



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Respostas dos Gestores Escolares à COVID-19
Dos papéis dos gestores ao ensino não presencial.

Carlos Miguel Andrade dos Santos

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora:

Prof. Doutora Filomena Maria Nogueira da Silva de Almeida,
Professora Auxiliar
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Julho, 2022

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Respostas dos Gestores Escolares à COVID-19
Dos papéis dos gestores ao ensino não presencial

Carlos Miguel Andrade dos Santos

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora:

Prof. Doutora Filomena Maria Nogueira da Silva de Almeida,
Professora Auxiliar

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Julho, 2022

Ao valor supremo que me faz avançar.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, cabe agradecer à D.^a Maria Natália, senhora minha mãe, que, não só por despertar em mim o gosto pelo conhecimento, mas também pelo apoio constante e pela determinação dos seus gestos e palavras, permitiu a possibilidade de caminhar em direção aos meus sonhos e objetivos.

Depois, agradecer à Professora Doutora Filomena Almeida, orientadora da presente dissertação, pela identificação com o tema desde a primeira hora, pelas recomendações e pelo auxílio prestado em todos os momentos, em especial aqueles que poderiam colocar em causa o término do exercício.

Por fim, agradecer aos colegas e companheiros Henrique Marques, Rui Pedrosa, Ana Margarida Manuel e João Gonçalves, recordando um almoço em maio de 2020, onde foi dado o impulso final para a decisão de avançar no sentido de obter uma especialização em Administração Escolar. Reforce-se o agradecimento aos dois últimos, pelo acompanhamento sempre presente que tiveram em todas as fases do ciclo de estudos.

Resumo

O presente estudo versa sobre os períodos de suspensão das atividades letivas presenciais em Portugal, decorrentes da entrada em vigor do Decreto-Lei 10-A/2020, de 13 de março e do Decreto 3-D/2021, de 29 de janeiro, impostos pela progressão da pandemia COVID-19. Vendo-se as escolas obrigadas a cumprir a sua missão educativa em situações excecionais, importa perceber que papéis os gestores escolares predominantemente mobilizaram nas respostas dadas, assim como descortinar que modalidade de ensino não presencial foi concretizada. Isto, procurando averiguar se existe alguma relação entre ambos os domínios. Deste modo: é mobilizada a Teoria dos Papéis dos Gestores de Mintzberg, explicando em que consiste cada papel preconizado, como podem ser agrupados e que tipos de gestão se encontram previstos pelo referido autor; procede-se à definição e distinção de três modalidades comumente empregues de forma difusa e com alguma confusão nos termos – Ensino à Distância, *e-Learning* e Ensino Remoto de Emergência. Recaindo sobre duas unidades orgânicas escolares do município de Sintra, procedeu-se à análise de conteúdo dos respetivos portais na Internet, assim como aos documentos publicados nos mesmos durante os intervalos temporais acima referidos, com particular atenção sobre o Plano de Ensino à Distância. O estudo conclui a predominância de um tipo particular de gestão e de uma das modalidades de ensino não presencial elencadas.

Palavras-chave: Gestores Escolares; Suspensão das Atividades Letivas Presenciais; Teoria dos Papéis de Mintzberg; Ensino à Distância; *e-Learning*; Ensino Remoto de Emergência.

Abstract

The present study deals with the period of school's closure in Portugal, resulting from the publication of the Order in Council 10-A/2020, of March 13th and the Decree 3-D/2021, of January 29th, imposed by the progression of the COVID-19 pandemic. Considering that the schools were obliged to continue their educational mission in exceptional circumstances, it is important to realize what school managers' managerial roles were predominant while answering the problem, as well as to understand what non-face-to-face educational model was followed. It is also important to figure out if there is any relationship between both domains. Thus: Mintzberg's managerial role theory is mobilized, by explaining each preconized role, how they can be grouped and what managerial job types are conceived by that author; it is defined and distinguished three non-face-to-face educational models commonly used in a diffuse manner and with some confusion in terms – Distance Learning, *e-Learning* and Emergency Remote Teaching. Leaning over two school units of Sintra's municipality, the content of the respective portals on the Internet was analyzed, as well as the documents published in them during the periods mentioned above, with particular attention on the Distance Learning Plan. The study concludes the predominance of a particular managerial job type and one of the teaching models listed.

Keywords: School Managers; Suspension of Face-to-Face Teaching Activities; Mintzberg's Managerial Roles; Distance Learning; *e-Learning*; Emergency Remote Teaching.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de Quadros	xi
Índice de Figuras	xi
Introdução	1
Capítulo 1. Os Papéis dos Gestores	3
1.1. Porquê Mintzberg?	3
1.2. Os dez papéis dos gestores segundo Mintzberg	4
1.2.1. Papéis Interpessoais	5
1.2.2. Papéis Informacionais	6
1.2.3. Papéis Decisionais	7
1.2.4. Tipos de Gestão	8
Capítulo 2. Clarificar Conceitos	9
2.1. Ensino à Distância	10
2.2. <i>e-Learning</i>	11
2.3. Ensino Remoto de Emergência	12
2.4. Comparação entre conceitos	13
Capítulo 3. Dos Papéis dos Gestores ao Ensino não Presencial	15
3.1. Ensino à Distância	16
3.2. <i>e-Learning</i>	16
3.3. Ensino Remoto de Emergência	17
3.4. Súmula de Ideias	18
Capítulo 4. Métodos	19
4.1. Objeto de Estudo	19
4.2. Campo Empírico	19
4.2.1. Escola Secundária Ferreira Dias	20
4.2.2. Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro	20
4.3. Universo e Amostras	20
4.4. Estratégias de Investigação	21
4.5. Técnicas de Recolha de Dados	21

