uma variedade de conceitos, tais como: descentralização, projeto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contratos de autonomia, entre outros. A crescente autonomia das escolas deveria possibilitar a construção de práticas pedagógicas promotoras da criatividade e de aprendizagens significativas para os alunos.

Conforme referem Lopes e Ferreira, “(a) escola vive numa ambivalência entre o cumprimento das orientações centrais, que mudam sistematicamente, e a sua responsabilização pela adoção de medidas eficazes e ajustadas ao meio em que se insere” (2013, p.139).

Em Portugal continental, o diretor de escola é o indivíduo que: representa publicamente a escola, coordena todas as atividades e age hierarquicamente perante os atores educativos, quer sejam professores ou pessoal não docente ou alunos. Os diretores escolares são os responsáveis pela gestão das escolas, estando as suas decisões ligadas às dos restantes órgãos, como o conselho pedagógico (Barzanò, 2009).

Para uma melhor compreensão das políticas educativas e da administração de escolas em Portugal é necessário analisar os normativos e dispositivos legais existentes, sendo importante estudar a evolução recente das políticas educativas e da administração de escolas em Portugal continental e na Região Autónoma da Madeira.

2.1.1. Liderança nas escolas portuguesas

De acordo com Flores e Ferreira (2019), o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, introduziu pela primeira vez o conceito de liderança, reforçando o poder do diretor visando aumentar a eficácia das escolas, o que gerou polémica e um debate envolvendo políticos, académicos, professores e sindicatos. Neste decreto, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, é afirmado que o diretor é o “órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica,

cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Art.18º).

Note-se que, no artigo 9º do mesmo decreto-lei acima referido, é afirmado que o diretor no exercício das suas funções é assistido por um subdiretor e por um a três adjuntos (número estabelecido a partir da dimensão dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas). No artigo 20º, do Decreto-lei n.º 75/2008, é referido que cabe ao diretor:

- a) a submissão à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico;
- b) após ouvido o conselho pedagógico:
 - elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno, como também os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia;
 - aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente.
- c) apresentar ao conselho geral os pareceres do conselho pedagógico relativos ao regulamento interno, planos anual e plurianual de atividades, relatório anual de atividades e propostas de contratos de autonomia;
- d) definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) elaborar o projeto de orçamento, tendo em atenção as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- f) orientar a constituição de turmas e horários;
- g) distribuir o serviço docente e não docente;
- h) designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
- i) propor candidatos à coordenação de departamento curricular e indicar os diretores de turma;
- j) planear e assegurar que são cumpridas as atividades incumbidas à ação social escolar, conforme as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- k) gerir os recursos educativos;

- l) estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com outras escolas ou entidades;
- m) selecionar e recrutar pessoal docente;
- n) assegurar as condições necessárias à realização da avaliação ao desempenho do pessoal docente e não docente;
- o) dirigir os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos;
- p) representar a escola;
- q) exercer o poder hierárquico em relação pessoal docente e não docente;
- r) avaliar o desempenho do pessoal docente e não docente;
- s) exercer as competências que lhe forem conferidas pela administração educativa e pela câmara municipal;
- t) delegar e subdelegar ao subdiretor, adjuntos ou coordenadores de escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolas algumas das suas competências.

Assim, de acordo com os dispositivos legais, os diretores escolares, em Portugal continental, trabalham em colaboração com várias equipas, nomeadamente com o Conselho Pedagógico e com o Conselho Geral, com as quais interagem e negociam decisões ligadas à estratégia da escola e ao projeto educativo. Note-se que, através deste decreto o diretor recebe mais poder, reforçando-se a liderança da escola, visando um aumento da eficácia da escola, tendo também, por outro lado, maior responsabilidade, visto que é o primeiro responsável pela escola (Flores & Ferreira, 2019).

Já em relação ao recrutamento do diretor, este é eleito pelo conselho geral, através de um procedimento concursal. Os docentes de carreira do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, podem candidatar-se ao cargo (Decreto-lei n.º 75/2008). No que respeita aos requisitos, através do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho dá-se um “reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e (...) consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.” (preambulo).

O mandato do cargo de diretor tem a duração de quatro anos e até 60 dias antes de

o mesmo acabar, o conselho geral decide se o diretor continua as suas funções ou se é aberto um novo concurso, com novo procedimento concursal. Saliente-se que, apenas são permitidos quatro mandatos consecutivos no cargo de diretor, não sendo possível também eleger alguém durante o quadriénio subsequente ao termo do quarto mandato consecutivo (Decreto-lei n.º 75/2008).

Note-se que, conforme explica Lopes e Ferreira (2013), o Decreto-lei n.º 75/2008 reforça a participação externa na vida escolar e a autonomia, através da existência de lideranças de topo unipessoais, como também pela maior representatividade das famílias, da autarquia e da comunidade, verificando-se, pelo contrário uma redução do poder dos professores na gestão da escola.

Os diretores escolares, enquanto gestores públicos, têm de prestar contas ao ministério da tutela, inspeção da educação, tribunal de contas, autarquias, entre outros órgãos e departamentos da administração pública, não esquecendo, os membros da comunidade educativa, nomeadamente encarregados de educação, professores, alunos e outros (Afonso, 2018).

2.1.2. Normativos legais da RAM

Em Portugal, existem diferentes normativos legais que variam consoante as regiões onde se inserem. Entre Portugal Continental e as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores existem algumas diferenças no que diz respeito aos normativos dada a autonomia que estas regiões possuem.

O Decreto-lei n.º 364/79, de 04 de setembro, marca o início do processo de regionalização na área educativa na Região Autónoma da Madeira com a transferência de competências do Estado para a Região. Partindo das políticas nacionais educativas, a RAM tem assim, autonomia para delinear as suas próprias políticas. No caso do modelo de organização de escolas, note-se a publicação em 2000 do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, que estabelece, para a Região Autónoma da Madeira, o regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos de educação e de ensino públicos, posteriormente alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M. Deste modo, a RAM assume a vontade de implementar um modelo regional com referência ao modelo de Estado (Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril e consequentemente pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e

Decreto-lei n.º 137/2012, de 02 de julho).

Na RAM o Conselho da Comunidade Educativa é o órgão de direção responsável pela definição da política educativa de escola, enquanto que, o Conselho Executivo é o órgão de administração e gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, art.º 13). O Conselho Executivo é assegurado por um órgão colegial ou por um diretor, variando consoante a política educativa de escola definida pelo Conselho da Comunidade Educativa (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, art.º 13).

Saliente-se que, na RAM, o Conselho Executivo, enquanto órgão colegial, é composto por três ou cinco elementos, consoante o número de alunos do estabelecimento de ensino ou nível de ensino. No caso de a escola ter optado por um órgão unipessoal, o diretor é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, art.º 14). Relativamente às competências do Conselho Executivo, estas passam por (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, art.º 15 e 16):

1. Após ouvir o Conselho pedagógico:
 - a. Submeter à aprovação do conselho da comunidade educativa o projeto educativo da escola, mediante a constituição de equipa por si designada para o efeito;
 - b. Elaborar e submeter à aprovação do conselho da comunidade educativa o regulamento interno da escola.
2. No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial:
 - a. Definir o regime de funcionamento da escola;
 - b. Elaborar o projeto de orçamento, ouvido o conselho da comunidade educativa;
 - c. Elaborar o plano anual de escola e aprovar o respetivo documento final, ouvidos os conselhos da comunidade educativa e pedagógico;
 - d. Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de escola;
 - e. Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;

- f. Distribuir o serviço docente e não docente;
 - g. Designar os diretores de turma;
 - h. Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar;
 - i. Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
 - j. Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias, coletividades e outras entidades;
 - k. Proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
 - l. Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.
3. Representar a escola;
 4. Coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da direção executiva;
 5. Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
 6. Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
 7. Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;
 8. Apreciar o pedido de justificação de faltas de pessoal docente e não docente, de acordo com as disposições legais.

Assim, as principais diferenças entre o modelo regional e o modelo nacional assentam na possibilidade existente na RAM de as escolas poderem optar entre um órgão colegial e um órgão unipessoal de gestão das escolas, de os membros do conselho executivo ou o diretor serem eleitos em assembleia eleitoral constituída pela totalidade do pessoal docente e não docente e por representantes dos alunos no ensino secundário e representantes dos pais e encarregados de educação. Além de que, “Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva da escola com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar” (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, art.º 17).

É de salientar ainda que na RAM, a realidade dos agrupamentos de escolas não é aplicável, não existem contratos de autonomia e a aplicação do referido modelo regional apenas se aplica a escolas do 2º e 3º ciclo e secundário (Alves, 2017).

2.2. Liderança escolar e projeto educativo

Conforme já referido, e como salientam Costa, Soares e Castanheira (2012) “não há liderança sem projeto” (p.169). O exercício de liderança implica um projeto que reconheça o que é necessário fazer. Quer isto dizer que, para que um líder escolar consiga exercer as suas funções, este precisa ter um projeto que apresente o conteúdo da sua liderança. “Mais do que planear a ação, parece ser prioritário planear o sentido da ação, constituindo, então o projeto” (Costa, 2003, p.1325).

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, o projeto educativo trata-se de um:

“documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (art.º 3).

Para Costa (2003), a existência de um projeto educativo reforça a construção da autonomia das escolas e melhoria do seu funcionamento, devendo ter em atenção três dimensões: a participação, a estratégia e a liderança. Assim, de acordo com o autor, para um projeto educativo ter sucesso este deve ter em conta desde a sua fase inicial os diversos intervenientes, pois um projeto envolve sempre uma ação conjunta, o que por sua vez, implica que as propostas sejam conhecidas por todos os intervenientes, para uma consequente discussão, negociação e compromisso (Costa, 2003).

Efetivamente, nas escolas os professores têm um grau significativo de autonomia, e como tal, precisam de coordenação e supervisão. Conforme salientam Costa, Soares e Castanheira (2012), “(a) coordenação de trabalho de vários professores em função de um projeto educativo comum constitui uma ferramenta valiosa para a monitorização e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem que o líder se pode munir” (p.170).

Deste modo, através do projeto educativo são estabelecidos objetivos de desempenho para a comunidade escolar, podendo ser construídas equipas de trabalho em prol desses

objetivos. Pressupõe-se que todos os atores da comunidade escolar participem e deem o seu contributo para o processo pedagógico nos destinos da escola. O papel da liderança é fundamental para o envolvimento e mobilização de todos os membros da comunidade educativa na elaboração e implementação do projeto educativo. (Costa, Soares & Castanheira, 2012; Silva J., 2001).

Acrescente-se que, nas organizações é da responsabilidade do administrador solucionar problemas, dimensionar recursos, planear a sua aplicação, desenvolver estratégias, efetuar estratégias, efetuar diagnósticos de situações, entre muitas outras funções (Chiavenato, 2000). Quer isto dizer que, no contexto escolar o líder é aquele que mobiliza meios e recursos de forma a solucionar problemas e/ou dificuldades da escola e como tal, é importante que este defina em conjunto com vários atores educativos um projeto que oriente a ação escolar. Conforme refere Barzanò, “(o) Director, que de facto dirige a escola, é responsável pela concepção do projecto educativo de escola, submetido ao Conselho Geral, e dirige as actividades pedagógicas, culturais, administrativas e financeiras relacionadas com a implementação do projecto” (2009, p.128).

Para um desenvolvimento do projeto educativo de escola com sucesso é importante a existência de uma liderança transformacional na qual os líderes facilitam processos de inovação e mudança, envolvendo “os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos” (Costa, 2003, p.1334).

2.3. Autonomia das escolas: identidade e melhoria

A autonomia de escolas é um tema comum e de importante relevo no debate das políticas de descentralização e valorização do local, uma vez que, a autonomia é entendida como instrumento de melhoria da escola e consequentemente do sistema educativo nacional. (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010).

Desde a Revolução de 25 de abril de 1974, Portugal tem vindo a reajustar e a alterar o modelo de gestão escolar e a partir daí começaram a surgir as políticas de autonomia e gestão escolar, também por influência de outros países. “A autonomia das escolas, seja na gestão escolar, seja na gestão administrativa e financeira, é algo que é desejado há largas dezenas de anos” (Lagarto & Alaíz, 2019, p.42).

Em Portugal, é a partir da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema

Educativo, que o conceito de autonomia de escolas surge, mas só em 1998 é estabelecido o regime de autonomia, administração e gestão das escolas através do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Segundo o decreto, por autonomia entende-se o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhes estão consignados (Decreto-Lei n.º 155-A/98, de 4 de maio).

Ao conceder maior autonomia às escolas, o Estado está a reconhecer-lhes a capacidade de melhor gerir os seus recursos no âmbito do seu projeto educativo (Formosinho, Fernandes, Machado, 2010), surgindo, a par disso, uma maior responsabilização dos atores locais, associado ao desenvolvimento de mecanismos de prestação de contas, através da avaliação de escolas, sendo condição prévia da celebração de contrato de autonomia.

Apenas num Estado democrático é possível falar em autonomia de escolas, com um reforço do papel dos órgãos e autores locais, tendo a reforma do sistema educativo em Portugal sido ancorada “na perspetiva da participação democrática dos vários interessados na educação, pressupondo a transferência de poderes entre os diversos níveis da administração” (Formosinho & Machado, 2010, p.71).

Barroso, num texto de 2009, destaca como principais mudanças advindas do desenvolvimento das políticas públicas de autonomia e gestão escolar, até à altura,: as mudanças do tipo “top down”; as questões substantivas de natureza política a propósito do Decreto-Lei n.º 75/2008; a aceleração do processo de normalização europeia; a tendência emergente para a “profissionalização do gestor”; a evolução do processo de legitimação das políticas de reforço da autonomia das escolas; a tensão entre a regulação externa (através de procedimentos administrativos de coordenação e controlo) e a autorregulação pelos profissionais (referente à organização do trabalho e às matérias pedagógicas); a inexistência de uma política articulada entre o reforço da autonomia das escolas e a reestruturação do Ministério da Educação; e, por último, a inexistência de uma política articulada de descentralização, com a transferência de competências e recursos para as autarquias.

De acordo com Macedo (1995), a construção da autonomia pelas escolas implica que estas elaborem e realizem um projeto educativo, que resulte da negociação entre

vários atores educativos, quanto possível de toda a comunidade escolar, acerca dos objetivos a atingir pela educação. O projeto educativo deverá traduzir os interesses, valores, necessidades e recursos da comunidade educativa, tendo em conta o contexto em que a escola se insere. Esta autora salienta também que um projeto educativo implica que se avalie o funcionamento pedagógico, administrativo e financeiro da escola, como também informe acerca dos processos utilizados e resultados obtidos.

Ainda segundo Berta Macedo (1995), como as escolas são organizações com características específicas que as diferenciam umas das outras, estas também possuem potencialidades e capacidades de desenvolvimento da própria autonomia. O projeto educativo manifesta a política distinta e original de cada escola, através do qual cada organização escolar deve construir a sua própria autonomia e obrigar a administração central a reconhecê-la.

Importa ainda salientar que, através da construção da sua própria autonomia a organização escolar está também a criar a sua identidade, propondo-se a melhorar a sua qualidade educativa após uma identificação de pontos fortes e fracos da organização.

2.4. A escola e a atualidade

Vivemos num mundo globalizado, que nos coloca grandes desafios de cariz social, económico e ambiental. Os processos da globalização como a revolução digital e a expansão da sociedade do conhecimento trouxeram novos desafios à Escola.

Conforme afirmam Cohen e Fradique (2018, p10) é função da Escola “capacitar as crianças e os jovens com conhecimento, capacidades, atitudes e valores, para que se assumam como construtores de um futuro melhor”. Isto é, cabe à escola a preparação das crianças e jovens para o novo mundo, enquanto cidadãos ativos, pensantes, colaborativos, cooperativos e capazes de resolver problemas complexos, mas também de “questionar o saber estabelecido, de integrar o conhecimento emergente, de comunicar eficientemente e de promover o bem-estar” (p.11).

Contudo, para que a Escola consiga responder aos desafios do novo milénio é fundamental que esta seja mais eficaz em termos de aprendizagens, constituindo a “diferenciação pedagógica” instrumento fundamental para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017, no ano letivo 2017/2018, foi iniciado o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Esta experiência piloto envolveu 226 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (Lagarto & Alaíz, 2019). Terminado o período experimental, foi publicado, em 6 de julho de 2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 que, contribuiu para ampliar e institucionalizar o PAFC (Cosme, 2018).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 define autonomia e flexibilidade curricular como a “faculdade conferida à escola para gerir o currículo do ensino básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (art.3º). As escolas passam a poder gerir até 25% das matrizes curriculares-base. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui-se, assim, como o documento de referência para a tomada de decisão (Cohen & Fradique, 2018).

Note-se que a flexibilidade curricular surge aliada ao conceito de sucesso educativo, uma vez que as escolas podem inovar e adaptar-se de melhor forma às suas necessidades e em específico às necessidades de todos os alunos (Lagarto & Alaíz, 2019).

Cosme (2018) afirma que, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) surge pelo reconhecimento da natureza transdisciplinar das aprendizagens e necessidade de promoção de competências do século XXI, como por exemplo o conhecimento científico, o espírito crítico e interventivo e a criatividade. Acrescente-se que, conforme explica Cosme (2018), o PAFC dá-se através do trabalho colaborativo, da possibilidade de uma organização trimestral/semestral das disciplinas e da criação de Domínios de Autonomia Curricular (DAC). O PAFC salienta novas componentes do currículo (como a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação) e avaliação formativa com função reguladora. Conforme já foi referido, pretende-se com o projeto da autonomia e flexibilidade curricular alcançar os objetivos delineados no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar para todos os alunos e uma escola inclusiva (Cosme, 2018).

Por outras palavras, com o PAFC a autonomia reflete-se na organização do currículo a todos os níveis, promovendo a interligação entre as disciplinas e a criação de áreas e contextos de construção do conhecimento essencial (Lagarto & Alaíz, 2019). Melhor dizendo, o PAFC pode manifestar-se desde a alteração do horário das disciplinas

de anual para semestral até à criação de DAC com fusão total ou parcial de disciplinas, como ainda na criação de novos espaços ou nas ofertas complementares ligadas a trabalhos de projeto interdisciplinar (Lagarto & Alaíz, 2019).

A educação para a cidadania é um dos objetivos a atingir com o PAFC. Note-se que para Lima (2011), só se consegue educar os alunos para a democracia e cidadania através de ações educativas e de práticas pedagógicas democráticas, no quadro das quais a autonomia, individual e coletiva, dos professores e dos próprios alunos, é um elemento decisivo.

2.4.1. O papel do Diretor no desenvolvimento do PAFC

Para compreender os processos de governação de uma organização escolar e os seus efeitos no quotidiano das instituições é necessário abordar a ação dos líderes no quadro das pressões e constrangimentos da vida das escolas (Torres, 2013). O PAFC constitui um grande desafio para toda a comunidade educativa, desde as lideranças de topo (Conselho Geral, Diretor e equipa, Conselho Pedagógico) às lideranças intermédias (coordenadores), até aos professores, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e outros stakeholders (Cohen & Fradique, 2018).

De facto, no âmbito do PAFC desencadearam-se “movimentos internos nos agrupamentos e nas escolas, difíceis de imaginar em anos letivos anteriores, mas que de algum modo dão razão àqueles que entendem que é na Escola que estão as sementes da inovação e do sucesso.” (Lagarto & Alaíz, 2019, p.44). Deste modo, segundo Lagarto e Alaíz (2019) os líderes escolares devem saber como “regar essas sementes” (p.45) para que sejam alcançados os objetivos traçados, pois juntamente com os docentes os líderes são agentes de mudança. Contudo, como em qualquer outra mudança, é necessária cooperação entre os membros e desta forma, as lideranças de topo e intermédias, revelam-se essenciais no combate ao individualismo, devido ao facto de partir destas a iniciativa de trabalhos colaborativos (Cohen & Fradique, 2018).

Todavia, para que as organizações escolares ultrapassem as suas dificuldades e alcancem os seus objetivos, segundo Lagarto e Alaíz, estas “precisam que haja uma absoluta profissionalização de todos os seus sectores” (2019, p.56). Acrescentam ainda que será o tipo de liderança exercida que irá determinar o bom funcionamento das organizações escolares, sendo, portanto, “importante que os líderes escolares assumam

um papel determinante” (Lagarto & Alaíz, 2019, p.56).

Conforme escreveu Chiavenato no início do século, “(v)ivemos em uma civilização na qual o esforço cooperativo do homem é a base fundamental da sociedade. E a tarefa básica da Administração é a de fazer as coisas por meio das pessoas de maneira eficiente e eficaz” (2000, p.5). A obtenção dos resultados pretendidos implica, assim, a colaboração e o envolvimento de todos.

A autonomia escolar é um processo construído por todos, dependendo, assim, em grande parte da capacidade de decisão da parte das lideranças e respectivos órgãos de gestão, mas também da ação da tutela e dos restantes atores da comunidade escolar (Ferreira, Lopes & Correia, 2015).

Deste modo, no contexto do PAFC é importante que os líderes escolares valorizem o processo de construção de consensos, como também evitem intervenções excessivas no que diz respeito à introdução de elementos estruturantes do trabalho a realizar (Cosme, 2018). Na visão de Cosme (2018), é essencial que: os diretores valorizem os momentos de ponderação e de avaliação como momentos reflexão dos percursos realizados pelo grupo; procurem clarificar as intervenções e introduzir propostas de leitura alternativas que permitam uma maior reflexão; e aceitem as resistências e possíveis oposições dos elementos do grupo, tentando perceber a perspectiva dos mesmos.

Como já foi referido, para o sucesso do PAFC as escolas devem instaurar culturas de cooperação. Para que tal aconteça, segundo Cosme (2018), é necessário ter em atenção algumas iniciativas, que podem ser tomadas pelos líderes, tais como: “Ter em conta os sonhos, as crenças e as práticas dos professores” (p.112); “Motivar os professores para utilizarem as soluções já existentes” (p.112); “Valorizar a gestão do tempo como um fator decisivo” (p.112) e “Prever e gerir os recursos e as condições logísticas necessárias” (p.112).