4.6. Técnicas de Análise de Dados	22
4.7. Limitações do Estudo	23
Capítulo 5. Análise e Discussão de Resultados	25
5.1. Resultados e Análise de Resultados	25
5.1.1 Escola Secundária Ferreira Dias	27
5.1.2 Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro	31
5.2. Discussão dos Resultados	35
5.3. Conclusão	39
Conclusões	41
Referências Bibliográficas	43
Fontes	47
Anexos	I
Anexo A – Modelo da Grelha de Análise Documental	I
Anexo B - Excerto da Grelha de Análise Documental da Carta Enviada aos Encarregados de Educação pelo Diretor do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro	III
Anexo C - Excerto da Grelha de Análise Documental da Coletânea de Perguntas e Respostas do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro	V
Anexo D – Excerto da Grelha de Análise Documental da Página de Internet da Escola Secundária Ferreira Dias – Seção de Ensino à Distância	IX
Anexo E - Grelha de Análise Documental do Plano de Ensino à Distância de abril de 2020 da Escola Secundária Ferreira Dias	XI

Índice de Quadros

Quadro 3.1. – Associação das modalidades de ensino, papéis relevantes e tipo de gestão.	18
Quadro 5.1. – Papéis dos Gestores segundo Mintzberg (1973) evidenciados por cada documento analisado da Escola Secundária Ferreira Dias.	26
Quadro 5.2. – Papéis dos Gestores segundo Mintzberg (1973) evidenciados por cada documento analisado do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.	26
Quadro 5.3. – Súmula dos principais pontos de comparação entre a Escola Secundária Ferreira Dias e o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.	39

Índice de Figuras

Figura 1.1 – Papéis dos gestores e respetivos grupos (Mintzberg, 1973).	5
Figura 2.1 – Representação dos conceitos de Ensino à Distância, <i>e-Learning</i> e Ensino Remoto de Emergência e respetivos pontos de interseção.	14
Figura 5.1 – Hierarquização dos papéis dos gestores evidenciados, durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais, nas organizações escolares estudadas.	35

Introdução

O surgimento e propagação da pandemia COVID-19 provocou algo que se poderia considerar como uma crise transfronteiriça (Fedele *et. al.*, 2021), com impactos profundos na sociedade à escala mundial, em particular nas escolas (Seabra *et. al.*, 2021). Contudo, uma resposta global passou pelo prosseguimento das atividades e da missão das organizações escolares num contexto diferente do presencial (Godinho, 2020; Ermenc *et al.*, 2021; Torras Virgili, 2021). No caso português, a publicação do Decreto-Lei 10-A/2020, de 13 de março e do Decreto 3-D/2021, de 29 de janeiro, com a consequente suspensão das atividades letivas presenciais, deu-se: a disseminação e utilização indistinta dos termos Ensino à Distância, *E-Learning* e Ensino Remoto de Emergência; a necessidade de as lideranças escolares, quer as de topo, quer as intermédias, desenvolverem esforços no sentido de garantir que o sistema educativo mantinha o foco no seu propósito. Deste modo, considera-se legítimo colocar a seguinte questão de partida: *Quais os papéis dos gestores escolares que foram mobilizados para responder à suspensão das atividades letivas presenciais provocada pela COVID-19?*

Crê-se justificar a pertinência da interrogação acima colocada segundo várias perspetivas, sendo que uma concerne ao facto de as organizações escolares não limitarem o seu trabalho ao processo de ensino e aprendizagem, tocando em aspetos de gestão e administração (Fedele *et. al.*, 2021). Outra passa pela mobilização, para atividades de ensino não presencial, feita pelas gestões escolares junto das respetivas unidades, importando: perceber que papéis dos gestores se destacaram nas respostas providenciadas; destringir qual das modalidades supramencionadas foi concretizada; a sua relação com os papéis dos gestores escolares, se existir.

Para alcançar uma resposta cientificamente aceite, procedeu-se à delineação do presente estudo segundo uma metodologia de investigação qualitativa e descritiva, sustentada numa análise documental ao conteúdo dos portais na Internet e documentos neles publicados e atinentes aos períodos de suspensão das atividades letivas presenciais de duas unidades orgânicas escolares situadas no concelho de Sintra, nomeadamente, a Escola Secundária Ferreira Dias e o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro. Visa-se, consequentemente, o estabelecimento de comparações entre os papéis desempenhados pelos respetivos gestores escolares, assim como entre a(s) modalidade(s) de ensino não presencial concretizada(s).

Por outro lado, entendeu-se que a concretização da investigação deveria nortear-se pela persecução de objetivos tais como: relevar os papéis dos gestores que foram preponderantes para dar resposta à suspensão das atividades letivas presenciais; identificar a(s) modalidade(s) de ensino não presencial implementada(s) em resposta à suspensão das atividades letivas

presenciais; relacionar os papéis dos gestores com modalidades de ensino não presencial; concluir que da(s) modalidade(s) de ensino não presencial concretizada(s), perspectivava-se um determinado conjunto de papéis, verificando-se, ou não, a sua predominância.

No seguimento do acima exposto, registre-se a definição das questões primárias: *Quais os papéis que são relevados pelo desempenho dos gestores escolares no âmbito das ações concretizadas face à suspensão das atividades letivas presenciais? Quais os papéis que foram destacados nos documentos orientadores produzidos? Qual a modalidade de ensino não presencial implementada, em cada unidade orgânica, para responder à suspensão das atividades letivas presenciais?*

No seguimento do acima exposto, esclareça-se que foi igualmente definido um conjunto de questões secundárias que se constituíssem como pequenos passos a cumprir ao longo do estudo. Registre-se que as mesmas versavam, por um lado, sobre a definição e conteúdo formal dos papéis dos gestores, mobilizando a Teoria dos Papéis dos Gestores de Mintzberg (1973) para a sua resposta. Por outro lado, sobre a definição e distinção das três modalidades de ensino não presencial referidas, isto é, Ensino à Distância; *e-Learning*; Ensino Remoto de Emergência.

Por fim, observe-se que o presente estudo, além das suas introdução e conclusão, jaz estruturado em cinco capítulos: *Os Papéis dos Gestores*, enquadramento teórico da Teoria dos Papéis dos Gestores de Mintzberg (1973), onde, partindo dos grupos de papéis criados pelo autor, se explica em que consiste cada papel e cada tipo de gestão resultante da predominância de um conjunto mais restrito de papéis sobre os restantes; *Clarificar Conceitos*, onde se ensaia alcançar definições de Ensino à Distância, *e-Learning* e Ensino Remoto de Emergência, além de apontar pontos de interseção e de dissociação; *Dos Papéis dos Gestores ao Ensino não Presencial*, onde, por dedução e por abdução se procura uma primeira forma de relacionar os domínios dos dois capítulos anteriores; *Métodos*, onde se explicam diversos pontos atinentes à estratégia e metodologia de investigação empregues, entre outros; *Análise e Discussão de Resultados*, onde se apresentam os resultados relevados da investigação, relacionando-os com o enquadramento teórico efetuado e com as relações estabelecidas no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 1

Os Papéis dos Gestores

Uma vez que “o gestor pode ser definido como um responsável por uma organização ou uma das suas subunidades” (Mintzberg, 1989: p. 15), e atendendo às obrigações legais inerentes ao cargo, poder-se-á afirmar que o diretor de um qualquer agrupamento de escolas se constitui como um gestor no sentido tradicional do termo. Além disso, observe-se que regularmente associa-se a imagem do gestor escolar à figura do diretor. Contudo, atendendo à supracitada afirmação de Mintzberg, dentro da configuração organizacional escolar é possível encontrar outros gestores, tais como os coordenadores de departamento curricular e os coordenadores dos diretores de turma, entre outros. Isto, pelo facto de se constituírem como responsáveis por subunidades específicas. Situados no que Mintzberg (1986) consideraria como a linha hierárquica, são, também por isso, considerados gestores.

Assumindo que aos cargos acima referidos correspondem diferentes atribuições, ressalva-se a existência de semelhanças nas tarefas desempenhadas. Quer o diretor escolar, quer os gestores intermédios das escolas encontram-se sujeitos a fluxos de informação, que deverão processar para posteriormente produzir decisões. Mintzberg (1973), refere que cada gestor se encontra entre a sua organização e a respetiva envolvência, sendo necessário o desempenho de funções que se baseiam e evidenciam características comuns. Observe-se que o autor argumenta que, conquanto os papéis sejam semelhantes, a ênfase colocada neles é diferente.

Por outro lado, procurando relacionar com a questão principal do presente exercício, observe-se que o trabalho desenvolvido por Fedele *et al.* (2021) demonstra que a forma como o estilo de gestão das lideranças escolares ditaram o grau de sucesso na adaptação aos desafios colocados pelo contexto pandémico. Evidencia-se que algumas lideranças foram mais empreendedoras, enquanto outras procuraram apenas responder a uma situação de crise. Assim, entende-se não ser possível afirmar que as mesmas desempenharam, na mesma proporção, os mesmos papéis. Além disso, o estilo de gestão, segundo Mintzberg (1973), encontra-se diretamente relacionado com a proeminência de certos papéis dos gestores sobre outros.

No seguimento do acima exposto, de modo a avançar com o presente exercício, entende-se dever proceder ao enquadramento teórico dos papéis dos gestores, para posteriormente encontrar os mais relevantes dentro do caso em estudo.

1.1. Porquê Mintzberg?

Antes de mais, justifique-se a opção pela Teoria dos Papéis de Mintzberg. Reconhecendo

limitações pela utilização inicial de uma amostra de pequena dimensão e que existem papéis com existência pouco reconhecida pela literatura produzida (Burgaz, 1997), assim como algumas críticas à substância relatadas por Tengblad (2006), tem-se que:

Deve ser esclarecido (...) que a visão dos papéis dos gestores apresentada (...) é uma entre muitas que são possíveis. A definição de papéis é essencialmente um processo de categorização, uma divisão algo arbitrária das atividades do gestor em grupos afins. O resultado deve (...) ser julgado em termos de utilidade (Mintzberg, 1973: p. 55).