Por tudo isto, é possível afirmar que o Diretor e a sua equipa têm um papel central em todo o processo de implementação do PAFC. De acordo com Cohen e Fradique (2018, p.41), este processo tem oito passos fundamentais:

1. Auscultação e sensibilização da comunidade educativa, o que implica segundo os autores:
 - a. a apropriação pela equipa dos princípios subjacentes aos diversos

documentos orientadores, tais como: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Decreto-Lei n.º 55/2018;

- b. a conceção de uma estratégia de comunicação;
 - c. a discussão sobre o tipo de adesão ao PAFC que a unidade organizacional quer fazer (parcial ou total);
 - d. a auscultação dos encarregados de educação;
 - e. o envolvimento dos vários stakeholders no projeto.
2. Criação de uma equipa multidisciplinar (com representantes de todos os ciclos, departamentos e estabelecimentos que integram a organização escolar, no caso de agrupamentos), que fica responsável pela coordenação da implementação do PAFC;
 3. Nomeação de coordenadores AFC;
 4. Tomada de decisão relativamente à distribuição do crédito horário e organização de equipas educativas por ano de escolaridade;
 5. *Empowerment* da equipa multidisciplinar, dos coordenadores AFC e dos Diretores de turma/Conselhos de turma;
 6. Articulação entre a equipa de horários e a equipa multidisciplinar;
 7. Validação e aprovação de todas as etapas realizadas até aqui, pelo Conselho Geral e Conselho Pedagógico;
 8. Divulgação da informação.

Com efeito, na visão de Cohen e Fradique (2018), o Diretor e a sua equipa no contexto do PAFC, devem: demonstrar um estilo de liderança facilitador, desenvolvendo uma liderança partilhada; adotar uma ação proativa; implementar mecanismos potenciadores de mudança; facilitar dinâmicas organizativas e criativas; valorizar a partilha de informação; promover a discussão plural da gestão curricular; tomar decisões e desenhar um plano de formação adequado às necessidades de cada docente.

CAPÍTULO III – TEMPOS DE CRISE NA ESCOLA

O presente capítulo foca-se na liderança escolar em tempos de crise, salientando a liderança para a aprendizagem. Dado que esta investigação pretende contribuir para o conhecimento do impacto causado pela crise pandémica da COVID-19 nas escolas, neste capítulo é apresentada uma contextualização acerca da educação portuguesa em tempos de COVID-19 e ainda a resposta da RAM aos problemas consequentes da pandemia. Assim, neste capítulo, são ainda referidas algumas orientações para a retoma ao ensino presencial e expostos alguns problemas consequentes da pandemia bem como recomendações que a organização escolar e os líderes educativos devem ter em conta na resposta educativa.

“Diante da globalização, através de mudanças constantes, compete ao líder adaptar-se às novas realidades e ser capaz de conduzir toda a sua equipe pelos processos de mudanças que cada vez mais são necessários para que as organizações se encontrem preparadas para transformar as novas ameaças em oportunidades” (Pereira, 2014, p.73).

3.1. Crise na escola

Muitos autores consideram as crises como situações urgentes que requerem uma ação imediata e decisiva, por parte das organizações e em especial dos seus líderes (Smith & Riley, 2012). Efetivamente, as crises não são desafios recorrentes que as escolas enfrentam no dia a dia, sendo que muitas ocorrem sem aviso prévio enquanto que outras emergem mais lentamente no tempo. Tal como algumas crises podem ser resolvidas rapidamente e outras vêm a sua resolução prolongada (Smith & Riley, 2012).

Pepper, London, Dishman e Lewis (2010) definem uma crise escolar como um evento ou uma série de eventos que ameaçam a escola, nomeadamente os seus valores e práticas fundamentais. Considerando que as escolas não são organizações empresariais, salientam a necessidade de uma teoria de crise adequada ao seu ambiente único.

Segundo Smith e Riley (2012), é fundamental compreender o tipo de crise como o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias apropriados para a prevenção da mesma ou para enfrentar caso ela aconteça. Baseados nos seus estudos realizados em 2010, Smith e Riley (2012) apresentam uma tipologia do conceito de crise: crises de curto prazo (repentinamente na chegada e na conclusão); crises de longo prazo (surgem lentamente e duram muito tempo); crises catárticas (lentas na formação e rápidas na resolução); crises pontuais (crises únicas e que se espera que não se repitam); crises infecciosas (aquelas que ocorrem e que aparentemente são resolvidas rapidamente, mas deixam outras questões importantes a serem abordadas, algumas das quais podem eventualmente evoluir para uma nova crise).

As escolas, por regra, desenvolvem estruturas, papéis, políticas, normas de comunicação e relações para sustentar eventuais crises. Porém, os eventos de crises sobrecarregam essas estruturas e mesmo as estratégias mais bem formuladas, por vezes, não conseguem impedi-los de acontecer ou contê-los completamente (Pepper, London, Dishman, & Lewis, 2010).

Mesmo assim, se uma organização escolar quiser identificar possíveis crises esta deve realizar uma auditoria, processo que envolve questões-chave, tais como: Que coisas, se falhassem, criariam grandes problemas para a escola? Qual a probabilidade de cada uma dessas coisas ocorrer? Qual o impacto que cada crise teria na escola? O quê e quem iria sofrer? Quais são os fatores que podem impedir que cada crise ocorra? (Smith & Riley, 2012).

Cada escola é única e como tal vive os problemas de forma diferenciada quando comparada a outras, contudo as escolas em crise compartilham alguns pontos em comum. Deste modo, segundo Pepper, London, Dishman e Lewis (2010) as escolas devem trocar informações entre si pois a partir delas podem ser tiradas lições.

Uma crise escolar requer uma tomada de decisão urgente, tendo em conta as seguintes dimensões: a crise tem origem interna ou externa? e até que ponto as crises podem/podiam ser previstas pelo líder? (Pepper, London, Dishman, & Lewis, 2010).

Regressando aos estudos que realizaram em 2010, Smith e Riley (2010) afirmam que resolver uma crise implica: conhecer os factos (a adaptação e o sucesso da resposta à crise dependem em muito da quantidade, relevância, qualidade e confiabilidade das informações disponibilizadas); implementar um plano de contingência ou adaptar rapidamente um; ser decisivo (as decisões devem ser tomadas o mais rápido possível); mostrar preocupação; comunicar (de forma clara, aberta e oportuna).

Efetivamente, num tempo de crise as escolas têm ainda de lidar com a dinâmica cultural dos seus stakeholders internos e externos, incluindo questões de imigração, integração e inclusão, sendo fundamental a ajuda e colaboração de toda a comunidade em tempos de crise (Pepper, London, Dishman, & Lewis, 2010).

Concluindo, um dos componentes mais importantes da preparação da escola para uma eventual crise é prever e praticar uma resposta possível e adequada ao problema (Pepper, London, Dishman, & Lewis, 2010).

3.2. Liderança escolar em tempos de crise

As crises vêm demonstrar que os líderes não possuem poderes absolutos e muito menos, conseguem controlar todas as situações, porém não são impotentes em situações de crise (Rego & Cunha, 2020). Segundo Ceitil (2020), crise e liderança são conceitos

com associação particularmente íntima, uma vez que, por norma os recursos disponíveis são escassos e há que saber utilizá-los e também porque os sistemas humanos evoluem a partir de crises.

“Liderar consiste em conduzir pessoas para o futuro” (Rego & Cunha, 2020, p.8), ou por outras palavras, uma liderança forte e eficaz é considerada como parte crítica na condução de mudanças e inovação pedagógica, pois a liderança está no centro das transformações (Smith & Riley, 2012). Desta forma, uma liderança em contexto de crise deve dar segurança, fomentar a esperança, desenvolver esforços efetivos e eficientes e garantir uma comunicação aberta e credível para todos os membros afetados da comunidade escolar (Smith & Riley, 2012; Harris & Jones, 2020).

Um desastre que afeta a comunidade terá impacto nas escolas locais, sendo que no decorrer de uma crise as crianças esperam que os adultos as mantenham seguros (Mutch, 2015). Note-se que, quando uma escola encerra devido a uma crise, após a reabertura da mesma, as crianças continuam a precisar de apoio pois as circunstâncias mudaram.

Efetivamente, os líderes escolares desempenham um papel importante na organização e no funcionamento das escolas, pois é deles a responsabilidade: da criação de condições de aprendizagem e de bem-estar para as crianças e os jovens, como também de desenvolvimento profissional e de bem-estar dos professores e outros funcionários; de relacionamento com os pais dos alunos e outras entidades locais; de relacionamento com a administração do sistema educativo, a nível regional e nacional, e ainda com entidades de controlo e fiscalização e de apoio às práticas educativas (Ferreira & Silva, 2014).

Na verdade, como em qualquer outra questão escolar, o sucesso da liderança em tempos de crise depende da preparação e envolvimento do líder escolar e quanto mais cultivada e difundida estiver a captação de informações, maior será a probabilidade de um líder detetar mais rapidamente o início de uma crise (Pepper, London, Dishman, & Lewis, 2010). Todavia, para Ceitil (2020), a tomada de decisão por parte de diferentes líderes na mesma crise dificilmente será igual, uma vez que, a realidade de liderança em contexto de crise constrói-se através das circunstâncias concretas da crise, da natureza e complexidade dos desafios causados pela crise, das características e competências próprias de cada líder e do dinamismo do contexto em que se insere. É importante que em contexto de crise o líder escolar adote soluções que se revelem eficazes.

Durante uma crise é fundamental que os líderes escolares sejam decisivos e que proporcionem clareza e certeza, gerando esperança e reunindo esforços, garantindo uma comunicação aberta e credível com os afetados pela crise (Harris & Jones, 2020, Smith & Riley, 2012). Note-se que uma liderança forte é aquela onde o líder posiciona a escola para o futuro e que capacita os funcionários e alunos para a excelência no ensino e aprendizagem (Smith & Riley, 2012). Em situações de crise, “(o) que distingue os líderes eficazes dos menos eficazes não é a capacidade de evitá-las ou escapar-lhes – é a capacidade de enfrentá-las com vigor, coragem e espírito de aprendizagem com os erros” (Rego & Cunha, 2020, p.4).

Para Mutch (2015), a literatura existente acerca da liderança em tempos de crise distingue-se em dois campos de estudo: as teorias que sugerem o que os líderes devem fazer durante uma crise e as teorias que derivam da experiência real. Como explica Mutch (2015) citando Boin, ‘t Hart, McConnell and Preston (2010), a liderança em crise envolve o reconhecimento de ameaças emergentes, iniciando esforços para mitigá-las e lidar com as suas consequências e, após a crise passar, restabelecer a normalidade. Segundo Mutch, a liderança em tempos em crise é muito diferente da liderança quotidiana.

Segundo Boin, Kuipers e Overdijk (2013), os líderes em tempos de crise podem piorar a própria crise quando ignoram as ameaças iminentes, tomam más decisões ou agem de maneira que parece que estes não se importam com os problemas derivados da crise. Portanto, na visão destes autores, não existe ainda um consenso sobre o que os líderes devem fazer para melhorar a eficácia de gestão de crises.

A imprevisibilidade associada a tempos de crise dificulta a ação e eficácia da liderança em tempos de crise, pois a própria crise pode ter efeitos que variam consoante o seu tamanho, velocidade, conhecimento acerca da mesma, previsibilidade, entre outros fatores (Boin, Kuipers & Overdijk, 2013).

Contudo, de acordo com estes autores, a eficácia da liderança em tempos de crise pode ser avaliada em três dimensões (p.81): “making things happen”, ou seja a liderança em tempos de crise implica organizar, dirigir e implementar ações que minimizem o impacto da ameaça; “getting the job done”, ou por outras palavras, “dar conta do recado”, promovendo a cooperação entre todos, mesmo entre aqueles que antes da crise poderiam não se relacionar, e criando soluções alternativas, pois as rotinas e os recursos não funcionam; e “fulfilling a symbolic need for direction and guidance”.

Quando se avalia como uma organização pública lida com uma determinada crise, a equipa de avaliação deve-se concentrar no quão bem as tarefas mais importantes de liderança em tempos de crise foram executadas, sem descurar as condições difíceis nas quais os líderes operam. Deste modo, Boin, Kuipers e Overdijk (2013) baseados em vários estudos, definem dez tarefas a realizar pelas lideranças em tempos de crise:

1. Reconhecer precocemente uma ameaça: para uma liderança eficaz, nomeadamente em tempos de crise, é importante reconhecer que uma ameaça está a surgir ou que até mesmo já surgiu, requerendo uma atenção imediata;
2. Dar sentido: durante uma crise é fundamental que os líderes tomem conhecimento do que está a acontecer, contudo, para os autores, é consitui um desafio chegar a um entendimento coletivo acerca da natureza, caraterísticas, consequências e potencial solução para a ameaça (crise);
3. Tomar decisões críticas: tomar decisões é uma tarefa essencial e, por vezes, crucial. Segundo os autores, os líderes de crise eficazes constroem processos de adaptação;
4. Organizar uma coordenação vertical e horizontal: uma crise requer cooperação entre várias organizações e esta deve ser vertical e horizontal;
5. Acoplar e desacoplar: o líder deve tentar “isolar” o problema, protegendo as funções essenciais da organização, ou por outras palavras, deve definir e priorizar quais as funções essenciais e as funções “descartáveis” ao funcionamento da organização.
6. Criar significado: quando uma crise se dá, os membros da comunidade procuram os seus líderes de modo a ouvir o que estes entendem acerca da situação em que se encontram e o que pretendem fazer para restaurar a normalidade. É função dos líderes dar esperança e confiança aos seus seguidores para que estes ultrapassem a crise;
7. Comunicar: a comunicação numa organização é sempre essencial, contudo numa situação de crise esta deve ser adaptada ao contexto;
8. Prestar contas: a forma como uma organização lida com a crise e os posteriores resultados que são obtidos podem determinar o futuro da mesma, portanto os líderes devem explicar o que foi feito antes e durante

a situação de crise;

9. Aprender: em tempos de crise, o líder tem de ter capacidade para improvisar, descobrir e experimentar, possuindo assim capacidade para aprender pois esta é importante para o processo de adaptação;
10. Aumentar a resiliência: ultrapassar de crises e conseguir recuperar é característico de organizações resilientes. Uma liderança eficaz de crises é aquela que prepara, analisa vulnerabilidades, realiza exercícios em redes, entre outros.

Assim, como alega Mutch (2015), nos tempos de crise é importante que o Diretor de escola possua competências de líder, que tenha a confiança e respeito da comunidade escolar, que assuma o controlo, agindo de forma calma, positiva, sincera e racional, utilizando a criatividade, o julgamento social e competências de resolução de problemas. Acrescente-se ainda que, numa crise, os líderes devem ser apoiados por conselheiros, amigos ou por outras pessoas de forma a também conseguirem gerir as suas emoções e ideias e não sucumbirem pessoalmente à crise (Harris & Jones, 2020; Mutch, 2015; Pepper, London, Dishman, & Lewis, 2010).

Procurando sintetizar, Smith e Riley (2012), baseados nos seus estudos realizados em 2010, consideram que uma liderança eficaz em tempos de crise inclui: capacidade para lidar na ambiguidade; capacidade de pensar lateralmente; vontade de questionar novas maneiras perspicazes de resolver a questão; flexibilidade nas respostas; capacidade para trabalhar e alcançar resultados; preservar o que parece estar perdido; disposição para assumir riscos e quebrar regras quando necessário. Seguindo essa linha, os autores identificam vários atributos chave de um líder em tempos de crise: capacidade decisória; competências de comunicação; inteligência processual; competências de síntese; capacidade de simpatizar e de ser otimista; capacidade de tomar decisões rápidas e flexíveis; pensamento intuitivo; capacidade de desenvolver novas ideias e soluções.

Carol Mutch (2015) apresenta um modelo concetual assente em três fatores, que influenciam os líderes em crise: “Dispositional”, pois os líderes trazem para o contexto eventos passados que os fizeram desenvolver qualidades, valores, crenças, experiências, traços de personalidade, habilidades, entre outros; “Relational”, ou seja, as maneiras pelas quais os líderes oferecem uma visão e desenvolvem o senso de comunidade dentro da organização, fomentando lealdade, capacitação, relações e colaborações entre os diversos atores educativos; “Situational”, que se dá através da forma como os líderes avaliam a

situação à medida que esta se desenvolve, tendo em conta o contexto e as diferentes respostas possíveis, adaptando-se às mudanças e necessidades, utilizando os recursos disponíveis e respondendo de forma flexível.

Por tudo isto, é possível afirmar que cada vez mais os líderes em qualquer organização devem ser polivalentes e multifuncionais, capazes de compreender as mudanças que ocorrem e de criar estratégias para lidar com elas, definindo para tal objetivos e critérios, implementando a mudança organizacional, com o intuito de enfrentar imprevistos que ocorrem na organização (Pereira, 2014).

Todavia é de salientar que, também em tempos de crise, o desempenho das organizações resulta “dos contributos, não só dos líderes, mas também (...) dos liderados. Só desse modo se pode edificar um clima de confiança que permite a líderes e liderados abraçarem os desafios com determinação, coragem e espírito cooperativo” (Rego & Cunha, 2020, p.3). Também de acordo com Rego e Cunha (2020), é importante que os líderes “não desvalorizem os primeiros sinais da crise e que se preparem para uma longa jornada” (p.7), tendo consciência que a crise pode ter raízes profundas.

Já no processo de reflexão e aprendizagem, Smith e Riley (2012) afirmam que, é importante que a escola e nomeadamente os líderes procurem respostas para as seguintes questões: O que causou a crise? Podia ter sido mais antecipada? Quando percebemos que tínhamos uma crise? Poderíamos saber antes? Quais eram os sinais evidentes? Podíamos ter impedido que a crise acontecesse? Como reagimos à crise? Podíamos ter respondido melhor? Que planos de contingência podemos implementar para garantir que estamos preparados para uma crise semelhante no futuro?

3.2.1. Liderança para a aprendizagem em tempos de crise

Tomar decisões e agir em tempos de crise é sempre um grande desafio, pois as soluções são sempre complexas e não existem receitas milagrosas (Ceitil, 2020), mas é necessário fazê-lo de forma eficaz. Como já foi referido, liderar define-se como um processo de influência exercido de forma intencional por parte dos líderes sobre os seus seguidores (Bergamini, 1994), influenciando o trabalho dos professores e, por consequência, as aprendizagens dos alunos.

Os líderes escolares desempenham um papel essencial na organização e

funcionamento das escolas, pois é da responsabilidade destes a criação de condições de aprendizagem e bem-estar para os alunos, professores, funcionários e restante comunidade educativa (Ferreira & Silva, 2014). Conforme realçam Flores e Ferreira (2019), o exercício da liderança tornou-se mais complexo na medida que os professores e diretores cada vez mais precisam de lidar com várias situações, que por vezes podem ser contraditórias, tais como promover a aprendizagem dos alunos, apoiar socialmente as crianças e as suas famílias e lidar com o discurso paradoxal da autonomia escolar. A complexidade deste exercício acentua-se particularmente em contextos de crise.

A necessidade de, em contextos de crise, garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem e uma igualdade de oportunidades educativas na aquisição e desenvolvimento de competências realça a importância da liderança das escolas e do tipo de liderança. Seong (2019), referindo-se especificamente ao Modelo de Gestão Instrucional do Far West Lab, afirma que a liderança instrucional pode ser exercida num contexto organizacional complexo, com impacto nos resultados dos alunos. Como já foi referido, o contexto em que a escola está inserida e as características pessoais do líder podem exercer influência na liderança escolar, que, por sua vez, pode afetar a organização e o clima escolar e desta forma influencia a aprendizagem dos alunos. Assim, é necessário ter em atenção todos os fatores que podem exercer algum efeito na aprendizagem dos alunos, de modo a que estes não prejudiquem o progresso escolar. Tudo isto, exige dos líderes escolares muita capacidade para criar condições para desenvolver a aprendizagem, aproveitando as oportunidades que aparecem, fornecendo os recursos necessários, entre outros (Seong, 2019). Num cenário de crise cabe ao líder escolar amenizar os impactos negativos sentidos, tendo sempre em vista o sucesso escolar dos alunos.

No dia-a-dia de uma escola é fundamental que exista um bom equilíbrio entre uma gestão eficaz e a liderança instrucional por parte dos diretores das escolas. Conforme lembra Seong (2019), as escolas eficazes apresentam as seguintes características: forte liderança administrativa, altas expectativas para todos os alunos, ambiente ordenado e propício ao ensino e aprendizagem, ênfase académica, mobilização flexível de recursos para melhoria de atividades de ensino e aprendizagem, monitorização frequente do progresso do aluno. Como já dito, em tempo de crise, com alterações das condições de funcionamento da escola e alteração das rotinas e condições gerais, o papel da liderança torna-se mais complexo.

Na verdade, “(t)odas as organizações podem contar com bons líderes desde que

dispensem a eles o treinamento adequado e promovam um ambiente favorável onde possam agir com eficácia” (Bergamini, 1994, p.105). Mas em situações de crise como devem agir os líderes escolares?

3.3. A educação em tempos de COVID-19

Atualmente, todo o mundo está a atravessar uma altura difícil devido à pandemia provocada pela COVID-19. Segundo, a Direção-Geral da Saúde (2020) a COVID-19 é uma doença causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que se manifesta maioritariamente através de sintomas respiratórios, tais como febre, tosse e dificuldade respiratória, entre outros. Este vírus parece transmitir-se através de contacto direto (como por exemplo por disseminação de gotículas respiratórias) ou contacto indireto (através do contacto das mãos com uma superfície contaminada). Estima-se que, o período de incubação da doença seja entre 1 a 14 dias e que a transmissão da COVID-19 pode ocorrer cerca de dois dias antes da manifestação de sintomas.

De acordo com a Direção-Geral da Saúde (2020), “(o)s estabelecimentos de educação ou ensino são locais de convívio e partilha, onde importa estabelecer medidas de saúde pública, em alinhamento com as medidas implementadas a nível comunitário” (p.2). Posto isto, é importante minimizar o risco de infeção por SARS-CoV-2 e para tal deve-se privilegiar: o distanciamento entre pessoas; a higiene pessoal, nomeadamente a lavagem das mãos e etiqueta respiratória; a utilização de equipamentos de proteção individual, como por exemplo a utilização de máscaras; a higiene ambiental, nomeadamente a limpeza, desinfeção e ventilação dos espaços; a automonitorização de sintomas, pois cada pessoa deve isolar-se quando apresenta sintomas sugestivos de COVID-19 (Direção-Geral da Saúde, 2020).