Medindo a utilidade pela produção científica sustentada, observe-se que: a replicação de Kurke & Aldrich (1983) comprova os resultados de Mintzberg (1973); McMurchy (2018) refere que o trabalho de Mintzberg permitiu desfazer mitos sobre a aura de estratégias supremos e de infalibilidade dos gestores, além de permitir enquadrar a atividade dos responsáveis pelas universidades; Dandalt (2021) ressalva como grande parte da comunidade científica defende e emprega a tipologia de Mintzberg, inclusivamente no contexto educacional.

Por outro lado, a utilização da taxinomia supracitada também poderia ser questionada em relação à sua aplicabilidade no campo educacional, considerando que a maioria dos estudos sobre a mesma se reportam ao mundo empresarial (Dandalt, 2021). Neste sentido, poder-se-ia responder que um dos gestores estudados por Mintzberg (1973) pertencia ao mundo escolar, tal como ocorre de igual modo no estudo de Kurke & Aldrich (1983). Contudo, tal argumento poderia pecar por escasso, considerando que: o trabalho de Malila (1992), sobre diretores em início de carreira, aponta ao modo como os ocupantes do referido cargo desempenham cada papel; o mesmo estudo faz referência a outros, como o de O'Dempsey (1976) que evidencia uma grande proximidade entre as especificidades do trabalho dos gestores e a taxonomia de Mintzberg; a pesquisa de Dandalt (2021) baseia-se nas ideias em causa, defendendo que os seus resultados demonstram como estas permitem compreender a gestão dos diretores escolares.

1.2. Os dez papéis dos gestores segundo Mintzberg.

Mintzberg (1973, 1989) vincando que a sua proposta não visa especificar como os gestores devem agir, mas versar sobre o modo como desempenham as funções, defende a existência de dez diferentes papéis: Figura Principal; Ligação; Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Empreendedor; Controlador das Perturbações; Alocador de Recursos; Negociador. Registe-se que estes papéis se distribuem por três grupos: Interpessoais; Informacionais; Decisionais.

Observe-se que na génese dos grupos e papéis acima referidos encontrar-se-á a autoridade formal inerente aos cargos visados. Será por via do estatuto conferido por esta e das relações interpessoais inerentes, que o gestor acederá privilegiadamente a várias fontes de informação,

internas e externas à sua unidade. Conjugando as informações recolhidas, maioritariamente por meios orais e informais, o gestor tomará decisões e gizará estratégias. (Mintzberg, 1973, 1989).

Registe-se, também, que não obstante o facto de cada papel ser identificado e descrito individualmente, estes não podem ser vistos isoladamente, pois “formam uma *gestalt* – um todo integrado” (Mintzberg, 1973: p. 58). Deste modo, tal como explica o autor, não é expectável que a exclusão de um deles permita deixar o restante conjunto intacto. Um esquema ilustrativo do que vem sido referido encontra-se reproduzido abaixo:

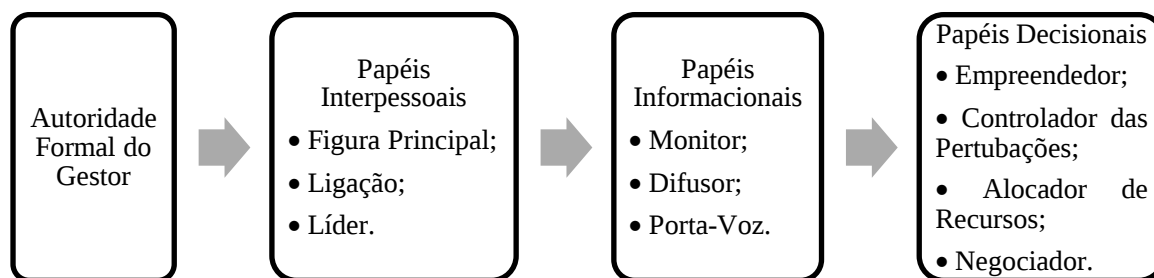


Figura 1.1 - Papéis dos gestores e respetivos grupos (Mintzberg, 1973).

1.2.1. Papéis Interpessoais

No primeiro conjunto, encontram-se três papéis – Figura Principal; Ligação; Líder –, que, resultam da autoridade formal do gestor e que requerem habilidade nas relações interpessoais. Estas reportam-se, quer ao contexto interno da organização, quer ao externo. (Mintzberg, 1973, 1989). Observe-se que, embora não estejam diretamente relacionados com a tomada de decisões, os papéis interpessoais correspondem a tarefas que os gestores devem desempenhar, sendo atinentes ao estatuto e à posição das funções que desempenham (Mintzberg, 1973).

No desempenho do papel de Figura Principal, o gestor participa ativamente na representação da sua unidade em eventos específicos onde a sua presença seja necessária. (Mintzberg, 1973, 1989). No caso dos diretores escolares, encontram-se em causa situações sociais ou legais, que podem envolver pais e encarregados de educação ou grupos existentes no seio da comunidade escolar (Malila, 1992). No caso de um coordenador de departamento curricular, perspectiva-se, por exemplo, a sua participação em eventos para apresentação de manuais escolares ou a sua presença em órgãos como o Conselho Pedagógico.