No campo da educação, cada país tomou as medidas que considerou mais adequadas ao seu contexto, ajustando as suas políticas e medidas, mas uma prioridade foi sempre garantir o direito à educação das crianças e jovens (Direção-Geral da Saúde, 2020). Saliente-se que, em tempos de crise a educação não pode ser descurada e todos os alunos devem continuar a aprender. Tal implica um redobrar de esforços por parte de toda a comunidade, desde a administração de escolas, aos docentes e e pessoal não docente. “O encerramento dos estabelecimentos de educação ou ensino e o confinamento, ainda que sejam medidas necessárias para o controlo de uma pandemia, têm impacto nos

determinantes sociais, mentais e ambientais da saúde” (Direção-Geral da Saúde, 2020, p.2). Deste modo, é essencial que se esteja atento às consequências que podem vir a surgir quer a nível do bem-estar físico, psicológico e social dos alunos.

As escolas e as famílias tiveram de reagir rapidamente a um novo modo de ensino e aprendizagem, que não havia sido antes planeado ou pensado atempadamente. Se algumas escolas e famílias conseguiram adaptar-se à nova realidade, outras nem tanto, visto que a estrutura e o fraco poder económico, social e cultural das famílias constituíram-se como fortes condicionantes da aprendizagem (Bonal & González, 2020).

Com a COVID-19 um novo capítulo está sendo escrito e a liderança escolar não é exceção. Segundo Harris e Jones, “COVID19 has changed all that and unpredictability and uncertainty are now the watchwords of all those leading schools” (2020, p. 246). Efetivamente, segundo Harris e Jones, “(a) new leadership order has emerged which has no leadership standards, no preparation or development programmes, no inspection framework, (...). There are no precedents, no ring-binders, no blueprints to help school leaders through the current maelstrom that is COVID19.” (p.246).

De acordo com Harris (2020), a COVID-19 mudou completamente as concepções de liderança e as suas práticas, com consequências difíceis para os líderes escolares, dado que afastou os alunos da instituição escolar, implicando novos desafios em tempos stressantes e imprevisíveis. Porém, um líder capaz é aquele que em tempos difíceis consegue criar caminhos, com determinação e esperança, procurando salvaguardar a aprendizagem das crianças e jovens (Harris & Jones, 2020).

3.3.1. Contexto português

Em Portugal, em resultado do Conselho de Ministros de 12 de março de 2020, foram adotadas diversas medidas como resposta à epidemia da COVID-19, sendo que uma delas foi a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas presenciais nas escolas de todos os níveis de ensino a partir do dia 16 de março de 2020. Porém, apesar da suspensão das aulas presenciais o Governo português decretou que deve ser garantida a continuidade do trabalho dos professores com os seus alunos. Deste modo, os professores passaram a dar aulas à distância em sessões assíncronas e síncronas, através do uso das tecnologias e recursos didáticos disponibilizados em plataformas digitais.

Para que o ensino à distância seja bem-sucedido importa que as Escolas portuguesas sigam os 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D), definidos pela Direção-Geral da Educação, sendo estes:

1. Mobilizar para a mudança;
 - ✓ As escolas devem: envolver a comunidade educativa na procura do Plano E@D mais adequado ao seu contexto e realidade, tendo em conta os recursos disponíveis e o público-alvo; mobilizar parceiros para uma eventual colaboração; definir um papel para as lideranças intermédias na definição e concretização das orientações pedagógicas; constituir uma equipa de apoio para questões emergentes.
2. Comunicar em rede;
 - ✓ As escolas devem privilegiar um circuito de comunicação eficaz para todos os atores educativos.
3. Decidir o modelo de E@D;
 - ✓ As escolas devem definir o horário semanal que os alunos têm de cumprir, tendo em atenção os tempos de pausa necessários, assim como devem organizar as equipas pedagógicas e os conselhos de turma para a conceção do plano de trabalho dos alunos e ainda equacionar a realização de modos de trabalho à distância.
4. Colaborar e articular;
 - ✓ As escolas devem promover a interajuda entre professores, incentivando o espírito de equipa.
5. Metodologias de ensino;
 - ✓ As escolas devem favorecer metodologias de ensino apelativas e mobilizadoras dos alunos para a ação, mas também que promovam um papel ativo dos alunos na procura de novas aprendizagens, sem esquecer o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
6. Selecionar os meios tecnológicos de E@D;
 - ✓ As escolas devem encontrar meios tecnológicos adequados ao

ensino à distância, que auxiliem os alunos, sendo que esta pode recorrer a meios tecnológicos já utilizados anteriormente pelos professores e pelos alunos. Como também, as escolas devem disponibilizar apoio técnico e pedagógico aos professores e capacitar os professores para a utilização dos meios tecnológicos selecionados.

7. Cuidar da comunidade escolar;

- ✓ As escolas devem promover o sentido de pertença à turma, pensando no desenvolvimento do bem-estar emocional dos alunos e na promoção da confiança face à escola, prevenindo situações de isolamento de alunos e incentivando a interajuda entre alunos.

8. Acompanhar e monitorizar.

- ✓ As escolas devem criar uma equipa responsável pela monitorização e regulação do plano de E@D.

O Ministério da Educação deu orientações às escolas do modo como estas devem garantir a continuidade do ensino e aprendizagem de todos os alunos, salientando a necessidade de, no âmbito do ensino à distância, se manter o contacto regular entre os alunos e os seus professores e colegas, de forma a se consolidar as aprendizagens já adquiridas e desenvolver novas aprendizagens e procurando garantir uma escola inclusiva e evitar um aumento das desigualdades sociais.

Perante os desafios e mudanças na sociedade provocados pela crise pandémica, as organizações escolares procuraram acompanhar essas transformações, alterando princípios, orientações, práticas e rotinas. Note-se que, neste processo de mudanças causadas pela pandemia mundial, as tecnologias têm tido um papel central, visto que permitiram novas formas de organização, apresentando potencialidades a vários níveis.

No âmbito da crise causada pela COVID-19, também as aulas presenciais na RAM foram suspensas e passou-se a privilegiar o ensino à distância. A 14 de abril de 2020, o Governo Regional anuncia que a Região adotará as medidas anunciadas a nível nacional, relativamente às condições de finalização do ano letivo 2019/2020, nomeadamente em relação às provas de aferição, provas finais e provas a nível de escola, como também aos exames finais nacionais.

A RAM tomou, também, medidas específicas para além das nacionais. Neste

sentido, até 17 de abril de 2020, as escolas da Região de todos os ciclos de ensino, quer da rede pública como da particular, tiveram que elaborar um Plano de Ensino à Distância, que deveria ter em conta as suas realidades. Depois de elaborado, este deve ser divulgado na página da internet das escolas, promovendo a comunicação com os alunos e com as famílias, de forma a esclarecer todas as questões acerca do ensino à distância. Acrescenta-se que a Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia, em parceria com a RTP-Madeira, complementa o ensino dos alunos do ensino secundário da Região através do projeto “Telensino: Estudar com Autonomia”, que se iniciou a 20 de abril do presente ano.

A par de tudo isto, a Direção Regional de Educação disponibilizou um sítio, denominado por Ambientes Inovadores de Aprendizagem (AIA), onde estão disponíveis as informações cruciais relativas a este período, referentes a um conjunto de recursos de apoio aos alunos, professores e escolas na utilização de metodologias de ensino a distância, que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.

3.3.2. Suspensão das atividades letivas presenciais: efeitos e recomendações

Com a pandemia da COVID-19 surgiram problemas em diversas áreas e a educação não foi exceção. “Todos estamos conscientes de que a pandemia e o confinamento agravaram desigualdades sociais, que já constituíam o maior desafio para o sistema educativo.” (Ministério da Educação, 2020). “No curto prazo, a primeira questão que se coloca é o efeito que vai ter na aprendizagem dos alunos a substituição das aulas presenciais pela formação online e a distância” (Sanz, I., Sáinz, G., & Capilla, A., 2020, p.8).

Com a suspensão das atividades letivas presenciais, as escolas portuguesas tiveram de se adaptar e trabalhar no âmbito de um Plano de E@D, com o intuito dos alunos continuarem o processo de ensino aprendizagem. Contudo, como é realçado num documento do Ministério da Educação, foi muito difícil garantir “o acesso equitativo às aprendizagens por parte de todos os alunos fora do espaço físico escolar” (2020, p.5). Também “(a) UNESCO alerta para o possível aumento do abandono escolar como consequência do encerramento dos estabelecimentos de ensino. Pode ser difícil levar alguns jovens a regressar à escola e permanecer no sistema quando as escolas reabrirem”

(Sanz, I., Sáinz, G., & Capilla, A., 2020, p.15). Procurando aumentar o acesso de todos os alunos a conteúdos educativos importantes para o processo de aprendizagem e aquisição de competências dificuldades o Ministério da Educação português promoveu também a emissão de blocos pedagógicos através da televisão.

Contudo, de acordo com o Ministério da Educação (2020), embora a escola tenha tentado responder aos mais variados problemas, não foi possível garantir que todos os alunos desenvolvessem aprendizagens bem-sucedidas, pois as desigualdades sociais no acesso ao currículo e à aprendizagem foram acentuadas com a pandemia da COVID-19.

Significa isto que, se antes da crise causada pela COVID-19 o “school system already had significant limitations in its ability to eliminate existing social inequalities, the closure of schools during this period of lockdown poses enormous challenges for developing effective policies to compensate for learning losses and learning inequalities.” (Bonal & González, 2020, p.17). Muitos alunos não têm acesso às tecnologias digitais ou à internet, outros têm de partilhar o equipamento informático, e outros não têm as competências mediáticas e digitais necessárias para uma utilização autónoma. Logo, o sucesso educativo de muitas crianças e jovens foi prejudicado, sendo necessário em 2020/2021 recuperar as aprendizagens não consolidadas no ano letivo transato (Ministério da Educação, 2020). Com o encerramento das atividades letivas presenciais escolas, mesmo com o ensino à distância, o tempo de ensino e aprendizagem sofreu uma redução, afetando o nível e qualidade das aprendizagens, principalmente, como salientam Bonal e González, (2020, p.5) dos alunos dos meios mais desfavorecidos e mais fracos (less-skilled).

“É neste contexto que o Governo promove várias medidas de apoio e recuperação das aprendizagens: uma concentração em medidas promotoras de bem-estar no regresso à escola, um olhar dirigido a prioridades nas aprendizagens, alargamento e criação de novos apoios para os alunos, formas de organização das escolas em diferentes regimes.” (Ministério da Educação, 2020, p.3).

As dificuldades na aprendizagem como também a falta de apoio escolar necessário e as complicações ao acesso aos meios digitais fizeram com que muitos alunos abandonassem a escola. Acrescente-se que, segundo a Ordem dos Psicólogos (2020,) as crianças e jovens podem sentir ansiedade e incerteza perante o futuro que os espera, a par de que podem sentir dificuldade no processo de deliberação vocacional e na gestão das expectativas e motivações escolares. Também as dificuldades económicas familiares

podem afetar a decisão de prosseguir ou não os estudos (Ordem dos Psicólogos, 2020).

Face a estas circunstâncias é fundamental “promover a motivação, o envolvimento e o compromisso das crianças e jovens com as tarefas académicas.” (Ordem dos Psicólogos, 2020, p.2). “Students from less well-off families are less likely to have this support, which means they risk falling further behind. We must pay special attention to those most vulnerable, not just physically, but also academically and psychologically, during this time.” (Burns, 2020).

Apesar de ainda não sabermos quais os efeitos e o impacto a longo prazo do encerramento das escolas na atual pandemia, o confinamento das crianças e jovens em casa pode vir ter grandes consequência ao nível social e educativo no futuro (Harris & Jones, 2020).

Deste modo, de acordo com o Documento de Apoio à Prática desenvolvido pela Ordem dos Psicólogos (2020), os administradores escolares devem elaborar e implementar políticas, planos e práticas que promovam a saúde psicológica, o sucesso educativo, a inclusão e o bem-estar de toda a comunidade educativa, quer sejam alunos, funcionários ou pais, pois o sucesso escolar e a qualidade da educação dependem de todos os atores educativos e não apenas das crianças e jovens. Neste sentido, segundo a Ordem dos Psicólogos (2020), é importante que o administrador escolar procure:

- a. Sensibilizar a comunidade escolar para a prevenção do abandono escolar;
- b. Recolher informação que permita caracterizar a saúde, o sucesso educativo, a inclusão e o bem-estar da comunidade educativa;
- c. Apoiar inovações curriculares e pedagógicas;
- d. Incentivar a criação de programas de mentoria/tutoria e programas de apoio ao estudo;
- e. Proporcionar apoio especializado aos alunos com necessidades educativas especiais;
- f. Proporcionar formação a toda a comunidade educativa;
- g. Oferecer aos alunos oportunidades extracurriculares diversificadas;
- h. Criar um programa de recuperação e reentrada no contexto escolar;
- i. Promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Também a Organização de Estados Ibero-Americanos, publicou em português o relatório intitulado “Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-

19 de 2020”, elaborado por Fernando M. Reimers e Andreas Schleicher, no qual é salientado a necessidade de os responsáveis pela educação tomarem decisões e implementarem estratégias que atenuassem o impacto da pandemia na educação. Neste mesmo relatório é realçado que o confinamento necessário para combater a difusão do vírus causará uma “disrupção na educação escolar durante meses, na maioria dos países do mundo. Na ausência de uma estratégia intencional e eficaz para proteger as oportunidades para aprender durante este período, esta interrupção causará graves perdas de aprendizagem para os alunos” (Reimers & Schleicher, 2020, p.3).

Por esta razão, na visão de Reimers e Schleicher (2020) “a cooperação pode ajudar os líderes do setor da educação na elaboração de respostas educacionais eficazes (...) e [a] mais simples forma de cooperação é a troca de conhecimentos” (p.7). No relatório, os autores reforçam a ideia de que para responder à pandemia da COVID-19, as organizações escolares devem:

1. Estabelecer um Grupo de Trabalho responsável pela resposta educacional à crise causada pela COVID-19;
2. Desenvolver um cronograma e meios de comunicação;
3. Definir os princípios que irão orientar a estratégia;
4. Estabelecer mecanismos de coordenação com as autoridades;
5. Repriorizar os objetivos curriculares;
6. Identificar a viabilidade de procurar opções;
7. Identificar os meios de ensino;
8. Definir papéis e expectativas;
9. Criar um site para a comunicação com os professores;
10. Desenvolver meios alternativos de ensino;
11. Assegurar o apoio adequado;
12. Melhorar a comunicação e colaboração;
13. Criar um mecanismo de formação contínua de emergência;
14. Definir mecanismos apropriados de avaliação, aprovação e conclusão;
15. Desenvolver um plano de continuidade de operações;
16. Apresentar meios alternativos de distribuição de alimentos para os alunos e, se aplicável, família;
17. Desenvolver meios de apoio à comunidade educativa;
18. Desenvolver mecanismos de acompanhamento aos professores

e funcionários;

19. Fornecer orientação à comunidade educativa;

Relativamente aos líderes educativos, estes devem adotar uma abordagem proativa, procurando dar uma resposta eficaz através do trabalho cooperativo e colaborativo com os professores, pois estes são essenciais para o sucesso das aprendizagens.

Saliente-se também que todos os atores da comunidade educativa têm um importante papel neste momento de crise. A comunicação com as famílias é fundamental para o comprometimento e envolvimento dos pais no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos. Os pais têm um papel importante no apoio ao processo de adaptação ao ensino a distância, principalmente no caso das crianças. No entanto é de ressaltar que, nem todos os pais conseguem acompanhar os filhos ou têm possibilidades para lhes facultar material necessário ao ensino a distância (Sanz, I., Sáinz, G., & Capilla, A., 2020).

Em suma, o encerramento das escolas teve consequências para as comunidades a vários níveis, colocando novos desafios, como expressa o documento da UNESCO *Consequências adversas do fechamento das escolas* (UNESCO, 2020):

- a. A aprendizagem foi interrompida e os alunos mais desfavorecidos tendem a ter menos oportunidades educativas;
- b. A nutrição de várias crianças e jovens ficou comprometida, pois muitos dependem das refeições gratuitas;
- c. A confusão e o stress causado nos professores;
- d. A falta de preparação dos pais para o ensino à distância;
- e. Os desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino à distância;
- f. A falta de cuidados para com as crianças;
- g. Os altos custos económicos;
- h. A maior pressão sobre as organizações escolares que permanecem abertas;
- i. O aumento da taxa de abandono escolar;
- j. A maior exposição à violência e exploração;
- k. O isolamento social;
- l. Os desafios para avaliar e validar a aprendizagem.

Por tudo isto, segundo Bonal e González (2020, p.17) “(a)n educational emergency plan with social and educational objectives will be needed to restore children’s socio-emotional and cognitive skills. (...) It is the responsibility of states and countries to ensure the right to education in these difficult times.”

3.3.3. Orientações para a retoma ao ensino presencial

O regresso à “normalidade” no início do ano letivo de 2020/21, ainda num contexto de pandemia da COVID-19, colocou novos desafios em geral e aos sistemas educativos, em especial. Num documento da Direção-Geral da Saúde (2020) é afirmado a importância de se “definir estratégias que permitam o ensino presencial, dando prioridade à prevenção da doença e à minimização do risco de transmissão de SARS-CoV-2), (...) na retoma do ano letivo 2020/2021” (p.2), ou seja “há que definir um quadro de intervenções que garanta uma progressiva estabilização educativa e social, sem descuidar a vertente da saúde pública” (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2020, p.1).

De acordo com as orientações emanadas da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, todos os estabelecimentos de educação e ensino deverão privilegiar o regime presencial e apenas como exceção considerar o regime misto e não presencial, tendo sido necessário aplicar algumas medidas em estabelecimentos de educação pré-escolar, ensinos básicos e secundários, ensino público, privado e cooperativo de nível não superior, com vista a garantir a saúde pública (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2020).

A situação específica de crise pandémica com que se defrontam as escolas neste ano letivo implica a conceção e desenvolvimento de novos planos de funcionamento nas organizações escolares. Deste modo e tendo em conta o documento elaborado pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (2020, p.1-2), os princípios orientadores para a organização deste ano escolar passam pelo(a):

- a. Reforço dos mecanismos de promoção da igualdade e equidade, procurando mitigar as desigualdades e permitindo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- b. Flexibilização na transição entre os regimes presencial, misto e não

- presencial;
- c. Preferência pelas aulas presenciais para os alunos até ao final do 2º ciclo;
 - d. Valorização da experiência adquirida em contexto de emergência de saúde pública, na planificação e concretização de ensino em regime não presencial e na preparação dos espaços escolares;
 - e. Reconhecimento da importância da escola, enquanto suporte e condição para o funcionamento normal da vida familiar, profissional e económica do país.

A gestão dos espaços é salientada neste contexto. É recomendada uma gestão flexível dos espaços, privilegiando quando necessário uma gestão partilhada de espaços entre escolas e quando possível atribuir uma única sala ou espaço por turma (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2020). Já ao nível de condições específicas de funcionamento, as organizações escolares devem ainda obedecer e seguir um conjunto de regras de higiene, etiqueta respiratória e distanciamento físico, conforme as direções emanadas da Direção-Geral da Saúde.

Os problemas causados pelo fecho das escolas devido à pandemia de COVID-19 constituíram desafios importantes para a reinvenção das escolas e do processo educativo levando a novas formas de aprender e de reformular/recriar papéis e práticas. Por isso a pandemia pode ser interpretada como oportunidade para a criação de um novo modo de ensino (Flores & Gago, 2020), que deve ser aproveitada como refere Zhao: “the pauses give schools a very rare and possibly very short window of opportunity to recreate educational institutions. This opportunity may vanish without much notice because as the threat of COVID-19 gradually disappears, schools will quickly return.” (Zhao, 2020, p.2).

PARTE II – ESTUDO

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Na segunda parte desta dissertação apresenta-se a componente de investigação empírica. Deste modo, neste capítulo é apresentada a problemática em estudo, os objetivos e as questões orientadoras, assim como a fundamentação metodológica da investigação realizada e a caracterização dos participantes.

“Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana” (Amado, 2017, p.21-22).

4.1. Problemática e objetivos do estudo

Num momento em que o mundo atravessa uma crise pandémica como nunca vista, o sector da educação tem passado grandes dificuldades. Todas estas transformações que ocorrem no mundo influenciam direta ou indiretamente as organizações escolares, colocando-lhes novos desafios e problemas, ou acentuando os já existentes, aos quais as organizações escolares têm de responder.

Sendo a liderança um elemento-chave para o bom funcionamento de uma organização educativa, dado o papel do líder na definição de estratégias e na motivação e envolvimento de todos os membros da organização na prossecução dos objetivos definidos.

As organizações educativas necessitam de lideranças estratégicas capazes de acompanhar e responder aos desafios que são colocados à escola, respondendo às necessidades e interesses dos alunos e restante comunidade escolar. Por outras palavras, as escolas têm de ser capazes de dar resposta aos desafios do mundo atual, garantindo as melhores aprendizagens aos seus alunos.

Para que isso aconteça são necessárias lideranças fortes, capazes de orientar as organizações educativas. Como já foi salientado, a liderança tem uma grande influência em toda a organização, em especial na sua cultura e clima. Daí considerar-se importante o presente trabalho de investigação, que partiu da questão geral de qual o papel do líder escolar no contexto da crise atual, de pandemia mundial causada pela COVID-19.

“As ciências da educação podem considerar-se, pois, uma ‘família de ciências’ às quais compete, utilizando os meios e os métodos de que as ciências humanas hoje dispõem, procurar ‘explicar’ e ‘compreender’ a complexidade e multireferencialidade dos fenómenos educativos e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao sabor das práticas.” (Amado, 2017, p.29).

Apesar de todos os constrangimentos consequentes da pandemia da COVID-19,

considerámos pertinente aprofundar o tema da liderança escolar em tempos de crise e fazer uma investigação acerca da mesma. Assim, o objetivo geral do presente estudo é compreender qual o papel do líder escolar no contexto de pandemia e são definidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar as perceções dos dirigentes escolares sobre o seu papel em contexto de crise;
- ✓ Conhecer a perceção dos dirigentes escolares acerca dos desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia da COVID-19;
- ✓ Identificar as estratégias adotadas pelos Presidentes do Conselho Executivo perante o contexto de crise pública causada pela COVID-19;
- ✓ Analisar as perceções dos dirigentes escolares sobre a importância dos diferentes tipos e níveis de liderança em contexto de crise.

Deste modo, com este estudo pretende-se contribuir para a resposta às seguintes questões: ‘Que tipo de liderança é necessário para que a escola consiga ultrapassar os desafios que lhe são colocados?’, ‘Qual o perfil de liderança mais adequado para responder a esses desafios?’, ‘Que estratégias os líderes escolares adotaram perante o contexto de pandemia consequente da COVID-19?’, e ‘Qual a importância da liderança no contexto de crise?’.

4.2. Método de investigação: natureza do estudo

Para o presente estudo optamos por utilizar uma metodologia qualitativa, não sendo as questões de investigação estabelecidas mediante a operacionalização de variáveis, mas sim formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos na sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994). A presente investigação não pretendeu testar hipóteses, mas sim procurou analisar e compreender dados.

A investigação qualitativa caracteriza-se por estratégias e metodologias diversas (Amado, 2017). Neste tipo de investigação não se parte necessariamente de um modelo teórico relativo à temática em estudo que se está a estudar nem de hipóteses, segundo Flick (2013). Este mesmo autor refere ainda que a investigação qualitativa não se baseia na mensuração. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados qualitativos fornecem muitos

pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, implicando um complexo tratamento, visando compreender comportamentos a partir da perspectiva de diferentes sujeitos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, sendo estas:

- ✓ A “fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47);
- ✓ “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (p.48);
- ✓ “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49);
- ✓ “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (p.50);
- ✓ “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p.50), ou por outras palavras, “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p.51).

4.2.1. Instrumento de recolha de dados

Na investigação qualitativa os instrumentos de recolha de dados podem variar (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2013). Na presente investigação privilegiou-se o recurso à entrevista, pois pretende-se conhecer a perspectiva dos sujeitos acerca da temática em estudo.

Note-se que, apesar de existirem várias formas de realizar uma investigação qualitativa, todas partilham o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista e/ou perceções (Bogdan e Biklen, 1994), como também nos seus comportamentos e experiências.

Segundo João Amado, a entrevista é definida como “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos”, constituindo “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2017, p.209). Ainda segundo este autor, uma entrevista é um meio de transferência de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador) de informação, tratando-se de um método privilegiado de recolha de dados. A entrevista constitui-se como uma transação de pressupostos (emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais) que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação (Amado, 2017).

De acordo com Flick (2013), num trabalho de carácter qualitativo “(e)spira-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com as suas próprias palavras. Com frequência, os pesquisadores trabalham com narrativas de histórias da vida pessoal dos entrevistados” (p.23).

Para o presente estudo optamos pela entrevista como estratégia de recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam o assunto em estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

O investigador na qualidade de entrevistador tem como objetivo “levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17), pois a recolha de dados numa entrevista é criada de uma maneira aberta (Flick, 2013, p.23). Atente-se que, “(a)s boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam a perspectiva dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e exemplos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136), mas para que tal aconteça é essencial que o entrevistador esteja atento e peça clarificações quando necessário, estimulando o entrevistado a ser específico. Isto é, para o sucesso de uma entrevista é fundamental que o entrevistador reconheça os momentos em que é necessário colocar outras questões de forma a compreender melhor a perspectiva do informante ou aprofundar certo tema (Flick, 2013).

Conforme explicitam Bogdan e Biklen (1994), o entrevistador deve começar por informar o entrevistado sobre o objetivo da investigação e garantir-lhe, quando se justifique, que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente.

Segundo Flick (2013) a realização de uma entrevista implica a preparação de um

guião de entrevista integrando várias questões de acordo com os objetivos do trabalho de investigação. Ainda segundo este autor apesar da existência de um guião, o entrevistador deve ser flexível e não estar preso à estrutura da entrevista que delineou, tornando possível adaptar a entrevista ao sujeito e possibilitando a reformulação das questões no caso de não serem compreendidas pelo entrevistado. Por essa razão, na investigação qualitativa existe um uso maior de questões abertas, pois estas dão espaço para os entrevistados exporem as suas ideias (Flick, 2013).

4.2.2. Classificação da entrevista

Na opinião de João Amado, as entrevistas podem classificar-se de diferentes modos, nomeadamente em relação à sua estrutura, funções e outros fatores, sendo que (Amado, 2017, p.225).

Relativamente à classificação da entrevista quanto à sua estrutura, esta pode ser:

- ✓ Estruturada ou diretiva: quando se foca num determinado tema e as perguntas colocadas são programadas de um modo standardizado, não existindo flexibilidade no processo;
- ✓ Semiestruturada ou semidiretiva: quando as questões derivam de um plano prévio (guião), no qual se “define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2017, p.210);
- ✓ Não estruturada ou não-diretiva: quando esta não tem questões previamente definidas e derivando da interação entre entrevistador e entrevistado;
- ✓ Informal: quando não existe um plano prévio e a entrevista mais parece uma ‘conversa’ ou uma ‘troca de ideias’.

Para a presente investigação foi preparada uma entrevista semiestruturada, tendo sido construído um guião de entrevista. Pretendia-se alguma flexibilidade na colocação das questões aos entrevistados, o que se verifica neste tipo de entrevista, onde não existe uma imposição rígida de questões e é permitido ao entrevistador vaguear sobre o tema proposto, respeitando os quadros de referência (Amado, 2017).

A entrevista também pode ser classificada quanto às suas funções, podendo variar entre (Amado, 2017, p.213):

- ✓ Entrevistas de investigação-controlo: “a sua função é a de avaliar a adequação de processos com perspetivas ou caracterizações elaboradas pelos sujeitos. A estrutura mais adequada a esta função é a da entrevista diretiva”;
- ✓ Entrevistas de diagnóstico-caraterização: “o seu objetivo é fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo. A estrutura mais adequada a esta função é a da entrevista semidiretiva”;
- ✓ Entrevistas terapêuticas: “realizada essencialmente com fins de ajuda e aconselhamento”.

Assim, de acordo com os objetivos da nossa investigação, a função da entrevista neste estudo será de diagnóstico- caraterização.

Note-se ainda que, no dizer de Amado (2017), a entrevista semiestruturada respeita três propósitos:

- ✓ “Deve ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação” (p.213);
- ✓ “Deve ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações” (p.214);
- ✓ “Deve ser usada em conjugação com outros métodos” (p.214).

4.2.3. Preparação da entrevista

No dizer de Amado (2017), a condução de uma entrevista semiestruturada implica ter atenção a vários aspetos, de forma a se obter a informação requerida e a se garantir alguma validade. Com efeito, para o autor a escolha das pessoas é um dos aspetos a ter em atenção no desenho da investigação, assim como: a duração; o número de sessões; o lugar onde se vai realizar a entrevista; a identidade e o número de participantes na interação; a possibilidade ou não de usar o gravador; como tomar notas em especial dos comportamentos não verbais; como se vai fazer a transcrição” (Amado, 2017).

Conforme já foi referido, a preparação do guião da entrevista também é um aspeto a ter em conta para o sucesso da investigação, pois este é um instrumento no qual constam

estruturados os blocos temáticos e os objetivos da entrevista. Por outras palavras, no guião deve constar a formulação clara do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões orientadoras numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar (Amado, 2017).

Da mesma forma, a redação das questões e perguntas de recurso é fundamental para o sucesso da entrevista, “uma vez que a ‘resposta’ depende das condições da interrogação, isto é, natureza, ordem, contexto, reformulação clareza” (Amado, 2007, p.219).

No dizer de Flick (2013), na investigação qualitativa as questões colocadas aos participantes podem ter como objetivo: captar o significado subjetivo das questões a partir das perspetivas dos entrevistados, destacar os significados latentes de uma dada situação ou descrever as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes. Sendo que para o presente trabalho de investigação procuramos captar a perspetiva dos entrevistados acerca das questões colocadas. Neste sentido o guião de entrevista integra questões acerca de experiências/comportamento, opinião/valor e ainda de conhecimento (Amado, 2017).

Atente-se que, de acordo com Amado (2017), numa entrevista semiestruturada as questões devem ser: abertas, singulares, claras e neutras, podendo estas ser de três tipos: “questões exploratórias, que se concentram em uma dada situação ou em uma mudança”; “questões descritivas, que têm como objetivo a descrição de uma determinada situação, estado ou processo” e “as questões explanatórias, que se concentram em uma relação”. (Flick, 2013, p.36)

A sequência das questões a colocar aos entrevistados também é fundamental e por isso devemos tê-la em conta durante o desenho da investigação. Para Amado (2017) é aconselhável iniciar uma entrevista com perguntas acerca de experiências mais atuais, passando para questões mais factuais e por fim, para questões de opinião, interpretação e sentimentos.

4.3. Participantes

Na investigação qualitativa, os investigadores escolhem os participantes com um propósito (Flick, 2013). Segundo Bogdan e Biklen “(d)ado o detalhe pretendido,

a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras” (1994, p.17), sendo de particular importância que os sujeitos se voluntariem para participar nas investigações e que não estejam expostos a riscos superiores aos ganhos que possam vir a existir.

Na escolha dos participantes devem ser tidos em conta fatores como o conhecimento e a experiência dos mesmos, as suas responsabilidades, estatuto, entre outras. Devem ser selecionadas pessoas que “estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado, 2017, p.216), sendo esperado que cooperem com suas experiências e visões da temática (Flick, 2013)

Nesta investigação foram entrevistados três Presidentes de Conselho Executivo de escolas básicas e secundárias da Região Autónoma da Madeira, considerados interlocutores privilegiados de acordo com os objetivos do nosso estudo.

Após a aceitação do nosso pedido de contacto, foi dado a conhecer aos Presidentes dos Conselhos Executivos a problemática, objetivos e questões centrais do estudo. Depois de aceitarem participar e colaborar, e antes da realização da entrevista, os entrevistados assinaram um consentimento informado, permitindo a gravação das mesmas.

Em relação à identidade dos sujeitos, esta será protegida “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77), sendo identificados ao longo do trabalho como PC1, PC2 e PC3. Mantendo o anonimato é possível referir que PC1 é uma mulher e os PC2 e PC3 são homens, sendo que os três antes de assumirem o cargo de Presidentes de Conselho Executivo já faziam parte da direção das escolas em questão. Dois deles exercem o cargo de Presidente há mais de 5 anos.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados da investigação realizada a partir das entrevistas a três Presidentes de Conselhos Executivos.

5.1. Apresentação e interpretação dos resultados

“O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149).

De acordo com Amado (2017), a análise de dados é uma questão de grande importância numa investigação, pois não chega recolher dados, visto ser preciso saber analisá-los e interpretá-los. Isto porque, os dados compreendem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca da temática que queremos investigar (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas foram gravadas por áudio de forma a se captar o máximo de informação possível. O presente estudo baseia-se exclusivamente em transcrições das entrevistas realizadas a Presidentes de Conselhos Executivo.

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205) e de outros materiais que foram recolhidos durante a investigação. Uma análise de dados envolve tratar os dados, organizá-los, dividi-los em unidades e sintetizá-los, procurar padrões e descobrir informações importantes. A análise e interpretação dos dados pode ser feita mediante diferentes perspetivas e tradições disciplinares (Amado, 2017).

A análise de dados tem carácter interpretativo e a flexibilidade na realização da entrevista permite uma maior sensibilidade em relação ao entrevistado (Flick, 2013, p.180). É importante lembrar que o nosso estudo não visa confirmar hipóteses previamente elaboradas, mas sim analisar dados num propósito/contexto de descoberta e não de prova, comparando as perceções dos diferentes sujeitos.

Efetivamente, escolhemos a análise de conteúdo como procedimento de tratamento de informação, porque esta é uma técnica que permite chegar a conclusões interpretativas a partir dos conteúdos expressos (Amado, 2017). Contudo, é de salientar que a análise de dados “consiste numa técnica central, básica, mas metódica e exigente” (Amado, 2017, p.302).

Conforme explicita Amado (2017), a análise de conteúdo é um instrumento, através do qual se constrói uma ‘grelha de análise’, cuja finalidade é a ‘observação do conteúdo’. Todavia, a análise de conteúdo varia consoante o estudo que pretendemos

efetuar. Num estudo estrutural pretende-se fazer uma análise de ocorrências, colocar em evidência a regularidade dos fenómenos e as suas características, descrever e elucidar características das entrevistas realizadas.

Analisar dados implica um processo de categorização, pois é através deste que os conteúdos são organizados num sistema que traduz ideias-chave. Para o processo de categorização, de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2017), é necessário antes determinar as unidades de contexto (documentos dentro dos quais se vai aprender o significado), registo (que tipo de categorias pretendemos analisar) e contagem (definir critérios). Após isto, é necessário refletir sobre o tipo de informação que se procura e listar os temas e subtemas, passando de seguida a um recorte e diferenciação vertical, que consistem em desvendar sentidos, recortar parágrafos das entrevistas, criar categorias e atribuir títulos para cada recorte. Segue-se um reagrupamento e comparação horizontal, no qual se faz uma comparação constante acerca dos significados para uma reelaboração do mapa concetual e esboço da matriz. Por fim, dá-se a classificação e construção do sistema de categorias (construção de indicadores e categorização definitiva). No nosso estudo o processo de categorização combina sistemas de categorias prévias com categorias criadas a partir dos dados (Amado, Costa & Crusoé, 2017).

5.2. Perceções dos dirigentes escolares sobre o seu papel em contexto de crise

Na análise das perceções dos dirigentes escolares sobre o seu papel em contexto de crise pandémica devido à COVID 19, a partir do nosso quadro teórico e da análise das entrevistas consideramos quatro categorias, com várias subcategorias: a mobilização para a mudança, as prioridades que os líderes tiveram em conta neste tempo de crise, as características que consideram essenciais a um líder em tempo de crise e também como comunicaram as estratégias definidas à comunidade escolar.

5.2.1. Mobilização para a mudança

A mobilização para a mudança é um dos aspetos mais importantes a ter em conta na análise de lideranças em tempos de crise, pois pode condicionar a atividade da escola. Deste modo e a partir das entrevistas realizadas aos Presidentes de Conselho Executivo

destacaram-se o reconhecimento de ameaças e capacidade de antecipação e o apoio e acompanhamento na passagem do ensino presencial para o ensino à distância.

Os três Presidentes de Conselho Executivo entrevistados referiram que não estavam preparados para os impactos de uma crise pandémica. Contudo, as informações partilhadas nos meios de comunicação fizeram com que os dirigentes escolares previssem algumas situações e reconhecessem algumas ameaças.

No que diz respeito ao **reconhecimento de ameaças e capacidade de antecipação**, de acordo com o **PC1**, a escola da qual é dirigente antecipou algumas questões e “até antes do dia 13 de abril, dia em que a Secretaria da Educação deu as orientações para o plano de ensino à distância, já tínhamos elaborado o nosso plano, seguindo as orientações do Ministério da Educação. Temos uma Presidente do Conselho Pedagógico bastante ativa e essa liderança ajudou-nos a antecipar.”.

Para o **PC2**, “A pandemia foi um desafio para toda a gente, ninguém está à espera de uma coisa destas. O que existe por vezes é uma clarividência, uma forma de antecipar as coisas, mas é muito difícil prever certas situações e esta foi uma delas. Mas quando nos vimos confrontados com o facto da escola fechar, não sabíamos muito bem o que ia acontecer ao 3º período e as pessoas não estavam nada conscientes de qual seria o passo seguinte. E nós aqui, apesar desta indefinição tentamos logo encontrar um caminho para que a escola não fechasse para os alunos”. Isto é, segundo o **PC2** “a escola não ia fechar completamente, a escola não ia entrar de férias e sabíamos disto mesmo antes do Governo decidir fosse o que fosse.”. Desta forma, tal como a escola liderada pelo **PC1**, a escola liderada pelo **PC2** conseguiu preparar com algum tempo o plano de ensino à distância, “Nós, enquanto estrutura, pensamos logo no que íamos fazer no 3º período e quando se iniciou o 3º período, a 14 de abril, a escola começou a funcionar em pleno com aulas à distância e também nas restantes funções. Mas pelo que me parece isto não aconteceu em quase nenhuma escola da região, porque a Secretaria Regional deu um prazo às escolas, até 17 de abril, para apresentar um plano de ensino à distância e só depois no dia 20 de abril é que estas podíamos começar as aulas à distância. Mas nós a 14 de abril já começamos, porque nós antecipamos muitas situações. Por exemplo, a questão da videoconferência que ninguém utilizava, nós já utilizamos nas reuniões de avaliação do 2º período de forma a testar o sistema e a partir daí foi muito fácil iniciarmos as aulas a 14 de abril. Já num período de dificuldades, antecipamos algumas coisas que achamos que podiam vir a acontecer. Neste tempo de pandemia é preciso que exista alguma

capacidade de clarividência e antecipação do futuro e isto não é fácil.” (PC2). Assim para o PC2, “A escola continuou a funcionar para a grande maioria dos alunos porque nós conseguimos antecipar um conjunto de ações”.

Enquanto que para o PC3 a dificuldade em responder de imediato à crise pandémica foi maior pois, segundo o mesmo, “nós [atores escolares] não tivemos, praticamente, tempo para nos prepararmos. Aquilo surgiu e nós tivemos de organizar a escola de forma diferente de como estava e isto envolveu vários elementos, desde alunos, funcionários e professores”.

De acordo com o PC2, na **passagem do ensino presencial para o ensino à distância**, “Todos nós, conselho executivo e restantes estruturas da escola, tentamos fazer com que o 3º período não fosse um período de paragem, mas sim um período de continuidade da ação educativa.”, pois ainda segundo o PC2, a escola que está sob a sua direção “valoriza muito a qualidade do ensino e aposta muito na qualidade da aprendizagem e por isso, não podíamos correr o risco dos alunos ficarem a perder por causa disto [encerramento das escolas].”

Ainda relativamente à passagem do ensino presencial para o ensino à distância, o PC2 afirma “penso que este tempo de pandemia causou a maior revolução da história do ensino, porque nós estamos habituados a ver a escola como um espaço onde os alunos estão sentados à frente de um professor a ter aulas. Mas com a pandemia, esta relação entre alunos e professores partiu-se completamente e, portanto, esta pandemia obrigou-nos a repensar o modo de ensinar e essa foi uma preocupação. Todos os dias existem surpresas e aparecem coisas com as quais não contávamos, mas com a pandemia essa impressibilidade aumentou e fez-nos adaptar e repensar nos modos de trabalho.”.

De forma a compreender como foi feito o **apoio e acompanhamento na passagem do ensino presencial para o ensino a distância**, questionámos os PCE se “Foram construídas equipas de trabalho vocacionadas para responder a problemas específicos derivados deste contexto de crise? Se sim, quais foram e como foram construídas?”. O PC1 respondeu que não, tendo a escola mantido as equipas já existentes: “Nós trabalhamos com o conselho de turma, no qual as equipas feitas continuaram a se reunir por videoconferência de 15 em 15 dias. A partir dessa reunião de 15 em 15 dias, o conselho de professores definia o plano para enviar aos alunos e nesse plano encontravam-se as tarefas a realizar e respetivos prazos. As equipas foram essencialmente focadas no diretor de turma, que foi o coordenador dessas equipas de trabalho.”

Por outro lado, o **PC2** refere a criação de uma equipa de apoio : “Nós temos uma equipa de apoio ao ensino à distância, mas ao nível do apoio social, por exemplo, não criamos uma equipa porque não temos estrutura para isso. Mas criamos a equipa de apoio ao ensino à distância de forma a conseguirmos identificar os casos mais problemáticos, pois existiram alguns casos em que os alunos não compareciam às aulas de ensino a distância e era necessário saber o porquê de isso acontecer. (...) a equipa que criamos apoiava os professores na parte do ensino à distância, mas que também apoiava os diretores de turma quando existiam situações que requeressem uma atenção especial.”.

Também na escola 3, o **PC3** respondeu que “Sim, isso tivemos [equipas de trabalho vocacionadas para responder a problemas específicos]. Da parte de informática tivemos o professor de informática e tivemos um elemento da direção da escola que designei para dar apoio aos professores. Portanto, o professor de informática apoiava em tudo o que fosse da parte da informática e a colega da direção complementava esse apoio e outros fatores, nomeadamente nos critérios da avaliação.” Acrescentando que, “em termos de conselho pedagógico reunimos várias vezes e tomamos decisões por unanimidade. Em termos da direção tivemos aqui um trabalho extra que nos obrigou a fazer muitas mais horas de trabalho, mas conseguimos pôr em prática aquilo que pretendíamos em termos de planos de acompanhamento e plano de ensino à distância.” (**PC3**).

5.2.2. Prioridades

As prioridades dos líderes são outros dos aspetos a ter em conta na análise e compreensão do papel da liderança escolar em tempos de crise. As prioridades mais referidas pelos Presidentes de Conselho Executivo centram-se na criação de condições de aprendizagem e na preservação da saúde e segurança de toda a comunidade escolar.

Todos os entrevistados quando lhes foi perguntado quais as suas prioridades tendo em conta o contexto vivenciado salientaram a **criação de condições de aprendizagem** como uma prioridade.

Nas palavras do **PC1**: “A minha prioridade foi, essencialmente, criar condições de aprendizagem quer para alunos, assim como condições de trabalho para professores, para que pudessem desenvolver o seu trabalho da melhor forma nesta fase, de modo a que os alunos fossem sempre o foco e que o processo de ensino aprendizagem não fosse

interrompido e que fosse promovido o sucesso educativo.”.

O **PC3** especificou a sua preocupação em criar condições de aprendizagem, afirmando que, “Ao nível dos professores a primeira prioridade foi de facto verificarmos qual a plataforma que poderíamos utilizar e que tínhamos condições para utilizar. Depois ao nível dos alunos a nossa preocupação passou por fazermos um levantamento das condições que os alunos tinham em casa, no que diz respeito a equipamentos informáticos e ligação à internet. Após esse inquérito, através do qual fizemos um levantamento das condições, é que conseguimos verificar que havia situações um pouco complicadas para resolver, mas demos logo prioridade em emprestar/fornecer os equipamentos informáticos que tínhamos cá na escola e depois adquirir internet para fornecer aos alunos que não a tinham em casa.”.