O papel de Ligação é desempenhado estabelecendo uma rede de informações externa à unidade, usualmente com outros pares. As informações, às quais os subordinados não acedem com a mesma facilidade, são posteriormente utilizadas pelo gestor, quer na comunicação para o seio da organização, quer para a tomada de decisões. Por via do papel em causa, o gestor age como um intermediário informacional entre o exterior e o interior da organização. (Mintzberg, 1973, 1989). No contexto escolar, registe-se a forma como o diretor é reconhecido pelo seu trabalho depende de um forte desempenho do papel em causa (Malila, 1992).

Por seu turno, o papel de Líder constitui-se como um dos mais significativos, por permear todas as atividades do gestor (Mintzberg, 1973; Malila, 1992). Sendo o papel onde o exercício do poder se manifesta mais notoriamente, é no reconhecimento da autoridade formal inerente e do estatuto que os subordinados olham para o gestor visando obter informações e indicações estratégicas (Mintzberg, 1973, 1989). Malila (1992) afirma que os diretores escolares, por serem líderes, responsabilizam-se por conduzir e incentivar professores e auxiliares na persecução dos objetivos estratégicos das escolas. Crê-se que os coordenadores dos diretores de turma ou de departamento relevem as mesmas práticas no âmbito das respetivas unidades.

1.2.2. Papéis Informacionais

Dado o grande peso que o processamento da informação assume no trabalho do gestor (Mintzberg, 1973, 1989), emerge um conjunto de papéis diretamente relacionados com a obtenção e disseminação de informação: Monitor, Difusor e Porta-Voz. Observe-se que o acesso formal ou informal a informação advém da rede de contactos interpessoais estabelecida através dos papéis referidos na subsecção anterior. Além disso, o gestor deve deter mais informação que os seus subordinados, constituindo-se como um centro nevrálgico da organização (Mintzberg, 1973, 1989). Esta situação também é válida para os gestores escolares, considerando, por exemplo, a necessidade de implementação de processos de monitorização e recolha de dados com vista à prestação de contas junto dos *stakeholders* (Malila, 1992).

Quando se encontra a desempenhar o papel de Monitor, o gestor procura munir-se de informação acerca do que se passa na sua organização e em redor desta. Isto, de modo a inteirar-se do meio envolvente, assim como de todo o conjunto de mudanças, problemas e oportunidades, permitindo-lhe perceber como e quando divulgar informação e tomar decisões. Observe-se que a informação, por vezes não solicitada, pode surgir de várias fontes e sob várias formas, incluindo rumores e especulações (Mintzberg, 1973, 1989). No desempenho do papel do Monitor, o diretor escolar pode sentir-se pressionado em assegurar a correção de dar determinada informação a um indivíduo em particular (Malila, 1992).

No desempenho do papel de Difusor, o gestor comunica essencialmente para o interior da organização, facultando aos subordinados informação que lhes estaria inacessível (Mintzberg, 1989). Neste âmbito, podem ser veiculados factos ou valores, representando os últimos preferências, crenças ou necessidades de controlo sobre tomada de decisões (Mintzberg, 1973). Em relação aos gestores escolares, o papel em causa dá-se, por exemplo, aquando da veiculação de normas e orientações da tutela governativa ao centro operacional das escolas. Repare-se que Mintzberg (1973) e Malila (1992) referem como atinente ao papel o dilema da delegação, mediante o qual os gestores encontram-se divididos entre a necessidade de continuar a aceder

a toda a informação e a necessidade de delegar tarefas e processos de tomada de decisão.

Enquanto Porta-Voz, o gestor, não apenas na forma de comunicados ou discursos, divulga informação crucial acerca do funcionamento da unidade para o seu exterior (Mintzberg, 1973, 1989). Os diretores escolares, em particular, reportam para a tutela governativa, para os encarregados de educação e respetivas associações (Malila, 1992). Isto, além dos respetivos deveres para com o Conselho Geral. No caso dos coordenadores – departamento e dos diretores de turma –, o papel é desempenhado mediante aclarações e respostas ao vértice estratégico.

1.2.3. Papéis Decisionais

No seguimento do acima exposto, observe-se que a informação é uma condição necessária à tomada de decisão (Mintzberg, 1989) e à gestão estratégica. Deste modo, pode-se afirmar que o cerne da atividade do gestor reside no desempenho dos papéis Decisionais (Mintzberg, 1973), sendo estes: Empreendedor, Controlador das Perturbações, Alocador de Recursos e Negociador. Malila (1992) considera-os como fundamentais para o trabalho de um diretor, uma vez que este responsabiliza-se por todas as decisões tomadas na unidade orgânica.

O gestor age como Empreendedor quando, após perscrutar o seio da organização e a sua envolvimento, toma decisões estratégicas visando a implementação de ações de melhoria e de mudanças por si controladas (Mintzberg, 1973, 1989). Nas escolas, estas referem-se maioritariamente a assuntos curriculares (Malila, 1992). A adoção de novos projetos escolares, lançada ou incentivada pelos diretores, constitui-se como um exemplo de assunção do papel.