O **PC2**, considerando também importante a garantia da qualidade das aprendizagens, salienta essencialmente a **preservação da saúde e segurança**: “A prioridade principal passa pela saúde e a segurança das pessoas que vêm à escola e penso que isto é consensual. Temos de fazer com que quem vem à escola tenha segurança. Desde o dia 1 de junho, com a retoma de algumas aulas presenciais, a escola teve uma maior preocupação em assegurar segurança às pessoas que vêm à escola” (**PC2**), embora que, “(...) depois [da preservação da saúde e higiene] claro que a prioridade passa pela qualidade das aprendizagens, pois somos um espaço de ensino-aprendizagem.” (**PC2**). Isto é, para o **PC2** “a primeira [prioridade] tem de ser a saúde porque sem ela não há nada.”.

5.2.3. Caraterísticas essenciais

Os líderes são todos diferentes, cada um tem as suas caraterísticas e atua de determinada forma. Pretendíamos conhecer as perceções dos dirigentes escolares sobre as caraterísticas essenciais de líderes eficazes num contexto de crise, importantes para um bom funcionamento da organização escolar.

No dizer do **PC1**, a **criatividade**, a **resiliência** e a **confiança** são caraterísticas essenciais a um líder escolar em contexto de crise. Na entrevista afirmou ser importante um líder ter “Espírito criativo, pois acho que a criatividade tem de estar presente.”, como também “Perseverança. [Para] Insistir e insistir com a tutela para o que é preciso.”, “essa incerteza não nos deve fragilizar antes pelo contrário teremos de enfrentá-la com otimismo e resiliência!”, sendo necessário, para o **PC1**, ter “Confiança naquilo que os

outros estão a fazer e naquilo que nós estamos a fazer enquanto equipa.”.

Saliente-se que segundo o **PC2** e o **PC3** a **capacidade decisória** é uma das características essenciais a um líder em contexto de crise. O **PC2** realça que “ser capaz de tomar decisões em pouco tempo e neste caso tendo em atenção as normas de segurança.” é fundamental, pois “é importante sabermos organizar e traçar prioridades e não tentar resolver tudo ao mesmo tempo, porque aí estamos propícios a fazer mais erros. Portanto é preciso vermos o que vamos fazer em primeiro lugar, em segundo e em terceiro e só a partir daí conseguimos organizar a escola da melhor maneira possível.” (**PC3**).

Outra característica enunciada pelo **PC2** é ter **capacidade de ouvir**. Nas suas palavras: “Penso que passa por ter a capacidade de tomar e partilhar decisões e ouvir as pessoas, mas isto não é só de agora. Acho que um dirigente numa escola nunca pode decidir pela sua cabeça, sem ouvir os outros. Nós estamos numa organização complexa onde as decisões que se tomam têm de ser partilhadas e isto não quer dizer que tenhamos de fazer aquilo que os outros querem, mas sim ouvi-los e trocar opiniões. As pessoas têm de estar envolvidas das decisões que tomamos. Tem de haver um contexto de partilha e a nossa preocupação passa muito por ouvir antes de decidir e isto não é só de agora, na pandemia. E quando falo em ouvir as pessoas não falo apenas nas estruturas intermédias, mas sim também nos alunos.”.

Os **PC1** e do **PC3** consideram, ainda, como fundamental ter **capacidade de organização**. Como afirma o **PC1** “Ser de facto líder, ser comandante, dirigir, orientar e coordenar. A coordenação, ligar todos os elementos, é muito importante.” Também nas palavras do **PC3**: “No fundo, as características essenciais passam por saber lidar com situações que ninguém estava habituado ou preparado para tal, mas acima de tudo saber lidar com alguma calma e fundamentalmente criar estratégias, planos e objetivos, definindo o que é prioritário resolver.” (**PC3**). Esta capacidade é fundamental em contexto de crise porque, como explicita o **PC3** “além de todo o trabalho extra causado pela COVID-19, nós temos as responsabilidades de sempre para cumprir. Apesar de termos autonomia, quando não cumprimos um prazo a responsabilidade é minha, mas foi muito difícil cumprimos com os prazos estabelecidos. As coisas estão a correr bem, mas temos de ter muito cuidado nas questões financeiras e temos de estar atentos à legislação que vai saindo. Sendo que, desde 11 de março saiu muita legislação ao nível da Região, fora a legislação vinda da Direção Geral.”.

5.2.4. Comunicação das estratégias tomadas

Em relação à comunicação das estratégias adotadas para fazer face à crise causada pela COVID-19, os três entrevistados referiram que esta foi feita por essencialmente recorrendo aos **meios digitais**. Conforme refere o **PC1** a comunicação foi feita “Pelos meios digitais, nomeadamente email, página do Facebook e site da escola.”.

Também na escola do **PC2**, a comunicação foi feita principalmente por email, isto porque, “Neste momento todos os alunos desta escola têm um email e temos o contacto de todos os encarregados de educação, por isso as informações foram essencialmente transmitidas por aí. Porém, também utilizamos o site da escola e a página de Facebook da escola.”.

O **PC3** salienta nas formas de comunicação das estratégias além dos meios digitais as **reuniões presenciais**, principalmente com os funcionários: “utilizamos a plataforma Moodle, sendo que através desta plataforma mandamos a informação necessária aos professores e alunos. Utilizamos também a página de internet da escola onde colocamos os vários planos que elaboramos, nomeadamente o plano de ensino à distância, o plano de contingência, o plano de higienização e outros. Mas a nossa ligação com os alunos foi principalmente através da plataforma Moodle, sendo que também criamos um email para todos os alunos, que nos permitiu que os professores conseguissem contactar diretamente com cada aluno.(...)Em termos dos nossos funcionários fizemos várias reuniões de forma a que eles também acompanhassem e tivessem noção esta nova realidade, porque eles são um fator muito importante na organização da escola.”.

5.3. Perceções dos dirigentes escolares acerca dos desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia da COVID-19

Outro dos objetivos da presente investigação era conhecer a perceção dos dirigentes escolares acerca dos desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia da COVID-19 e identificar as estratégias adotadas pelos Presidentes de Conselho Executivo perante o mesmo cenário. Por este motivo, no presente tópico são abordados(as): os desafios que os dirigentes escolares afirmaram atravessar durante a

crise pandémica, as primeiras medidas tomadas pelos Presidentes de Conselho Executivo no âmbito da crise, como foram geridos os recursos e como foi garantida a igualdade.

5.3.1. Desafios

Como desafios os três entrevistados apontaram diferentes aspetos. Para o **PC1** o principal desafio que a escola atravessou neste contexto de crise foi a **falta de formação e preparação** para lidar com a situação: “Foi a operacionalização. Foi passar do ensino presencial para o ensino à distância sem grande preparação. Foi a passagem destes dois tipos de ensino, que são muito diferentes. A passagem foi muito difícil, porque as pessoas não tinham formação e os alunos não estavam preparados. Embora já utilizássemos a plataforma Moodle na informática, este não era um meio de trabalho normal do dia-a-dia. A grande dificuldade foi a falta de formação dos docentes, mas muitos avançaram para formações tal como nós (Conselho Executivo). Muitos professores foram à procura de formações e depressa se capacitaram para agir em conformidade e conseguiram chegar aos alunos. (...) A professora de Educação Moral Religiosa Católica, por exemplo, não tem competências digitais, mas através do telefone ligava aos seus alunos. Isto revela falta de formação, mas também sinto que quando regressarem às aulas em setembro, os nossos alunos e professores estarão mais capacitados para uma situação parecida à que acabamos de atravessar.” (**PC1**). Com vista a ultrapassar este desafio “Foi feita formação ao pessoal não docente, por uma equipa operativa coordenada por mim com o apoio dos Vice-presidentes do Conselho Executivo” (**PC1**).

Já para o **PC2**, o maior desafio foi mesmo a **garantir a higiene e segurança**. Tal como afirma o **PC2**, “Por muito que possa parecer surreal, se calhar o mais difícil neste tempo de pandemia foi garantir os produtos de higiene para uso da escola e de quem vem à escola. Isto porque, apesar de termos a nossa autonomia financeira, a verdade é que não há dinheiro e, evidentemente, a aquisição de produtos de higienização ligados à COVID-19 não estão previstos nas contas das escolas e por isso, com a aquisição destes produtos as contas das escolas ficaram desfalcadas. E nós estamos perto de abrir novamente as escolas e não temos os produtos de limpeza e higienização e esta foi a parte mais difícil para nós, porque na parte da organização nós antecipamo-nos muito e as coisas acabaram por correr bem.”.

Por outro lado, o **PC3** salienta a **garantia de igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem**, dada a existência de fortes desigualdades socioeconómicas: “O primeiro desafio foi criar condições para que todos os alunos estivessem ao mesmo nível, de modo a que não existissem muitas diferenças não esquecendo que aqui entra o fator socioeconómico dos alunos.”, isto porque existem desigualdades socioeconómicas entre os alunos que podem ser impeditivas no processo de aprendizagem de alguns. Salientando-se que, “Nós aqui, temos algumas situações socioeconómicas difíceis de ultrapassar e só mesmo com a cedência dos nossos equipamentos é que conseguimos que os alunos acompanhassem as aulas ao longo deste 3º período.” (**PC3**).

5.3.2. Primeiras medidas

Relativamente à questão colocada “Quais foram as primeiras medidas que tomou após a suspensão de aulas presenciais anunciada pelo Governo?”, as respostas não foram muito diferenciadas.

Tanto para o **PC1** como para o **PC3** a **elaboração do Plano de Ensino a Distância** foi uma das primeiras medidas tomadas, pois isto iria permitir definir o modo de intervenção perante o fecho das escolas. De acordo com o **PC1**, “Primeiro elaboramos o plano de ensino à distância, chamando todos os intervenientes a colaborar e a intervir, de forma a que todos se sentissem incluídos, mais da parte dos professores. Os encarregados de educação também foram chamados a intervir, no sentido de acompanharem os seus educandos.” Do mesmo modo o **PC3** refere que **com** a passagem para as aulas online também tivemos de criar o plano de ensino à distância, no qual estavam todas as medidas para os alunos, professores e funcionários, o que tinham de fazer e como as coisas iam funcionar, nomeadamente em relação à carga horária semanal e à avaliação dos alunos.”.

Neste âmbito, estes dirigentes realçam especificamente a **seleção de plataformas a utilizar** para o ensino à distância como uma das suas decisões prioritárias. Nas suas palavras: “No que diz respeito à parte da informática escolhemos logo como plataforma de ensino à distância o Moodle e depois introduzimos em termos de videoconferência o Zoom, mas com cautela para não haver complicações em termos de proteção de dados.” (**PC1**). “Foi tudo uma procura de novas ferramentas e novas estratégias, em que nós não tivemos tempo de procurar as melhores soluções e sobretudo procurarmos aquelas soluções mais económicas. Por exemplo, não tivemos tempo de analisar todas as

plataformas existentes no mercado, mas escolhemos aquelas que são gratuitas. Mas foi uma adaptação que teve de ser muito rápida e que envolve muitas pessoas.” (PC3).

O PC1 e PC2 referiram também a **criação de condições de ensino e aprendizagem**, mantendo as atividades de ensino como uma área de ação imediata. Isto porque na visão do PC1 “sem os recursos não se vai a lado nenhum”. Assim como para o PC2 foi fundamental “pensar no que podia acontecer ao 3º período. Aliás, quando a decisão de suspender as aulas foi emitida, nós enviamos logo um email a todos os professores a solicitar que estes não perdessem o contacto com os alunos, quer fosse por email ou telemóvel, e que dentro do possível mantivessem alguma atividade de ensino-aprendizagem. E então as primeiras medidas passaram por garantir que o processo de ensino-aprendizagem não fosse prejudicado e que o contacto com os alunos não fosse perdido. E a partir daí começamos a pensar sobre como o 3º período ia funcionar e outra coisa que decidimos logo foi informar os professores sobre a possibilidade de não haver avaliação no 3º período, pois caso não existissem atividades letivas, no 3º período, os alunos concluíam o ano com as notas de 2º período. Mas a preocupação foi mesmo sobre o que fazer para que a escola continuasse a ser útil e sobre o que fazer para que os programas fossem cumpridos. Nós não queríamos entreter os alunos, nós queríamos garantir que os alunos aprendiam alguma coisa.”

Não menos importante, o PC1 e PC2 referiram que a **elaboração do Plano de Contingência** foi também uma das primeiras medidas a ser tomada perante o contexto de crise de saúde, causada pela COVID-19, bem como a divulgação. Como afirmado pelo PC1 “Foi criado ainda pelo Conselho Executivo o Plano de Contingência da Escola que se encontra afixado à entrada e publicado na nossa página”. Também segundo o PC3 a escola que dirige fez “um plano de contingência logo de início, para decidirmos como é que a escola ia gerir esta nova realidade”.

5.4. Estratégias adotadas pelos Presidentes de Conselho Executivo perante o contexto de crise

Perante a crise sentida os dirigentes escolares tiveram de tomar decisões e adotar estratégias, algumas já apresentadas no tópico anterior. Neste ponto analisam-se as perceções sobre a gestão de recursos e a garantia da igualdade, bem como a apreciação

dos Presidentes de Conselho Executivo sobre o trabalho desenvolvido perante o contexto de crise, causado pela COVID-19.

5.4.1. Gestão de recursos

Numa organização escolar a gestão de recursos é um aspeto essencial ao seu funcionamento, sendo que num contexto de crise a preocupação com este assunto é ainda maior. Deste modo, nas entrevistas realizadas aos Presidentes de Conselho Executivo foi questionado “Como foram geridos os recursos nestes últimos tempos?”.

Todos os dirigentes escolares referiram que a **cedência de equipamentos** foi essencial para que a educação a distância fosse garantida e, por esta razão, foi um aspeto a ter em conta na gestão de recursos. Assim, segundo o **PC1**, a escola que lidera cedeu “cerca de 90 computadores aos alunos. Desde dia 14 de abril andamos a entregar os computadores aos alunos. Valeu-nos que os alunos do 5ºano já tinham um tablet, mas desde o 6º ano até ao 9º ano entregamos 90 computadores e até a alguns professores. E entregamos os computadores para que os alunos tivessem os meios para assistir às aulas. Além disto, pagamos a 6 alunos o acesso à internet.”. O mesmo dirigente salienta que “A escola esteve sempre aberta para receber quem precisasse de material ou outros materiais de apoio.” (**PC1**). A gestão dos recursos necessários ao ensino a distância é também salientada pelo dirigente **PC2**: “em relação aos equipamentos informáticos nós tentamos logo acautelar o acesso aos equipamentos e à internet ao maior número de alunos possível, dando prioridade aos alunos de 12º ano e alunos com exame nacional. As salas de informática foram praticamente desmanteladas para que os alunos pudessem levar para casa os computadores e conseguirem ter acesso às aulas à distância. Entretanto foram surgindo alguns projetos que consistiam na ajuda aos alunos carenciados no que diz respeito ao acesso aos equipamentos informáticos e internet, mas nenhum foi concretizado. As intenções eram boas e houve um conjunto de coisas que se prometeram, mas que acabaram por não se concretizar.”.

Tal como nas escolas do **PC1** e **PC2**, a escola liderada pelo **PC3** acabou “por ceder material das duas salas de informática que temos cá na escola. Nesta escola temos cerca de 300 alunos e emprestamos por volta de 45 equipamentos informáticos, sejam computadores, portáteis ou tablets. Tudo aquilo que eram equipamentos que não eram necessários ao dia a dia da escola, nós acabamos por emprestar seja a alunos ou

professores. Tentamos criar todas as condições para que os alunos e os professores pudessem desempenhar os seus trabalhos da melhor maneira possível.”.

O **PC2** salienta na questão da gestão de recursos em contexto de crise de saúde o problema de **assegurar a higiene e segurança** dos espaços, “Em termos financeiros procuramos dar resposta às necessidades de higienização dos espaços.” tendo esta sido uma das áreas prioritárias enunciadas pelo **PC2**, conforme já foi referido.

5.4.2. Garantia da igualdade

Ao longo das entrevistas os Presidentes de Conselho Executivo foram enunciando algumas **necessidades** no que diz respeito à garantia da igualdade entre alunos. Porém, quando lhes foi questionado “Como foi garantida a igualdade entre alunos perante o contexto de pandemia?”, os dirigentes PC1 e PC2 afirmaram que a escola não conseguiu garantir igualdade para todos os alunos.

Segundo o **PC1** “A psicologia também trabalhou nesta fase, como também os técnicos da área da saúde e da segurança social, de forma a saberem as condições das famílias.”. No entanto, e apesar da cedência de equipamentos, tal não foi suficiente, segundo este dirigente para que a escola conseguisse garantir a igualdade no processo de aprendizagem, uma vez que, “Por exemplo, tivemos algumas situações em que cada família tinha um computador, mas este era partilhado, os alunos não tinham um equipamento só para si e nós não demos essa garantia aos alunos. Nós tínhamos alunos que tinham o seu próprio equipamento e trabalhavam às horas que tinham de trabalhar, mas tínhamos outros alunos que tinham de esperar que o irmão acabasse as suas aulas para depois então puder utilizar o computador. Tentamos esbater essa desigualdade, mas penso que não conseguimos a 100%. Talvez tenhamos conseguido dotar os alunos para fazer o mínimo a 70 ou 80%, mas o ideal era que todos tivessem o seu portátil.”.

Da mesma forma, de acordo com o **PC2** “A questão da igualdade dos alunos na escola é um ideal, mas tal como muitos ideais este acabou por não se concretizar. Os alunos com um nível socioeconómico elevado não estão claramente ao mesmo nível de alunos mais carenciados. Existem situações muito diferenciadas e a escola tenta atenuar essas diferenças, mas é difícil garantir a igualdade para todos. Muitas vezes pensamos que a ação social escolar consegue atenuar essas desigualdades, mas não é por aí. A questão dos estratos sociais é uma realidade que a escola nunca vai conseguir resolver.

Nós tentamos dar apoio tanto aos alunos mais carenciados como aos alunos que não têm problemas financeiros, mas aí estamos a acentuar as desigualdades. Portanto, acho que aqui o mais importante é a escola dar apoio nas disciplinas e não tanto em material, porque por exemplo, se a escola a facultar apoio a todos os alunos nas disciplinas de exame nacional, a escola está a ajudar a que os alunos tenham sucesso escolar. Mas não quero dizer que um aluno que não tem computador está ao mesmo nível de um aluno que o tem, longe disso. Tanto que logo no início de toda esta situação procuramos logo disponibilizar material aos alunos com mais necessidades, dando prioridade sempre àqueles com exames nacionais. Mas não conseguimos chegar a todos, principalmente aos alunos dos cursos profissionais e alunos do 10º ano.”. Saliente-se ainda que o **PC2** referiu que alguns alunos não compareciam as aulas online porque “não tinham equipamentos”.

Por outro lado, como referido pelo **PC3**, na sua escola “[A igualdade a todos os alunos] Foi garantida através do inquérito realizado no final de março, pois este permitiu-nos criar condições para que todos os alunos tivessem os instrumentos essenciais para acompanhar as aulas. Além de que, quando algum equipamento se avariava nós tentávamos sempre o substituir. A nossa prioridade foi sempre criar condições para que os alunos conseguissem acompanhar as aulas. Sendo que, nas duas primeiras semanas de aulas à distância, quando os alunos faltavam às aulas era necessário saber a razão pela qual este não compareceu e aí a direção estabelecia contacto com os encarregados de educação. Contudo, após essas duas semanas a informação que passei aos diretores de turma e professores titulares era que essa era a função deles e quando um aluno faltasse era necessário saber o porquê de ele não ter comparecido às aulas, de forma a conseguirmos compreender se era um problema derivado da internet ou do equipamento”.

5.4.3. Reflexão

Já numa fase de reflexão acerca do trabalho realizado pelos Presidentes de Conselho Executivo, estes revelaram alguma **satisfação**. O **PC1** **realça** o trabalho realizado pela escola, salientando, no entanto, a falta ainda de alguma informação, bem como todo o processo de aprendizagem para a organização escolar:

“O nosso plano de educação à distância é um plano do qual nos orgulhamos muito, porque foi feito com algum tempo, foi feito à pressão, mas com mais tempo do que se tivéssemos de elaborar de dia 13 de abril para dia 17 de abril. Nós tivemos tempo para

mandar um esboço para várias estruturas e cada uma foi colocando a parte que lhe cabia” (...) “Foram momentos desafiantes, impressionantes e extraordinários aos quais a escola respondeu muito bem, mas ainda não tenho o balanço oficial. Nós fizemos inquéritos aos alunos, encarregados de educação e aos professores e estamos à espera dos resultados.” (PC1).

Ainda na opinião do PC1 “apesar de sofrermos com a pandemia na parte económica, na parte da educação demos um salto enorme que levaria muitos anos. A pandemia fez com que a educação avançasse 20 anos.” e “Neste momento, considero que demos a melhor resposta. Demos a resposta possível, porque nunca chegamos ao excelente. Mas demos uma boa resposta e numa outra ocasião daremos com certeza uma melhor resposta. Mas estamos satisfeitos e felizes. O balanço é positivo, mas claro que se voltássemos atrás faríamos as coisas de outro modo.”.

Também o PC2 afirma que “Há sempre coisas que podíamos ter respondido melhor e outras pior. É evidente que queremos sempre responder o melhor possível, mas nem sempre isso se consegue. Com certeza fizemos melhor que outras escolas, mas também tivemos pior que outras escolas. Mas acho que cumrimos bastante bem aquilo que era suposto termos cumprido. Fomos proativos e não ficamos à espera de indicações sobre aquilo que devíamos fazer. (...) Mas o balanço é positivo.”.

Do mesmo modo, o PC3 refere que “fazendo um balanço nesta fase, penso que as coisas correram relativamente bem, desde a envolvência dos encarregados de educação até aos funcionários.” e que, tendo em conta o contexto “e como não tivemos tempo para nos prepararmos, acho que fizemos um excelente trabalho. Nesta escola temos professores com 65 anos de idade e outros com 30 anos e mesmo os professores de 65 anos, que são principalmente do 1º ciclo, adaptaram-se e deram aulas online e isto não é fácil para uma pessoa que está em pré-reforma dar aulas com esta nova realidade.”.

Afirma ainda que “Foi um esforço extra que correu bem dentro das condições nós que tínhamos. (...) Mas claro que temos de melhorar alguns aspetos embora o balanço seja positivo.” (PC3) e “tendo em conta o tempo que tivemos, considero que a parte da educação conseguiu gerir e adaptar-se muito bem. Mas isto foi uma grande aventura e ainda continuará a ser.” (PC3).