Enquanto Controlador das Perturbações, o gestor toma ações que permitam à organização fazer face a imprevistos e perturbações graves e complexos (Mintzberg, 1973). Estes podem advir de conflitos entre subordinados ou com outras organizações, assim como de perdas de recursos e ameaças externas (Mintzberg, 1973, 1989). No caso dos diretores, a quem o papel consome uma parte significativa do tempo (Malila, 1992), o mesmo sobressai, por exemplo, perante indisciplina dos alunos que force a tomar medidas, ou conflitos entre professores ou auxiliares. Fedele *et al.* (2021) apresentam situações em que se entende que o Controlador das Perturbações sobressai para responder aos desafios provocados pelo contexto pandémico. Os coordenadores dos departamentos curriculares desempenham o papel quando existem graves questões científicas ou pedagógicas envolvendo subordinados das suas estruturas, por exemplo.

O papel de Alocador de Recursos é desempenhado aquando da distribuição de recursos – de onde o seu tempo se destaca sobre os outros –, pelas várias instâncias da organização (Mintzberg, 1973). É mediante a assunção do papel em causa que o gestor avaliza as atuações da unidade antes da sua implementação (Mintzberg, 1989). Por seu turno, é no desempenho do presente papel que o diretor garante o funcionamento global da escola (Malila, 1992), uma vez

que lhe caberão decisões sobre os meios financeiros, materiais e humanos, os horários de funcionamento de serviços e das turmas, entre outros.

Como Negociador, o gestor representa a unidade em importantes negociações não rotineiras (Mintzberg, 1973). Neste caso, os diretores escolares necessitam de competências comunicacionais e interpessoais bastante desenvolvidas (Malila, 1992). Entende-se como exemplo do desempenho do papel a participação em reuniões com entidades políticas tutelares.

1.2.4. Tipos de Gestão

Embora os dez papéis acima formem um conjunto coeso (Mintzberg, 1973, 1989), tal não implica que não existam alguns que sobressaiam pela forma como o gestor desempenha as suas funções. Mintzberg (1973) identificou e descreveu oito tipos de gestão, a saber:

- Homem de Contacto, destacando os papéis de Ligação e de Figura Principal, típico do gestor que passa a maior parte do tempo fora da organização, em permanentes contactos para a construção de reputação, obtenção de informação privilegiada e troca de favores, entre outros.

- Gestor Político, relevando os papéis de Porta-Voz e de Negociador, que também passa muito tempo fora da organização, mas com preocupações distintas, por lidar com pressões internas e externas, assim como com a necessidade de explicar ações da unidade a *stakeholders*.

- Empreendedor, destacando os papéis de Empreendedor e de Negociador, caracteriza o gestor que procura deixar uma marca na organização para se manter no cargo. Assim, procura oportunidades de mudança na sua organização e negocia a forma de as implementar.

- *Insider*, relevando o papel de Alocador de Recursos, que caracteriza os gestores focados em manter o funcionamento regular da unidade, na estrutura e na supervisão das operações.

- Gestor em Tempo Real, destacando o papel de Controlador das Perturbações, que, embora possua semelhanças com o anterior, encontra-se mais focado nas respostas a dar no dia-a-dia e mais próximo do centro operacional.

- Gestor de Equipa, relevando o papel de Líder, típico do gestor preocupado na constituição de equipas que funcionem eficientemente como um todo.

- Gestor Especializado, relevando os papéis de Monitor e de Porta-Voz, que atua como centro de informação especializada na unidade e que executa sobretudo trabalho de gabinete.

- Gestor Iniciante, destacando os papéis de Ligação e Monitor, típico do gestor em início de funções que necessita de construir a sua rede de relações interpessoais, sem se dedicar inteiramente aos papéis decisoriais até deter mais informação e se sentir confortável para intentar assumir-se como empreendedor e procurar deixar a sua marca na organização.

Clarificar Conceitos

Considerando que no capítulo anterior se procedeu a uma parte da abordagem teórica necessária à concretização do presente exercício, importa proceder do mesmo modo em relação a termos que são usados de forma indiscriminada na literatura, resultando em confusão. Kumar Basak *et al.* (2018) apontam este facto em relação aos conceitos de *e-learning*, *m-learning* e *d-learning*. Por seu turno, Singh & Thurman (2019), demonstram como literatura científica diversa utiliza de forma indiscriminada os termos *e-learning* e Ensino Online. Deste modo, apontam à necessidade de clarificação de conceitos, em linha com Sangrà *et al.* (2012) e Aparício *et al.* (2016). Rodrigues *et al.* (2019) referem a existência de definições contraditórias de *e-learning* e relevam a utilização de conceitos tais como Educação à Distância e *Web-based education*. García Aretío (2020) engloba estes e outros como Teleformação, Ensino em Casa e Ensino por Correspondência, no conjunto mais alargado de modalidades de ensino não presencial.

Por outro lado, durante a pandemia COVID-19, assistiu-se à emergência do conceito de Ensino Remoto de Emergência (Barbour *et al.*, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Godinho, 2020; Karakaya, 2021). Seabra *et al.* (2021) relevam como sinónimos os termos Ensino e Aprendizagem Remotos de Emergência e Educação Remota de Emergência.

Por outro lado, dá-se lugar, através da publicação da Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro, a definições legais de *e-learning* e Ensino à Distância, assim como de todo um conjunto de termos que em torno destes gravitam. Observe-se que no referido normativo é assumido o Ensino à Distância como uma modalidade que decorre obrigatoriamente em ambientes virtuais, algo que poderá chocar com uma visão de telescola recuperada pela iniciativa #EstudoEmCasa.

Assim, importa distinguir os conceitos de Ensino à Distância, *e-Learning* e Ensino Remoto de Emergência. Registe-se que a restrição ao conjunto referido não se prende a qualquer entendimento ou pretensão de minimizar ou desconsiderar outros conceitos, de onde se poderia destacar o *b-Learning*. Em relação a este, Hrastinski (2019) assinala que o termo se encontra estendido e que poderia significar, em última análise, qualquer uso de tecnologias em contexto educacional. Surge habitualmente entendido como uma modalidade situada entre o ensino presencial e o *e-Learning* (Aparício *et al.*, 2016; Kumar Basak *et al.*, 2018; Valverde-Berrocoso *et al.*, 2020), existindo, segundo Hrastinski (2019), quem conceptualize *b-Learning* em torno da proporção do currículo desenvolvido presencialmente e em rede. Uma das modalidades de *b-Learning* passa por uma inversão da sala de aula – *flipped classroom* –, onde os estudantes preparam previamente um conjunto de leituras e de materiais que se encontram disponíveis em

rede, para, num momento posterior, resolver problemas e discutir as principais aprendizagens e conclusões em contexto presencial (Gonzalez-Gomez, 2016, como citado em Singh & Thurman, 2019; Tan & Hew, 2016, como citado em Hrastinski, 2019).

Neste ponto, reforce-se que o objetivo primordial se prende com a referenciação das principais diferenças e pontos de contacto entre três das ideias mais difundidas no âmbito da acima referida pandemia: Ensino à Distância; *e-Learning*; Ensino Remoto de Emergência.

2.1. Ensino à Distância

No âmbito do presente ponto, esclareça-se que mais do que assinalar a existência de múltiplas teorias sobre o modelo educativo (Forget-Dubois, 2020; García Aretio, 2020), promover discussões sobre a utilização do termo Educação ou Ensino (García Aretio, 2020), ou dissertar sobre o Ensino à Distância ser uma parte da Educação à Distância (Barros, 2013), pretende-se buscar uma base comum, relevando pontos de contacto que permitam uma definição suficientemente ampla. Embora se registre, no caso português, a um esforço legislativo traduzido pela Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro, crê-se haver uma restrição provocada pela admissão exclusiva de ambientes virtuais, descurando outros meios que poderão ainda ser usados.

Independentemente de se ver o Ensino à Distância como evolução ou corolário do Ensino por Correspondência (Rurato & Gouveia, 2004), encontra-se subjacente a existência de uma separação física entre professores e alunos, que se procura superar com meios tecnológicos e de comunicação variados (Forget-Dubois, 2020; García Aretio, 2020; Godinho, 2020). Ao longo dos tempos, a comunicação postal foi sendo substituída pela rádio e pela televisão, até ao momento presente marcado pelo uso massivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (Rurato & Gouveia, 2004; Forget-Dubois, 2020). Deste modo, releva-se a presença de uma mediação tecnológica com recursos sucessivamente mais evoluídos (García Aretio, 2020).

Assim, as sucessivas definições de Ensino à Distância apresentam recorrentemente os dois fatores acima. A análise de Forget-Dubois (2020) aponta, também, à distância temporal entre ensinantes e aprendentes. Godinho (2020) e García Aretio (2020) acrescentam a possibilidade de estudo autónomo; o suporte conferido por uma instituição de ensino que disponibiliza recursos materiais e humanos, além de certificar as aprendizagens efetuadas; a comunicação síncrona ou assíncrona não só entre ensinante e aprendentes, mas também entre estes.

Atendendo ao que se encontra acima, surge como possível definição de Ensino à Distância:

Modelo de ensino, planeado e disponibilizado por uma instituição creditada, marcado pela existência de distâncias físicas ou temporais entre intervenientes, dando-se a intermediação

com recurso a meios tecnológicos variados e possibilitando trabalho isolado ou colaborativo.

Registe-se que a proposta de definição não descarta a assunção de papéis ativos por parte dos professores e dos alunos, que Godinho (2020) e García Aretio (2020) reclamam. Se, por um lado, se torna indispensável a preparação e a disponibilização das atividades, considerando uma necessária adaptação aos distanciamentos e aos recursos utilizados; por outro, assiste-se à possibilidade de os alunos poderem gerir o seu próprio ritmo de aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia (Barros, 2013; Godinho, 2020; García Aretio, 2020).

Não obstante, ressalve-se que Godinho (2020), recorrendo a Santos (2010), indica que a maturidade e a autodisciplina dos alunos se constituem como características desejáveis ao contexto do Ensino à Distância. Considerando que a suspensão das atividades letivas presenciais afetou todos os níveis de ensino, este aspeto não será um mero pormenor.