5.4.4. Expectativas de futuro

Como expectativas de futuro, todos os entrevistados revelaram a intenção de promover a **melhoria de condições**. Para o **PC1** é necessário “Preparar melhor ainda e fazer um plano presencial e um plano de ensino a distância, ou seja, preparar um plano *b*. Aliás esse plano já está elaborado, mas queremos melhorá-lo.”.

Isto porque, para o PC1 “é muito importante analisar/refletir e para melhorar as nossas práticas/comportamentos/procedimentos. Eu gosto muito de investigação, embora não tenha tempo para a fazer, sou mais da ação. Sou muito positiva em relação à realidade, há desafios. Estamos numa fase do desenvolvimento humano muito desafiante pois nada será como dantes. A pandemia marcará indelevelmente o século XXI.”.

Também no mesmo sentido o **PC2** afirma que “Nós estamos num mundo de incerteza e indefinição, mas vamos partir do princípio que o próximo ano letivo vai funcionar com normalidade e estamos a trabalhar em função disso. Obviamente estamos a tomar medidas para que possamos viver com a pandemia e possivelmente vamos ter de ajustar os horários de forma a diminuir o fluxo de pessoas na escola. Não sabemos o que vai acontecer, mas temos vários cenários traçados e temos um plano A e se eventualmente for necessário um plano B, pois nós temos previstas algumas soluções para eventuais problemas. Estamos a tentar prepararmo-nos o melhor possível neste momento que é de incerteza. Estamos a tentar antecipar o futuro, mas a expectativa é que o próximo ano letivo decorra com a normalidade possível.”.

Assim como também descreve o **PC3** “Agora como já estamos a trabalhar no plano do próximo ano letivo, pedi aos departamentos e grupos disciplinares um balanço sobre os pontos fortes, pontos fracos e sugestões para melhorar. Isto porque, como nós não tivemos tempo para nos prepararmos, com certeza existirão pontos a melhorar e a ajuda deles é fundamental.”. Melhor dizendo, “Neste momento, estamos a definir em conjunto com os departamentos e grupos disciplinares o plano para o próximo ano letivo. (...) Nós aqui, em princípio conseguimos fazer com que todos os alunos venham às aulas com a devida segurança no que diz respeito à distância de segurança, mas agora nos tempos de intervalo é mais difícil de controlar. Até porque é difícil fazer com que os próprios funcionários utilizem corretamente as máscaras, quanto mais os alunos. Mas já nos estamos a preparar para o próximo ano, visto que sim, agora temos algum tempo para gerirmos a situação de uma forma diferente.” (**PC3**).

5.5. Percepções dos dirigentes escolares acerca da importância dos diferentes tipos e níveis de liderança escolar em contexto de crise

Este ponto centra-se na análise das percepções dos dirigentes escolares sobre a importância dos diferentes tipos e níveis de liderança escolar em contexto de crise. Assim, neste tópico irão ser abordadas as percepções dos Presidentes de Conselho Executivo sobre a sua atuação e influência.

5.5.1. Atuação e influência

Devido ao interesse em conhecer a importância que os Presidentes de Conselho Executivo dão aos diferentes tipos e níveis de liderança escolar, nomeadamente ao nível da sua atuação e influência, surgem dois conceitos importantes ligados à liderança, sendo estes o clima e a cultura escolar.

Durante as três entrevistas realizadas, os dirigentes escolares revelaram a sua preocupação pelo clima e cultura escolar. O **PC1** salientou a dimensão relacional, afirmando que “Nós enquanto escola temos muita ligação com os nossos alunos, investimos muito na parte relacional que acho que é muito importante para a vida dos formandos. A parte académica e pedagógica é importante para terem conhecimentos, mas a parte relacional para nós é muito importante também. Temos uma relação muito boa com os nossos alunos.”. Este dirigente, não descurando a dimensão pedagógica dá uma especial atenção à relação com os alunos, considerando-a fundamental para um bom clima escolar e desenvolvimento futuro dos alunos. Note-se que um bom clima escolar pode influenciar de forma direta e indireta o sucesso académico dos alunos.

Já de acordo com o **PC2**, a escola que lidera procura ouvir “já desde há muitos anos, os delegados das turmas de forma a que estes nos possam dar uma perceção acerca do que está a correr bem ou mal e que sugestões têm. As decisões que tomamos têm de envolver todos os elementos da organização e posso dizer que a escola funciona bem e que tem uma imagem social muito positiva. Esta é uma escola muito atrativa e com bons resultados e isso deve-se ao facto das pessoas se sentirem parte de um todo. As pessoas não são vistas como instrumentos, mas sim como pessoas que fazem a diferença, ou seja,

as pessoas não são vistas como funcionárias, mas sim como elementos que colaboram com a organização. Contudo, por vezes temos de tomar decisões que vão contra a vontade de algumas pessoas, mas tentamos ver sempre as várias perspetivas e possibilidades. Existiram algumas decisões que tomamos que não foram simpáticas, mas foram decisões que consideramos as mais corretas e justificamos o porquê de tomá-las. A escola é um espaço onde convergem muitos interesses, mas quando existem pessoas que se sentem prejudicadas com alguma decisão que tomamos, nós explicamos o porquê de as termos tomado e muitas vezes elas acabam por perceber e compreender. As decisões que se tomam têm de ser partilhadas e explicadas, pois se as decisões forem tomadas de forma racional e se existirem argumentos a sustentá-las, as pessoas acabam por aceitá-las e agora na pandemia as coisas não são diferentes.”. Por tudo isto, verificamos que o **PC2** valoriza a participação de todos os atores escolares e chama-os a intervir nos processos de tomada de decisão.

Por outro lado, o **PC3** demonstra alguma dificuldade em ‘cimentar’ determinado clima e cultura escolar e justifica-se pelo facto de que “Todos os anos a percentagem dos professores que saem e entram é grande. Mas temos aqui um grupo forte, com base nos professores que estão cá há muitos anos. Contudo, esta mudança de quadros obriga-nos a voltar ao início quase todos os anos. Nós fazemos aqui uma liderança muito próxima dos professores e procuramos estar sempre presentes. A nossa filosofia baseia-se em “mais vale uma má decisão do que não decidir” e nós decidimos e estamos muito presentes.”. Realce-se que na visão do **PC3** a colaboração em meio escolar é importante embora “Cada professor acha que na sua aula faz aquilo que considera ser o melhor e não é que isso não esteja correto, mas devíamos trabalhar mais em equipa, trocar mais opiniões e experiências e é isso que tentamos fazer. Mas isto é geral, não é só nesta escola.”. Logo para o dirigente escolar “A porta nunca está fechada, nós tentamos estar sempre próximo e tentamos sempre resolver ou ajudar a resolver e isto é importante para o professor, porque este sente-se apoiado. Embora seja complicado e desgastante estar constantemente a receber professores, acho que é fundamental termos essa proximidade com os colegas. (...) É importante apoiarmo-nos uns aos outros. E mesmo até a relação entre professor-aluno é próxima porque em cada turma temos poucos alunos.” (**PC3**).

Embora referindo alguns constrangimentos ao trabalho colaborativo todos os dirigentes escolares revelaram **reconhecimento pelo trabalho dos docentes e não docentes** e pela necessidade e importância da proximidade, comunicação e partilha das

decisões entre todos os membros da comunidade escolar.

Na visão do **PC1**, “Tanto alunos, como professores, técnicos e colaboradores toda a comunidade se envolveu e se empenhou para fazer face aos desafios imposto pelas consequências da COVID-19.”, “tanto da parte pedagógica como da parte das ciências da educação, (...) todas estas estruturas, conseguiram introduzir tudo aquilo que consideraram ser as suas funções neste plano [de educação à distância]”. Acrescento que, “Os professores arregaçaram as mangas, a maioria deles, e tentaram adaptar-se de um plano presencial para um plano de ensino à distância que é completamente diferente. E eu sei disto porque acabei agora uma formação, com os meus colegas de Conselho Executivo, em docência digital da Universidade Aberta que fizemos online e isso deu-nos a particularidade de nos colocarmos no lugar do outro, no lugar do docente. Nós sentimos isso na pele, porque uma coisa é dar uma aula presencial e outra coisa é dar uma aula à distância. Inscrevemo-nos os três porque também os motivei para isso, visto que era importante estarmos todos no mesmo patamar.” (**PC1**).

Deste modo, verifica-se que para o **PC1** a participação de todos os atores é fundamental para o funcionamento da organização, afirmando que “Sim, [as estratégias adotadas pela escola para combater os problemas causados pela crise de saúde pública foram debatidas] com o Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, com os delegados...com os Técnicos Especializados (Psicólogas, Assistente Social, Técnica de Ciências da Educação) e com os docentes da Educação Especial, todas as estruturas foram chamadas a definir as estratégias para fazer face a esta nova realidade que era o ensino à distância.”.

Relativamente aos níveis de liderança, a importância das lideranças intermédias foi realçada fundamentalmente pelo **PC1** que referiu especificamente o papel dos diretores de turma no contexto de crise: “O trabalho do diretor de turma foi extraordinário, pois foi uma das estruturas que mais contribuiu para o sucesso do nosso plano e para a implementação do mesmo. Eles é que comunicavam com os alunos, encarregados de educação, professores e com o próprio Conselho Executivo, quando era necessário. Por exemplo, no caso dos equipamentos os diretores de turma é que nos enviam esses relatórios, pois nós fizemos um inquérito que não resultou muito bem e então os diretores de turma é que estavam ocorrentes das situações. Portanto, de facto os diretores de turma foram as figuras centrais na operacionalização do plano, não tanto na sua elaboração, mas sim mesmo na sua operacionalização.”. Acabando ainda por dizer que, a escola teve

“profissionais muito capazes, resilientes e muito proactivos de modo a responder a estes novos tempos de grande exigência profissional, familiar e pessoal. Todas as estruturas de gestão intermédia e de todo foram essenciais para o sucesso do plano de educação à distância.” (PC1).

Do ponto de vista do **PC2**, “Em todas as organizações há excelentes profissionais e há profissionais que se não estivessem lá não fazia diferença. Mas, quanto a esta escola, posso dizer que me sinto um feliz por conseguir mobilizar todas as pessoas a trabalhar no mesmo sentido e nesse aspeto tem sido mais fácil responder aos problemas que têm aparecido. No fundo praticamente tudo o que é decidido no conselho pedagógico é posto logo no programa e no caso da pandemia, o plano de ensino à distância foi recebido da melhor forma. E apesar do nosso corpo docente ter muitas pessoas acima dos 55 anos, estes mostraram muita vontade em se manter atualizados. Portanto, sim a qualidade de tudo [dos professores, da equipa de liderança e do processo de tomada de decisão] isto faz com que a escola consiga ou não responder aos problemas que lhe são colocados frequentemente.”.

Enquanto segundo o **PC3** na escola que dirige existiram “muitas reuniões principalmente ao nível do conselho pedagógico e tivemos aqui uma ajuda fundamental que foi a do professor de informática, coordenador das TIC. O professor de informática desde a escolha da plataforma utilizar até ao apoio dado aos colegas foi uma mais valia, isto porque como esta era uma nova realidade para a maioria dos professores e como aqui não havia muito apoio ao nível das tecnologias, o professor de informática foi o suporte quase diário de muitos colegas. Quando havia algum problema na plataforma ou com a internet era o professor de informática que resolvia. O professor de informática foi muito importante.”. Mas também, o **PC3** assevera que a organização escolar conseguiu “que as coisas funcionassem muito por mérito do conselho pedagógico” e que “para mantermos a escola bem organizada temos de contar com todos e ao contar com todos, contamos com os funcionários.”, terminando a declarar que “aqui os professores tiveram um trabalho excelente e aplicaram-se bastante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusões

A pandemia causada pela COVID-19 produziu consequências em todas as áreas da atividade social, em especial, na educação. Em Portugal, tal como em vários países, as escolas fecharam no mês de março de 2020 e só voltaram a abrir para todos os alunos no ano letivo seguinte, em setembro de 2020.

Face ao encerramento dos estabelecimentos escolares, a escola teve de repensar os modos de oferecer educação (Zhao, 2020). De forma a assegurar as normas de segurança e a preparar o regresso à escola em segurança, o Ministério da Educação optou por promover o ensino a distância.

Se antes da epidemia de COVID-19 já eram notórias as diferenças existentes nas condições de acesso à educação entre vários países e grupos sociais, a crise pandémica, veio intensificar ainda mais as diferenças sentidas no acesso à educação, até mesmo no âmbito local. (Townsend, 2019). Isto porque, muitos alunos não possuem equipamento informático ou até mesmo acesso à internet em casa, dificultando o acesso à educação. Deste modo, com o intuito de atenuar as desigualdades, foram tomadas algumas medidas de políticas educativas visando promover a equidade.

É neste contexto que surge a presente investigação com o objetivo de contribuir para uma compreensão da importância e do papel da liderança escolar no contexto de crise, bem como das dinâmicas vivenciadas. Devido a vários constrangimentos, este estudo centrou-se na análise das perceções de três presidentes de conselho executivo da Região Autónoma da Madeira.

Todos os presidentes de conselho executivo entrevistados reconheceram que o papel do líder escolar em contexto de crise passa por mobilizar a comunidade educativa para a mudança, sendo essencial reconhecer as ameaças, estabelecer prioridades e acompanhar e monitorizar as equipas de trabalho.

Na perspetiva de todos os intervenientes a principal prioridade no contexto de crise pandémica da COVID-19 foi a criação de condições de aprendizagem, procurando manter a continuidade do processo de ensino aprendizagem, tendo um dos dirigentes escolares salientado igualmente a preservação da saúde e segurança dos atores da comunidade escolar. Quanto às características que os dirigentes escolares consideram essenciais a um líder em tempo de crise os dirigentes escolares entrevistados destacam

alguns dos atributos críticos salientados por Smith e Riley (2012) como a criatividade, a resiliência, a confiança, a capacidade de organização, a capacidade decisória e competências de comunicação, especificamente em ouvir os restantes membros da comunidade escolar.

As características essenciais ou atributos chave de uma liderança escolar eficaz não parecem ser diferentes daquelas que se pretendem ou que se esperam de um líder em contexto 'normal'. Conforme afirma Pereira, “para o sucesso da liderança, precisa-se de entusiasmo, autoestima e ideias entre os liderados, fomento da comunicação entre os colaboradores, sendo o líder o centro de uma eficaz tomada de decisão, integrando a contribuição e opinião dos seus colaboradores” (2014, p.74).

Em relação à perceção dos presidentes de conselho executivo quanto aos desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia da COVID-19, os principais desafios e dificuldades elencadas vão também ao encontro dos existentes na literatura. Realce-se, no entanto o diferente destaque que os diversos dirigentes conferiram à falta de formação e preparação para lidar com a crise, à necessidade de garantir a higiene e segurança da escola e à necessidade de garantir a igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem, o que poderá estar associado também às especificidades de cada escola. Relativamente às primeiras medidas tomadas, os dirigentes escolares referiram a elaboração do Plano de Ensino à Distância e seleção de plataformas a utilizar, a criação de condições de ensino e aprendizagem e a elaboração do Plano de Contingência.

No que diz respeito às estratégias adotadas perante o contexto vivenciado, e nomeadamente sobre a gestão de recursos, todos os líderes escolares entrevistados referiram a cedência de material informático aos alunos com mais dificuldades, considerando, no entanto, que tal medida não garantiu a igualdade a todos. Apesar de tudo isto, todos os líderes escolares mostraram-se satisfeitos com o trabalho realizado, mas numa lógica de aprendizagem, afirmaram encontrar-se a trabalhar em prol da melhoria das condições para o ano letivo 2020/2021.

Por fim e fazendo referência às perceções dos presidentes de conselho executivo sobre a importância da liderança escolar em contexto de crise, verificamos que todos valorizam a dimensão relacional e colaborativa reconhecendo o esforço do trabalho de todos os membros da comunidade escolar.

De acordo com a literatura revista, as perceções dos nossos entrevistados realçam

a ideia de que o papel do líder escolar, especialmente, em tempos de crise, é fundamental para o sucesso da organização escolar e dos alunos. Os dirigentes escolares desempenham um papel importante na tomada de decisões, influenciando o clima e a cultura escolar. Todos os presidentes de conselho executivo entrevistados, numa lógica de liderança transformacional e para a aprendizagem procuraram promover o trabalho colaborativo, motivando e envolvendo todos os atores da comunidade escolar, preocuparam-se essencialmente com as aprendizagens dos alunos e revelaram uma reflexão sobre as dinâmicas escolares e estratégias adotadas procurando a sua melhoria.

2. Limitações da investigação

No decorrer da investigação deparámo-nos com pouca literatura acerca da liderança em tempos de crise e, particularmente, em contextos de crises pandémicas de saúde pública. Também os constrangimentos devido ao encerramento das escolas e a sobrecarga de trabalho dos dirigentes escolares, entre outros fatores, dificultaram o contacto com as escolas e a realização de mais entrevistas. Apesar do número limitado de entrevistas realizadas consideramos que este estudo exploratório pode contribuir para uma melhor compreensão das dinâmicas das organizações escolares num contexto de mudanças rápidas.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, 43(esp), 327-344. <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.17538>
- Alves, E. (dezembro de 2017). Organização das escolas na Madeira. Modelo jurídico próprio? *e-Pública*, 4(3), pp. 144-164.
- Amado, J. (org) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ªed.). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017) A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado (org), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 303-354). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado (org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 209-234). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987-1007.
- Barroso, J. (2012). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *UNESP*, 1. Obtido em março de 2020, de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bento, A. (2013). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. Em A. Bento, & M. Ribeiro, *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos* (pp. 65-79). Bragança: Coleção Ideias em Prática.

- Bento, A., & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Práticas.
- Bergamini, C. W. (1994). Liderança: a administração do sentido. *Revista de Administração de Empresas*, 34(3), 102-114.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boin, A., Kuipers, S., & Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: a framework for assessment. *International Review of Public Administration*, 18(1), 79-91.
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Burns, T. (18 de março de 2020). *A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic*. Obtido de OECD Education and Skills Today: <https://oecdeditoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>
- Caridade, S., Nunes, L., Sani, A., Gonçalves, M., Oliveira, A., Rodrigues, C., & Xavier, M. (2019). Análise do meio escolar na perspetiva dos agentes educativos: características, dinâmicas e condutas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 67-89.
- Carvalho, M. J. (2012a). A liderança na organização escolar: o Diretor. *Práxis Educacional*, 8(13). 193-209.
- Carvalho, M. J. (2012b). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 103-121.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do Presidente do Conselho Executivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ceartil, M. (junho de 2020). Liderar em tempos de (grande) crise. *infoRH*. Obtido em junho de 2020, de <https://inforh.pt/liderar-em-tempos-de-grande-crise/>
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (6ª ed.). Campus.

- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2003). Projetos Educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1319-1340.
- Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44.
- Costa, J., & Figueiredo, S. (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação*, 21(79), 183-220.
- Costa, J., Soares, S., & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 164-178.
- Day, C., & Sammons, P. (2006). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust.
- Direção-Geral da Saúde. (2020). *Referencial Escolas: Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Obtido de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/referencial-escolas-controlo-da-transmissao-de-covid-19-em-contexto-escolar-pdf.aspx>
- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2020). *Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021*. Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Obtido de https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2020/07/Orientacoes-DGESTE-20_21.pdf
- Ferreira, E., Lopes, A., & Correia, J. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72.
- Ferreira, F., & Silva, C. (2014). Contextos, atores e desafios da liderança: perspetivas dos diretores. Em M. A. Flores, *Profissionalismo e liderança dos professores*

- (pp. 183-216). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Políticas de autonomia e avaliação no concerto da União Europeia. Em J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, & H. Ferreira, *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 71-90). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Flores, M., & Ferreira, F. (2019). Leading learning in schools in challenging times: Findings from research in Portugal. Em T. Townsend (ed), *Instructional Leadership and Leadership for Learning in schools* (pp. 133-161). Cham: Palgrave Macmillan.
- Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of education for teaching*.1-10 Obtido de <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Formosinho, J., Fernandes, A., & Machado, J. (2010). Contratos de Autonomia para o Desenvolvimento das Escolas Portuguesas. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 7/8, 66-71.
- Grave, L., & Freitas, A. (2018). Lideranças nas escolas. Em L. Grave, G. Bastos, & I. Oliveira, *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp. 42-59). Universidade Aberta.
- Harris, A. (2020). COVID-19 - School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*. Obtido de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCC-06-2020-0045/full/pdf?title=covid-19-school-leadership-in-crisis>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, pp. 243-247. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hoerr, T. R. (2007). The Principal Connection / What Is Instructional Leadership? *Educational Leadership: Informative Assessment*, 65(4), 84-85. Jenkis, B.

- (2009). What it takes to be an instructional. *Principal*. 34-37.
- Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* 19, 41-66.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82/88.
- Lima, L. (2011). Diretor de Escola: subordinação e poder. Em A. Neto-Mendes, J. Costa, & A. Ventura, *A emergência do Diretor de Escola: questões políticas* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). A figura do diretor - (Des)continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-154.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projeto educativo de escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação. (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14(2), 186-194.
- OECD. (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD. Obtido de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:156e6680-a5ca-4dcf-be95-2aaea7252cb9/t2013leadershipschoolslight-final.pdf>
- Ordem dos Psicólogos. (2020). *Prevenção do abandono escolar: Recomendações para profissionais (administradores escolares, psicólogos e professores)*. Ordem dos Psicólogos. Obtido de

https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/prevencao_abandono_escolar.pdf

- Pepper, M., London, T., Dishman, M., & Lewis, J. (2010). Understanding leadership during crisis: Moving from common notions of crisis toward a school context. Em M. J. Pepper, T. D. London, M. L. Dishman, & J. L. Lewis, *Leading schools during crisis: What schools administrators must know* (pp. 1-16). United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.
- Pereira, A. L. (2014). A liderança como um fator de diferencial competitivo. *Periódico Científico Negócios em Projeção*, 5(1), 65-75.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10(10), 63-79.
- Prates, M., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER*, 2(1), 20-36.
- Rego, A., & Cunha, M. (2020). *Liderar em tempos de crise: reflexões para a ação*. Porto: Católica Porto. Obtido em junho de 2020, de https://www.catolicabs.porto.ucp.pt/files/portalready/v000/docs/pdf/Liderar_em_Tempos_de_Crise.pdf
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020*. OECD. Obtido de <https://www.oeiportugal.org/uploads/files/news/Education/774/covid-19-educ-oei-2020-portg-r3.pdf>
- Santos, C., & Neves, C. (2018). As lideranças na implementação de projetos de autonomia nas escolas: das perceções normativas às práticas dos diretores. Em L. Grave, G. Bastos, & I. Oliveira, *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp. 60-84). Universidade Aberta.
- Sanz, I., Sáinz, G., & Capilla, A. (2020). *Efeitos da crise do Covid-19 na educação*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Seong, D. (2019). Instructional Leadership. Em T. Townsend, *Instructional Leadership and Leadership for Learning in schools* (pp. 15-73). Austrália: Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education.
- Silva, F. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, 28, 201-216.
- Silva, J. (2001). Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para a reflexão. *Cadernos de Pesquisa* 112, 125-135.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(1), 57-71.
- Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Torres, L., & Palhares, J. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação* 30, 99-121.
- Townsend, T. (2019). Changing Understandings of School Leadership. Em T. Townsend, (ed.) *Instructional Leadership and Leadership for Learning in School* (pp. 1-12). Cham: Palgrave Macmillan.
- Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-582.
- UNESCO. (2020). *Consequências adversas do fechamento das escolas*. Obtido de UNESCO: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- ✓ **Decreto-lei n.º 364/79, de 04 de setembro**, transfere para a Região Autónoma da Madeira certos serviços do Ministérios da Educação e Investigação Científica.
- ✓ **Decreto-Lei n.º 155-A/98, de 4 de maio**, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
- ✓ **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- ✓ **Decreto-lei n.º 137/2012, de 02 de julho**, procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- ✓ **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- ✓ **Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro**, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.
- ✓ **Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 11 de setembro**, altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

ANEXOS

Anexo I

Caraterização do estudo

Título: A liderança escolar em contexto de crise pandémica de COVID-19

Questão de investigação: Qual a importância da liderança no contexto de crise?

Outras questões:

- ✓ Que tipo de liderança é necessário para que a escola consiga ultrapassar os desafios que lhe são colocados? Qual o perfil de liderança mais adequado para responder a esses desafios?
- ✓ Que estratégias os líderes escolares adotaram perante o contexto de pandemia consequente da COVID-19?

Objetivo geral: Compreender qual o papel do líder escolar no contexto de pandemia.

Objetivos específicos:

- ✓ Analisar as perceções dos dirigentes escolares (dos(as) Diretores(as)/ Presidentes dos Conselhos Executivos) sobre o seu papel em contexto de crise;
- ✓ Conhecer a perceção dos dirigentes escolares acerca dos desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia de COVID-19;
- ✓ Identificar as estratégias adotadas pelos Presidentes de Conselho Executivo perante o contexto de crise pública, causada pela COVID-19;
- ✓ Analisar as perceções dos dirigentes escolares sobre a importância dos diferentes tipos e níveis de liderança escolar em contexto de crise.

Anexo II

Guião de entrevista

Entrevistado: _____

Data: _____ Local: _____

Recursos: _____

Blocos temáticos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">▪ Explicar os termos da entrevista e criar um ambiente propício à mesma.	<ul style="list-style-type: none">▪ Agradecer a disponibilidade;▪ Informar acerca do uso de gravador;▪ Explicar o tema e objetivos do estudo;▪ Garantir a confidencialidade dos dados.	

Caraterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obter dados sobre o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre a sua formação e do seu percurso até desempenhar funções como Presidente do Conselho executivo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que ano deu início às funções de PCE desta escola? 2. Já tinha desempenhado outros cargos de liderança, neste ou noutro estabelecimento? 3. Quais foram as razões que o(a) levaram a candidatar-se ao cargo de Diretor(a)? 4. Que formação tem para desempenhar estas funções?
Papel do(a) Presidente de Conselho Executivo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a perceção do(a) entrevistado(a) acerca do seu papel enquanto diretor(a) da escola e as suas preocupações/prioridades no atual contexto de crise. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como foi ser Presidente do CE desta escola/agrupamento nos últimos meses, i.e. desde o início da situação de pandemia? Fale sobre como a sua ação enquanto Diretor foi afetada pela situação de crise. ▪ Quais das caraterísticas que, na sua opinião, um bom líder deve possuir, considera que foram/são mais importantes no exercício do cargo de dirigente escolar num contexto de crise como a que vivemos? 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Que alterações provocou a pandemia de COVID-19 na sua rotina de trabalho e na relação com os restantes atores escolares? 6. Quais as suas prioridades enquanto Presidente do Conselho executivo neste contexto de pandemia? 7. No presente contexto de crise, causada pela COVID-19, que caraterísticas aponta como essenciais a um(a) Diretor(a)?
Caraterização da situação da escola.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os maiores desafios e as estratégias adotadas pela escola perante o contexto de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais foram os principais desafios com que se confrontou quando se iniciou a crise pandémica? 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Para si quais são os maiores desafios que a escola enfrentou/a perante a pandemia atual?

	<p>crise pública, causada pelo Covid-19.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que maneira é que a escola tentou enfrentá-los? ▪ Que articulações existem entre os vários órgãos de gestão e como é feita a monitorização pela liderança de topo neste tempo de crise? ▪ Quais foram as principais dificuldades na implementação do ensino não presencial? 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Quais foram as primeiras medidas que tomou após a suspensão de aulas presenciais anunciada pelo Governo? 10. Como foram geridos os recursos nestes últimos tempos? 11. Como foi garantida a igualdade a todos os alunos? 12. As estratégias adotadas pela escola para combater os problemas causados pela crise de saúde pública foram debatidos entre os diferentes níveis de liderança? 13. Foram construídas equipas de trabalho vocacionadas para responder a problemas específicos derivados deste contexto de crise? Se sim, quais foram e como foram construídas? 14. Como foram comunicadas, aos alunos, professores, colaboradores, encarregados de educação e restante comunidade educativa, as estratégias que a escola adotou perante o atual problema?
<p>Apreciação global do trabalho desenvolvido</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como avalia o desempenho da escola na gestão destes novos desafios? O que pensa sobre a forma como os diferentes atores educativos responderam à crise? 	<ol style="list-style-type: none"> 15. Considera que a qualidade dos professores, da equipa de liderança e do processo de tomada de decisão são fatores essenciais para a superação dos desafios que são colocados à escola?

			16. Para si, poderíamos ter respondido de melhor forma à crise causada pela COVID-19? Justifique.
Expetativas de futuro.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as expectativas do(a) entrevistado(a) acerca do futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as suas expectativas para o futuro tendo em conta as dificuldades vivenciadas agora? 	17. Quais as suas expectativas para o futuro tendo em conta as dificuldades vivenciadas agora?
Reflexão sobre a entrevista. Agradecimentos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Captar o sentido que o(a) entrevistado(a) dá à entrevista. ▪ Agradecer a colaboração do(a) entrevistado(a). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que pensa acerca desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma. 	18. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Anexo III

Consentimento informado para a participação na entrevista

Eu, _____, na qualidade de Presidente do Conselho Executivo da _____, autorizo que a entrevista realizada por Lúcia Diana Silva Rodrigues, inserida no âmbito de um trabalho de investigação, destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, intitulado por “A liderança escolar em contexto de crise pandémica de COVID-19”, seja gravada em suporte áudio.

Esta autorização de gravação de voz foi concebida mediante o compromisso de os dados recolhidos serem usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato do(a) participante.

Fui também informado(a) dos objetivos do estudo que em linhas gerais pretende analisar as perceções dos dirigentes escolares sobre o seu papel no contexto da crise pandémica devido à COVID-19, os principais desafios com que foram confrontados, as estratégias adotadas, os principais problemas e dificuldades na sua implementação e a importância atribuída aos diferentes tipos e níveis de liderança escolar.

Funchal, ____ de _____ de 2020

(Assinatura legível)

Anexo IV

Tabela de categorização da análise de conteúdo das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo

Dimensão		Categoria		Subcategoria		Indicadores
A	Perceções dos dirigentes escolares sobre o seu papel em contexto de crise	A1	Papel do Presidente de Conselho Executivo	i.	Mobilização para a mudança	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento de ameaças ✓ Passagem do ensino presencial para o ensino à distância ✓ Acompanhamento e monitorização de equipas de trabalho
				ii.	Prioridades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de condições de aprendizagem ✓ Preservação da saúde e segurança
				iii.	Caraterísticas essenciais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criatividade ✓ Resiliência ✓ Confiança ✓ Capacidade decisória ✓ Capacidade de audição ✓ Capacidade de organização
				iv.	Comunicação das estratégias tomadas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meios digitais ✓ Reuniões presenciais
B	Perceções dos dirigentes escolares acerca dos	B1	Caraterização da situação da escola	v.	Desafios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de formação e preparação ✓ Garantia da higiene e segurança

	desafios que a escola atravessa consequentes da pandemia do Covid-19				<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desigualdades socioeconômicas
				vi. Primeiras medidas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração do Plano de Ensino à Distância ✓ Seleção de plataformas a utilizar ✓ Criação de condições de ensino e aprendizagem ✓ Elaboração do Plano de Contingência
C	Estratégias adotadas pelos Presidentes de Conselho Executivo perante o contexto de crise	C1	Apreciação do trabalho desenvolvido	vii. Gestão de recursos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cedência de equipamentos ✓ Privilegiar a higiene e segurança
				viii. Garantia da igualdade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessidades
				ix. Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfação
				x. Expectativas de futuro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Melhoraria de condições
D	Percepções dos dirigentes escolares sobre a importância dos diferentes tipos e níveis de liderança escolar em contexto de crise	D1	Tipo de liderança exercida e importância dada aos diferentes níveis de liderança	xi. Atuação e influência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Clima e cultura escolar ✓ Reconhecimento pelo trabalho dos docentes e não docentes

Anexo V

Tabelas com excertos das entrevistas e indicadores

	Indicadores	Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	
i. Mobilização para a mudança	✓ Reconhecimento de ameaças	PC1	<p>✓ “Nós, até antes do dia 13 de abril, dia em que a Secretaria da Educação deu as orientações para o plano de ensino à distância, já tínhamos elaborado o nosso plano, seguindo as orientações do Ministério da Educação. Temos uma Presidente do Conselho Pedagógico bastante ativa e essa liderança ajudou-nos a antecipar.”</p>
		PC2	<p>✓ “A pandemia foi um desafio para toda a gente, ninguém está à espera de uma coisa destas. O que existe por vezes é uma clarividência, uma forma de antecipar as coisas, mas é muito difícil prever certas situações e esta foi uma delas. Mas quando nos vimos confrontados com o facto da escola fechar, não sabíamos muito bem o que ia acontecer ao 3º período e as pessoas não estavam nada conscientes de qual seria o passo seguinte. E nós aqui, apesar desta indefinição tentamos logo encontrar um caminho para que a escola não fechasse para os alunos.”</p> <p>✓ “Sabíamos que a escola não ia fechar completamente, a escola não ia entrar de férias e sabíamos disto mesmo antes do Governo decidir fosse o que fosse.”</p> <p>✓ “Nós, enquanto estrutura, pensamos logo no que íamos fazer no 3º período e quando se iniciou o 3º período, a 14 de abril, a escola começou a funcionar em pleno com aulas à distância e também nas restantes funções. Mas pelo que me parece isto não aconteceu em quase nenhuma escola da região, porque a Secretaria Regional deu um prazo às escolas, até 17 de abril, para apresentar um plano de ensino à distância e só depois no dia 20 de abril é que estas podíamos começar as aulas à distância. Mas nós a 14 de abril já começamos, porque nós antecipamos muitas situações. Por exemplo, a questão da videoconferência que ninguém utilizava, nós já utilizamos nas reuniões de avaliação do 2º período de forma a testar o sistema e a partir daí foi muito fácil iniciarmos as aulas a 14 de</p>

			<p>abril. Já num período de dificuldades, antecipamos algumas coisas que achamos que podiam vir a acontecer. Neste tempo de pandemia é preciso que exista alguma capacidade de clarividência e antecipação do futuro e isto não é fácil.”</p> <p>✓ “A escola continuou a funcionar para a grande maioria dos alunos porque nós conseguimos antecipar um conjunto de ações.”</p>
		PC3	<p>✓ “nós não tivemos, praticamente, tempo para nos prepararmos. Aquilo surgiu e nós tivemos de organizar a escola de forma diferente de como estava e isto envolveu vários elementos, desde alunos, funcionários e professores.”</p>
<p>✓ Passagem do ensino presencial para o ensino à distância</p>		PC1	
		PC2	<p>✓ “Todos nós, conselho executivo e restantes estruturas da escola, tentamos fazer com que o 3º período não fosse um período de paragem, mas sim um período de continuidade da ação educativa.”</p> <p>✓ “Nós estamos numa escola que valoriza muito a qualidade do ensino e que aposta muito na qualidade da aprendizagem e por isso, não podíamos correr o risco dos alunos ficarem a perder por causa disto.”</p> <p>✓ “E eu penso que este tempo de pandemia causou a maior revolução da história do ensino, porque nós estamos habituados a ver a escola como um espaço onde os alunos estão sentados à frente de um professor a ter aulas. Mas com a pandemia, esta relação entre alunos e professores partiu-se completamente e, portanto, esta pandemia obrigou-nos a repensar o modo de ensinar e essa foi uma preocupação. Todos os dias existem surpresas e aparecem coisas com as quais não contávamos, mas com a pandemia essa impressibilidade aumentou e fez-nos adaptar e repensar nos modos de trabalho.”</p>
		PC3	

	<p>✓ Acompanhamento e monitorização de equipas de trabalho</p>	<p>PC1</p>	<p>✓ “Nós trabalhamos com o conselho de turma, no qual as equipas feitas continuaram a se reunir por videoconferência de 15 em 15 dias. A partir dessa reunião de 15 em 15 dias, o conselho de professores definia o plano para enviar aos alunos e nesse plano encontravam-se as tarefas a realizar e respetivos prazos. As equipas foram essencialmente focadas no diretor de turma, que foi o coordenador dessas equipas de trabalho.”</p>
<p>PC2</p>		<p>✓ “Nós temos uma equipa de apoio ao ensino à distância, mas ao nível do apoio social, por exemplo, não criamos uma equipa porque não temos estrutura para isso. Mas criamos a equipa de apoio ao ensino à distância de forma a conseguirmos identificar os casos mais problemáticos, pois existiram alguns casos em que os alunos não compareciam às aulas de ensino à distância e era necessário saber o porquê de isso acontecer. (...) a equipa que criamos apoiava os professores na parte do ensino à distância, mas que também apoiava os diretores de turma quando existiam situações que requeressem uma atenção especial.”</p>	
<p>PC3</p>		<p>✓ “em termos de conselho pedagógico reunimos várias vezes e tomamos decisões por unanimidade. Em termos da direção tivemos aqui um trabalho extra que nos obrigou a fazer muitas mais horas de trabalho, mas conseguimos pôr em prática aquilo que pretendíamos em termos de planos de acompanhamento e plano de ensino à distância.”</p> <p>✓ “Sim, isso tivemos [equipas de trabalho vocacionadas para responder a problemas específicos]. Da parte de informática tivemos o professor de informática e tivemos um elemento da direção da escola que designei para dar apoio aos professores. Portanto, o professor de informática apoiava em tudo o que fosse da parte da informática e a colega da direção complementava esse apoio e outros fatores, nomeadamente nos critérios da avaliação.”</p>	

		Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho	
		Executivo	
ii. Prioridades	✓ Criação de condições de aprendizagem	PC1	✓ “A minha prioridade foi, essencialmente, criar condições de aprendizagem quer para alunos, assim como condições de trabalho para professores, para que pudessem desenvolver o seu trabalho da melhor forma nesta fase, de modo a que os alunos fossem sempre o foco e que o processo de ensino aprendizagem não fosse interrompido e que fosse promovido o sucesso educativo.”
		PC2	✓ “(...) depois [da preservação da saúde e higiene] claro que a prioridade passa pela qualidade das aprendizagens, pois somos um espaço de ensino-aprendizagem.”
		PC3	✓ “Ao nível dos professores a primeira prioridade foi de facto verificarmos qual a plataforma que poderíamos utilizar e que tínhamos condições para utilizar. Depois ao nível dos alunos a nossa preocupação passou por fazermos um levantamento das condições que os alunos tinham em casa, no que diz respeito a equipamentos informáticos e ligação à internet. Após esse inquérito, através do qual fizemos um levantamento das condições, é que conseguimos verificar que havia situações um pouco complicadas para resolver, mas demos logo prioridade em emprestar/fornecer os equipamentos informáticos que tínhamos cá na escola e depois adquirir internet para fornecer aos alunos que não a tinham em casa.”
	✓ Preservação da saúde e segurança	PC1	
		PC2	<p>✓ “A prioridade principal passa pela saúde e a segurança das pessoas que vêm à escola e penso que isto é consensual. Temos de fazer com que quem vem à escola tenha segurança.”</p> <p>✓ “a primeira [prioridade] tem de ser a saúde porque sem ela não há nada.”</p>
		PC3	

	Indicadores	Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	
iii. Caraterísticas essenciais	✓ Criatividade	PC1	✓ “Espírito criativo, pois acho que a criatividade tem de estar presente.”
		PC2	
		PC3	
	✓ Resiliência	PC1	✓ “Perseverança. Insistir e insistir com a tutela para o que é preciso.”
			✓ “essa incerteza não nos deve fragilizar antes pelo contrário teremos de enfrentá-la com otimismo e resiliência!”
		PC2	
	PC3		
	✓ Confiança	PC1	✓ “Confiança naquilo que os outros estão a fazer e naquilo que nós estamos a fazer enquanto equipa.”
		PC2	
		PC3	
	✓ Capacidade decisória	PC1	
		PC2	✓ “Eu acho que passa por ser capaz de tomar decisões em pouco tempo e neste caso tendo em atenção as normas de segurança.”
		PC3	✓ “é importante sabermos organizar e traçar prioridades e não tentar resolver tudo ao mesmo tempo, porque aí estamos propícios a fazer mais erros. Portanto é preciso vermos o que vamos fazer em primeiro lugar, em segundo e em terceiro e só a partir daí conseguimos organizar a escola da melhor maneira possível.”
✓ Capacidade de audição	PC1		
	PC2	✓ “Penso que passa por ter a capacidade de tomar e partilhar decisões e ouvir as pessoas, mas isto não é só de agora. Acho que um dirigente numa escola nunca pode decidir pela sua cabeça, sem ouvir os outros. Nós	

			estamos numa organização complexa onde as decisões que se tomam têm de ser partilhadas e isto não quer dizer que tenhamos de fazer aquilo que os outros querem, mas sim ouvi-los e trocar opiniões. As pessoas têm de estar envolvidas das decisões que tomamos. Tem de haver um contexto de partilha e a nossa preocupação passa muito por ouvir antes de decidir e isto não é só de agora, na pandemia. E quando falo em ouvir as pessoas não falo apenas nas estruturas intermédias, mas sim também nos alunos.”
		PC3	
✓ Capacidade de organização	PC1	✓	“Ser de facto líder, ser comandante, dirigir, orientar e coordenar. A coordenação, ligar todos os elementos, é muito importante.”
	PC2		
	PC3	✓	<p>“No fundo, as características essenciais passam por saber lidar com situações que ninguém estava habituado ou preparado para tal, mas acima de tudo saber lidar com alguma calma e fundamentalmente criar estratégias, planos e objetivos, definindo o que é prioritário resolver.”</p> <p>✓ “além de todo o trabalho extra causado pelo Covid-19, nós temos as responsabilidades de sempre para cumprir. Apesar de termos autonomia, quando não cumprimos um prazo a responsabilidade é minha, mas foi muito difícil cumprimos com os prazos estabelecidos. As coisas estão a correr bem, mas temos de ter muito cuidado nas questões financeiras e temos de estar atentos à legislação que vai saindo. Sendo que, desde 11 de março saiu muita legislação ao nível da Região, fora a legislação vinda da Direção Geral.”</p>

		Indicadores	Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	
iv. Comunicação das estratégias	✓ Meios digitais	PC1	✓ “Pelos meios digitais, nomeadamente email, página do Facebook e site da escola.”	
		PC2	✓ “Neste momento todos os alunos desta escola têm um email e temos o contacto de todos os encarregados de educação, por isso as informações foram essencialmente transmitidas por aí. Porém, também utilizamos o site da escola e a página de Facebook da escola.”	
		PC3	✓ “Nós utilizamos a plataforma Moodle, sendo que através desta plataforma mandamos a informação necessária aos professores e alunos. Utilizamos também a página de internet da escola onde colocamos os vários planos que elaboramos, nomeadamente o plano de ensino à distância, o plano de contingência, o plano de higienização e outros. Mas a nossa ligação com os alunos foi principalmente através da plataforma Moodle, sendo que também criamos um email para todos os alunos, que nos permitiu que os professores conseguissem contactar diretamente com cada aluno.”	
	✓ Reuniões presenciais	PC1		
		PC2		
		PC3	✓ “Em termos dos nossos funcionários fizemos várias reuniões de forma a que eles também acompanhassem e tivessem noção esta nova realidade, porque eles são um fator muito importante na organização da escola.”	

	Indicadores	Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	
v. Desafios	✓ Falta de formação e preparação	PC1	<p>✓ “Foi a operacionalização. Foi passar do ensino presencial para o ensino à distância sem grande preparação. Foi a passagem destes dois tipos de ensino, que são muito diferentes. A passagem foi muito difícil, porque as pessoas não tinham formação e os alunos não estavam preparados. Embora já utilizássemos a plataforma Moodle na informática, este não era um meio de trabalho normal do dia-a-dia. A grande dificuldade foi a falta de formação dos docentes, mas muitos avançaram para formações tal como nós (Conselho Executivo). Muitos professores foram à procura de formações e depressa se capacitaram para agir em conformidade e conseguirem chegar aos alunos. (...) A professora de Educação Moral Religiosa Católica, por exemplo, não tem competências digitais, mas através do telefone ligava aos seus alunos. Isto revela falta de formação, mas também sinto que quando regressarem às aulas em setembro, os nossos alunos e professores estarão mais capacitados para uma situação parecida à que acabamos de atravessar.”</p> <p>✓ “Foi feita formação ao pessoal não docente, por uma equipa operativa coordenada por mim com o apoio dos Vice-presidentes do Conselho Executivo”</p>
		PC2	✓
		PC3	✓
		PC1	
	✓ Garantia da higiene e segurança	PC2	<p>✓ “Por muito que possa parecer surreal, se calhar o mais difícil neste tempo de pandemia foi garantir os produtos de higiene para uso da escola e de quem vem à escola. Isto porque, apesar de termos a nossa autonomia financeira, a verdade é que não há dinheiro e, evidentemente, a aquisição de produtos de higienização ligados à Covid-19 não estão previstos nas contas das escolas e por isso, com a aquisição destes produtos as contas das</p>

			escolas ficaram desfalcadas. E nós estamos perto de abrir novamente as escolas e não temos os produtos de limpeza e higienização e esta foi a parte mais difícil para nós, porque na parte da organização nós antecipamo-nos muito e as coisas acabaram por correr bem.”
		PC3	
	✓ Desigualdades socioeconómicas	PC1	
		PC2	
		PC3	✓ “O primeiro desafio foi criar condições para que todos os alunos estivessem ao mesmo nível, de modo a que não existissem muitas diferenças não esquecendo que aqui entra o fator socioeconómico dos alunos.”
			✓ “Nós aqui, temos algumas situações socioeconómicas difíceis de ultrapassar e só mesmo com a cedência dos nossos equipamentos é que conseguimos que os alunos acompanhassem as aulas ao longo deste 3º período.”

Indicadores		Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	
vi. Primeiras medidas	✓ Elaboração do Plano de Ensino à Distância	PC1	✓ “Primeiro elaboramos o plano de ensino à distância, chamando todos os intervenientes a colaborar e a intervir, de forma a que todos se sentissem incluídos, mais da parte dos professores. Os encarregados de educação também foram chamados a intervir, no sentido de acompanharem os seus educandos.”
		PC2	
		PC3	✓ “Depois, com a passagem para as aulas online também tivemos de criar o plano de ensino à distância, no qual estavam todas as medidas para os alunos, professores e funcionários, o que tinham de fazer e como as coisas iam funcionar, nomeadamente em relação à carga horária semanal e à avaliação dos alunos.”
	✓ Seleção de plataformas a utilizar	PC1	✓ “No que diz respeito à parte da informática escolhemos logo como plataforma de ensino à distância o Moodle e depois introduzimos em termos de videoconferência o Zoom, mas com cautela para não haver complicações em termos de proteção de dados.”
		PC2	
		PC3	✓ “Foi tudo uma procura de novas ferramentas e novas estratégias, em que nós não tivemos tempo de procurar as melhores soluções e sobretudo procurarmos aquelas soluções mais económicas. Por exemplo, não tivemos tempo de analisar todas as plataformas existentes no mercado, mas escolhemos aquelas que são gratuitas. Mas foi uma adaptação que teve de ser muito rápida e que envolve muitas pessoas.”
✓ Criação de condições de ensino e aprendizagem	PC1	✓ “A parte dos equipamentos veio logo a seguir, pois sem os recursos não se vai a lado nenhum.”	
	PC2	✓ “Foi pensar no que podia acontecer ao 3º período. Aliás, quando a decisão de suspender as aulas foi emitida, nós enviamos logo um email a todos os professores a solicitar que	

			estes não perdessem o contacto com os alunos, quer fosse por email ou telemóvel, e que dentro do possível mantivessem alguma atividade de ensino-aprendizagem. E então as primeiras medidas passaram por garantir que o processo de ensino-aprendizagem não fosse prejudicado e que o contacto com os alunos não fosse perdido. E a partir daí começamos a pensar sobre como o 3º período ia funcionar e outra coisa que decidimos logo foi informar os professores sobre a possibilidade de não haver avaliação no 3º período, pois caso não existissem atividades letivas, no 3º período, os alunos concluíam o ano com as notas de 2º período. Mas a preocupação foi mesmo sobre o que fazer para que a escola continuasse a ser útil e sobre o que fazer para que os programas fossem cumpridos. Nós não queríamos entreter os alunos, nós queríamos garantir que os alunos aprendiam alguma coisa.
		PC3	
✓ Elaboração do Plano de Contingência	PC1	✓ “Foi criado ainda pelo Conselho Executivo o Plano de Contingência da Escola que se encontra afixado à entrada e publicado na nossa página.”	
	PC2		
	PC3	✓ “nós fizemos um plano de contingência logo de início, para decidirmos como é que a escola ia gerir esta nova realidade.”	

	Indicadores	Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	
vii. Gestão de recursos	✓ Cedência de equipamentos	PC1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Cedemos cerca de 90 computadores aos alunos. Desde dia 14 de abril andamos a entregar os computadores aos alunos. Valeu-nos que os alunos do 5ºano já tinham um tablet, mas desde o 6º ano até ao 9º ano entregamos 90 computadores e até a alguns professores. E entregamos os computadores para que os alunos tivessem os meios para assistir às aulas. Além disto, pagamos a 6 alunos o acesso à internet.” ✓ “A escola esteve sempre aberta para receber quem precisasse de material ou outros materiais de apoio.” ✓ “Quanto aos recursos informáticos, poderiam ter sido melhor geridos, mas foram geridos assim. Chegamos a uma altura em que só tínhamos computadores aqui no Conselho Executivo e nos serviços administrativos, de resto ficamos sem todos os computadores, isto porque, a prioridade era ceder os equipamentos. Contudo, os computadores daqui da escola não têm câmara e para as videoconferências os alunos tiveram algumas limitações, mas muitos recorriam ao telemóvel nessas situações. Ou seja, para os trabalhos utilizavam os computadores fornecidos pela escola, mas para as videoconferências recorriam às câmaras dos telemóveis.”
		PC2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “em relação aos equipamentos informáticos nós tentamos logo acautelar o acesso aos equipamentos e à internet ao maior número de alunos possível, dando prioridade aos alunos de 12º ano e alunos com exame nacional. As salas de informática foram praticamente desmanteladas para que os alunos pudessem levar para casa os computadores e conseguirem ter acesso às aulas à distância. Entretanto foram surgindo alguns projetos que consistiam na ajuda aos alunos carenciados no que diz respeito ao acesso aos equipamentos informáticos e internet, mas nenhum foi concretizado. As intenções eram boas e houve um conjunto de coisas que se

			prometeram, mas que acabaram por não se concretizar.”
		PC3	✓ “em termos de equipamento informático, nós acabamos por ceder material das duas salas de informática que temos cá na escola. Nesta escola temos cerca de 300 alunos e emprestamos por volta de 45 equipamentos informáticos, sejam computadores, portáteis ou tablets. Tudo aquilo que eram equipamentos que não eram necessários ao dia a dia da escola, nós acabamos por emprestar seja a alunos ou professores. Tentamos criar todas as condições para que os alunos e os professores pudessem desempenhar os seus trabalhos da melhor maneira possível.”
✓ Privilegiar a higiene e segurança		PC1	
		PC2	✓ “Em termos financeiros procuramos dar resposta às necessidades de higienização dos espaços.”
		PC3	

	Indicadores	Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	
viii. Garantia da igualdade	✓ Necessidades	PC1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “A psicologia também trabalhou nesta fase, como também os técnicos da área da saúde e da segurança social, de forma a saberem as condições das famílias.” ✓ “Não tenho a certeza, mas penso que não conseguimos que todos tivessem as mesmas condições. Por exemplo, tivemos algumas situações em que cada família tinha um computador, mas este era partilhado, os alunos não tinham um equipamento só para si e nós não demos essa garantia aos alunos. Nós tínhamos alunos que tinham o seu próprio equipamento e trabalhavam às horas que tinham de trabalhar, mas tínhamos outros alunos que tinham de esperar que o irmão acabasse as suas aulas para depois então puder utilizar o computador. Tentamos esbater essa desigualdade, mas penso que não conseguimos a 100%. Talvez tenhamos conseguido dotar os alunos para fazer o mínimo a 70 ou 80%, mas o ideal era que todos tivessem o seu portátil.”
		PC2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “A questão da igualdade dos alunos na escola é um ideal, mas tal como muitos ideais este acabou por não se concretizar. Os alunos com um nível socioeconómico elevado não estão claramente ao mesmo nível de alunos mais carenciados. Existem situações muito diferenciadas e a escola tenta atenuar essas diferenças, mas é difícil garantir a igualdade para todos. Muitas vezes pensamos que a ação social escolar consegue atenuar essas desigualdades, mas não é por aí. A questão dos estratos sociais é uma realidade que a escola nunca vai conseguir resolver. Nós tentamos dar apoio tanto aos alunos mais carenciados como aos alunos que não têm problemas financeiros, mas aí estamos a acentuar as desigualdades. Portanto, acho que aqui o mais importante é a escola dar apoio nas disciplinas e não tanto em material, porque por exemplo, se a escola a facultar apoio a todos os alunos nas disciplinas de exame nacional, a escola está a ajudar a que os alunos tenham sucesso escolar. Mas não

			<p>quero dizer que um aluno que não tem computador está ao mesmo nível de um aluno que o tem, longe disso. Tanto que logo no início de toda esta situação procuramos logo disponibilizar material aos alunos com mais necessidades, dando prioridade sempre àqueles com exames nacionais. Mas não conseguimos chegar a todos, principalmente aos alunos dos cursos profissionais e alunos do 10º ano.”</p> <p>✓ “Alguns casos pontuais aconteceram porque os alunos não tinham equipamentos”</p>
		<p>PC3</p>	<p>✓ “[A igualdade a todos os alunos] Foi garantida através do inquérito realizado no final de março, pois este permitiu-nos criar condições para que todos os alunos tivessem os instrumentos essenciais para acompanhar as aulas. Além de que, quando algum equipamento se avariava nós tentávamos sempre o substituir. A nossa prioridade foi sempre criar condições para que os alunos conseguissem acompanhar as aulas. Sendo que, nas duas primeiras semanas de aulas à distância, quando os alunos faltavam às aulas era necessário saber a razão pela qual este não compareceu e aí a direção estabelecia contacto com os encarregados de educação. Contudo, após essas duas semanas a informação que passei aos diretores de turma e professores titulares era que essa era a função deles e quando um aluno faltasse era necessário saber o porquê de ele não ter comparecido às aulas, de forma a conseguirmos compreender se era um problema derivado da internet ou do equipamento.”</p>

Indicadores		Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	
ix. Reflexão	✓ Satisfação	PC1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “O nosso plano de educação à distância é um plano do qual nos orgulhamos muito, porque foi feito com algum tempo, foi feito à pressão, mas com mais tempo do que se tivéssemos de elaborar de dia 13 de abril para dia 17 de abril. Nós tivemos tempo para mandar um esboço para várias estruturas e cada uma foi colocando a parte que lhe cabia” ✓ “Foram momentos desafiantes, impressionantes e extraordinários aos quais a escola respondeu muito bem, mas ainda não tenho o balanço oficial. Nós fizemos inquéritos aos alunos, encarregados de educação e aos professores e estamos à espera dos resultados.” ✓ “apesar de sofrermos com a pandemia na parte económica, na parte da educação demos um salto enorme que levaria muitos anos. A pandemia fez com que a educação avançasse 20 anos.” ✓ “Neste momento, considero que demos a melhor resposta. Demos a resposta possível, porque nunca chegamos ao excelente. Mas demos uma boa resposta e numa outra ocasião daremos com certeza uma melhor resposta. Mas estamos satisfeitos e felizes. O balanço é positivo, mas claro que se voltássemos atrás faríamos as coisas de outro modo.”
		PC2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Há sempre coisas que podíamos ter respondido melhor e outras pior. É evidente que queremos sempre responder o melhor possível, mas nem sempre isso se consegue. Com certeza fizemos melhor que outras escolas, mas também tivemos pior que outras escolas. Mas acho que cumprimos bastante bem aquilo que era suposto termos cumprido. Fomos proativos e não ficamos à espera de indicações sobre aquilo que devíamos fazer. (...) Mas o balanço é positivo.”
		PC3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “fazendo um balanço nesta fase, penso que as coisas correram relativamente bem, desde a envolvimento dos encarregados de educação até aos funcionários.”

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Eu acho que tendo em conta a forma como as coisas ocorreram e como não tivemos tempo para nos prepararmos, acho que fizemos um excelente trabalho. Nesta escola temos professores com 65 anos de idade e outros com 30 anos e mesmo os professores de 65 anos, que são principalmente do 1º ciclo, adaptaram-se e deram aulas online e isto não é fácil para uma pessoa que está em pré-reforma dar aulas com esta nova realidade.” ✓ “Foi um esforço extra que correu bem dentro das condições nós que tínhamos. (...) Mas claro que temos de melhorar alguns aspetos embora o balanço seja positivo.” ✓ “tendo em conta o tempo que tivemos, considero que a parte da educação conseguiu gerir e adaptar-se muito bem. Mas isto foi uma grande aventura e ainda continuará a ser.”
--	--	---

		Indicadores	Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo
x. Expectativas de futuro	✓ Melhoria de condições	PC1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Preparar melhor ainda e fazer um plano presencial e um plano de ensino à distância, ou seja, preparar um plano <i>b</i>. Aliás esse plano já está elaborado, mas queremos melhorá-lo.” ✓ “acho que é muito importante analisar/refletir e para melhorar as nossas práticas/comportamentos/procedimentos. Eu gosto muito de investigação, embora não tenha tempo para a fazer, sou mais da ação. Sou muito positiva em relação à realidade, há desafios. Estamos numa fase do desenvolvimento humano muito desafiante pois nada será como dantes. A pandemia marcará indelevelmente o século XXI.”
		PC2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Nós estamos num mundo de incerteza e indefinição, mas vamos partir do princípio que o próximo ano letivo vai funcionar com normalidade e estamos a trabalhar em função disso. Obviamente estamos a tomar medidas para que possamos viver com a pandemia e possivelmente vamos ter de ajustar os horários de forma a diminuir o fluxo de pessoas na escola. Não sabemos o que vai acontecer, mas temos vários cenários traçados e temos um plano A e se eventualmente for necessário um plano B, pois nós temos previstas algumas soluções para eventuais problemas. Estamos a tentar prepararmo-nos o melhor possível neste momento que é de incerteza. Estamos a tentar antecipar o futuro, mas a expectativa é que o próximo ano letivo decorra com a normalidade possível.”
		PC3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Agora como já estamos a trabalhar no plano do próximo ano letivo, pedi aos departamentos e grupos disciplinares um balanço sobre os pontos fortes, pontos fracos e sugestões para melhorar. Isto porque, como nós não tivemos tempo para nos prepararmos, com certeza existirão pontos a melhorar e a ajuda deles é fundamental.” ✓ “Neste momento, estamos a definir em conjunto com os departamentos e grupos disciplinares o plano para o próximo ano letivo. (...) Nós aqui, em princípio

			<p>conseguimos fazer com que todos os alunos venham às aulas com a devida segurança no que diz respeito à distância de segurança, mas agora nos tempos de intervalo é mais difícil de controlar. Até porque é difícil fazer com que os próprios funcionários utilizem corretamente as máscaras, quanto mais os alunos. Mas já nos estamos a preparar para o próximo ano, visto que sim, agora temos algum tempo para gerirmos a situação de uma forma diferente.”</p>
--	--	--	---

Indicadores		Excertos das entrevistas aos Presidentes de Conselho	
		Executivo	
xi. Atuação e influência	✓ Clima e cultura escolar	PC1	✓ “Nós enquanto escola temos muita ligação com os nossos alunos, investimos muito na parte relacional que acho que é muito importante para a vida dos formandos. A parte académica e pedagógica é importante para terem conhecimentos, mas a parte relacional para nós é muito importante também. Temos uma relação muito boa com os nossos alunos.”
		PC2	✓ “Nesta escola procuramos ouvir, já desde há muitos anos, os delegados das turmas de forma a que estes nos possam dar uma perceção acerca do que está a correr bem ou mal e que sugestões têm. As decisões que tomamos têm de envolver todos os elementos da organização e posso dizer que a escola funciona bem e que tem uma imagem social muito positiva. Esta é uma escola muito atrativa e com bons resultados e isso deve-se ao facto das pessoas se sentirem parte de um todo. As pessoas não são vistas como instrumentos, mas sim como pessoas que fazem a diferença, ou seja, as pessoas não são vistas como funcionárias, mas sim como elementos que colaboram com a organização. Contudo, por vezes temos de tomar decisões que vão contra a vontade de algumas pessoas, mas tentamos ver sempre as várias perspetivas e possibilidades. Existiram algumas decisões que tomamos que não foram simpáticas, mas foram decisões que consideramos as mais corretas e justificamos o porquê de tomá-las. A escola é um espaço onde convergem muitos interesses, mas quando existem pessoas que se sentem prejudicadas com alguma decisão que tomamos, nós explicamos o porquê de as termos tomado e muitas vezes elas acabam por perceber e compreender. As decisões que se tomam têm de ser partilhadas e explicadas, pois se as decisões forem tomadas de forma racional e se existirem argumentos a sustentá-las, as pessoas acabam por aceitá-las e agora na pandemia as coisas não são diferentes.”
		PC3	✓ “Todos os anos a percentagem dos professores que saem e entram é grande. Mas

			<p>temos aqui um grupo forte, com base nos professores que estão cá há muitos anos. Contudo, esta mudança de quadros obriga-nos a voltar ao início quase todos os anos. Nós fazemos aqui uma liderança muito próxima dos professores e procuramos estar sempre presentes. A nossa filosofia baseia-se em “mais vale uma má decisão do que não decidir” e nós decidimos e estamos muito presentes.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Cada professor acha que na sua aula faz aquilo que considera ser o melhor e não é que isso não esteja correto, mas devíamos trabalhar mais em equipa, trocar mais opiniões e experiências e é isso que tentamos fazer. Mas isto é geral, não é só nesta escola.” ✓ “A porta nunca está fechada, nós tentamos estar sempre próximo e tentamos sempre resolver ou ajudar a resolver e isto é importante para o professor, porque este sente-se apoiado. Embora seja complicado e desgastante estar constantemente a receber professores, acho que é fundamental termos essa proximidade com os colegas. (...) É importante apoiarmo-nos uns aos outros. E mesmo até a relação entre professor-aluno é próxima porque em cada turma temos poucos alunos.”
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento pelo trabalho dos docentes e não docentes 	<p>PC1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Tanto alunos, como professores, técnicos e colaboradores toda a comunidade se envolveu e se empenhou para fazer face aos desafios imposto pelas consequências do COVID 19.” ✓ “tanto da parte pedagógica como da parte das ciências da educação, (...) todas estas estruturas, conseguiram introduzir tudo aquilo que consideraram ser as suas funções neste plano [de educação à distância]” ✓ “Os professores arregaçaram as mangas, a maioria deles, e tentaram adaptar-se de um plano presencial para um plano de ensino à distância que é completamente diferente. E eu sei disto porque acabei agora uma formação, com os meus colegas de Conselho Executivo, em docência digital da Universidade Aberta que fizemos online e isso deu-nos a particularidade de nos colocarmos no lugar do outro, no lugar do docente. Nós sentimos isso na pele, porque uma coisa é dar uma aula

		<p>presencial e outra coisa é dar uma aula à distância. Inscrevemo-nos os três porque também os motivei para isso, visto que era importante estarmos todos no mesmo patamar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Com a colaboração de todos os elementos da equipa diretiva e membros dos órgãos de gestão intermédia, nomeadamente Diretores de Turma, a coordenadora dos DT, delegados de grupo disciplinar e membros do Conselho Pedagógico procuramos criar as condições necessárias e fornecer os instrumentos que necessitassem para desenvolver as suas atividades, tanto para alunos, professores e técnicos.” ✓ “Sim, [as estratégias adotadas pela escola para combater os problemas causados pela crise de saúde pública foram debatidas] com o Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, com os delegados...com os Técnicos Especializados (Psicólogas, Assistente Social, Técnica de Ciências da Educação) e com os docentes da Educação Especial, todas as estruturas foram chamadas a definir as estratégias para fazer face a esta nova realidade que era o ensino à distância.” ✓ “O trabalho do diretor de turma foi extraordinário, pois foi uma das estruturas que mais contribuiu para o sucesso do nosso plano e para a implementação do mesmo. Eles é que comunicavam com os alunos, encarregados de educação, professores e com o próprio Conselho Executivo, quando era necessário. Por exemplo, no caso dos equipamentos os diretores de turma é que nos enviam esses relatórios, pois nós fizemos um inquérito que não resultou muito bem e então os diretores de turma é que estavam ocorrentes das situações. Portanto, de facto os diretores de turma foram as figuras centrais na operacionalização do plano, não tanto na sua elaboração, mas sim mesmo na sua operacionalização.” ✓ “tivemos profissionais muito capazes, resilientes e muito proactivos de modo a responder a estes novos tempos de grande exigência profissional, familiar e pessoal. Todas as estruturas de gestão intermédia e de
--	--	--

			todo foram essenciais para o sucesso do plano de educação à distância.”
		PC2	<p>✓ “Em todas as organizações há excelentes profissionais e há profissionais que se não estivessem lá não fazia diferença. Mas, quanto a esta escola, posso dizer que me sinto um felizado por conseguir mobilizar todas as pessoas a trabalhar no mesmo sentido e nesse aspeto tem sido mais fácil responder aos problemas que têm aparecido. No fundo praticamente tudo o que é decidido no conselho pedagógico é posto logo no programa e no caso da pandemia, o plano de ensino à distância foi recebido da melhor forma. E apesar do nosso corpo docente ter muitas pessoas acima dos 55 anos, estes mostraram muita vontade em se manter atualizados. Portanto, sim a qualidade de tudo [dos professores, da equipa de liderança e do processo de tomada de decisão] isto faz com que a escola consiga ou não responder aos problemas que lhe são colocados frequentemente.”</p>
		PC3	<p>✓ “Aqui nós tivemos muitas reuniões principalmente ao nível do conselho pedagógico e tivemos aqui uma ajuda fundamental que foi a do professor de informática, coordenador das TIC. O professor de informática desde a escolha da plataforma utilizar até ao apoio dado aos colegas foi uma mais valia, isto porque como esta era uma nova realidade para a maioria dos professores e como aqui não havia muito apoio ao nível das tecnologias, o professor de informática foi o suporte quase diário de muitos colegas. Quando havia algum problema na plataforma ou com a internet era o professor de informática que resolvia. O professor de informática foi muito importante.”</p> <p>✓ “Conseguimos que as coisas funcionassem muito por mérito do conselho pedagógico.”</p> <p>✓ “Nós para mantermos a escola bem organizada temos de contar com todos e ao contar com todos, contamos com os funcionários.”</p>

			✓ “aqui os professores tiveram um trabalho excelente e aplicaram-se bastante.”
--	--	--	--