2.2. *e-Learning*

No presente ponto, visa-se a noção de *e-Learning*, que jaz em contínua evolução (Sangrà *et al.*, 2012), e não se limita à utilização de meios informáticos no processo de ensino e aprendizagem (Gomes, 2005; Aparício *et al.*, 2016). Singh & Thurman (2019) relevam a utilização frequente como sinónimo de *Aprendizagem Online*, embora admitindo o *e-Learning* como uma das suas formas. Por outro lado, podendo atribuir uma multiplicidade de significados ao prefixo do termo ou destacar uma das suas componentes (Gomes, 2005), surge uma miríade de definições, por vezes contraditórias entre si, agrupadas em quatro categorias: centradas na tecnologia, com ênfase nos aspetos tecnológicos do modelo educativo; centradas nas formas de acesso ao conhecimento; orientadas para as formas de comunicação, que relevam os aspetos interativos, comunicacionais e colaborativos; orientadas para o paradigma educacional, que conferem uma visão de nova forma e melhoria de aprender, centrada no aluno (Sangrà *et al.*, 2012).

Ressalve-se que uma definição de *e-Learning* não poderá ser considerada definitiva, dadas as evoluções das necessidades de aprendizagem dos alunos (Sangrà *et al.*, 2012) e tecnológicas, que permitirão desenhar metodologias e soluções educativas diferentes das hodiernas. Contudo, estará sempre presente uma componente de inovação (Gomes, 2005; Rodrigues *et al.*, 2019; Valverde-Berrocoso, 2020), quer da parte dos atores envolvidos, quer da parte das instituições de ensino e de quem as dirige. Além disto, existem outros requisitos necessários ao *e-Learning*, tais como: cultura favorável à mudança; alteração dos espaços de aprendizagem; mudanças na avaliação das aprendizagens; redefinição dos papéis educativos; implantação de sistemas de aprendizagem em rede orientados para os alunos (Rodrigues *et al.*, 2019).

Na sequência do acima exposto, equilibrando as diferentes sensibilidades e perspetivando os contributos dados pelos especialistas consultados no âmbito do estudo de Sangrà *et al.*, 2012, aponta-se à definição de *e-Learning* de Rodrigues *et al.* (2019):

O e-learning é um inovador modelo desenvolvido em rede, baseado em tecnologias digitais e outras formas de materiais educativos, cujo objetivo principal é proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem personalizado, centrado no aluno, aberto, agradável e interativo, apoiando e potenciando os processos de aprendizagem (p. 95).

Registe-se a existência de diferentes formas de *e-Learning*, como os MOOC, acrónimo de *Massive Open Online Courses*. Estes consistem em formações gratuitas e abertas ao público, disponibilizadas por especialistas nos temas em estudo, onde cada participante pode gerir a sua aprendizagem autonomamente. Ocorrem mediante redes de aprendizagem colaborativa e de partilha de recursos, cMOOC; ou plataformas próprias sustentadas num esquema mais formal, xMOOC (Aparício *et al.*, 2016; Stracke *et al.*, 2019; Valverde-Berrocoso *et al.*, 2020).

2.3. Ensino Remoto de Emergência

No âmbito do presente ponto, releve-se que o Ensino Remoto de Emergência é associado à ocorrência de uma transição repentina das práticas letivas presenciais para o ambiente em rede (Hodges *et al.*, 2020, Godinho, 2020). Sendo uma solução temporária e imediata (Bozkurt & Sharma, 2020; Karakaya, 2021), inexistente planificação, preparação e desenvolvimento atempados e necessários a soluções educativas de qualidade (Hodges *et al.*, 2020; Seabra *et al.*, 2021) e perspetiva-se a mera persecução de atividades letivas. Isto, procurando evitar sequelas cognitivas, emocionais e sociais nas comunidades educativas (Torrás Virgili, 2021). Consiste numa modalidade de ensino focada em transmitir conhecimentos (Godinho, 2020), propondo Karakaya (2021) a regência por valores humanistas, com base nas necessidades dos alunos.

Hodges *et al.* (2020) distinguem o Ensino Remoto de Emergência das modalidades usuais de Ensino *Online* pela questão da preparação e disponibilização e pela forma de utilização dos meios de comunicação disponíveis que procura replicar em rede o ensino presencial. Isto, com reflexos no decréscimo da qualidade das práticas educativas. Estas, por seu turno, são ainda estrangidas pela possível ausência de infraestruturas e de formação adequada de docentes ao contexto em rede, com reflexos nas metodologias mobilizadas (Seabra *et al.*, 2021).

Notando o atrás exposto, surge como possível definição de Ensino Remoto de Emergência:

Modelo de ensino, centrado na transmissão de conhecimentos e mobilizado, sem preparação prévia, em situações de crise, caracterizado pela replicação das atividades presenciais para o contexto em rede.

Finalizando o presente ponto, observe-se que poderão surgir situações de recurso ao Ensino Remoto de Emergência, dada a probabilidade de ocorrência de crises sanitárias ou ambientais, entre outras (Hodges *et al.*, 2020). Contudo, crê-se que as instituições de ensino deverão precaver-se de forma mais eficaz, por via da preparação e disponibilização de conteúdos educativos em rede, caminhando para práticas de *b-learning*, evitando recorrer ao Ensino Remoto de Emergência. Estará em jogo o papel empreendedor das gestões escolares, considerando os casos de maior sucesso relatados por Fedele *et al.* (2021), assim como a importância destas na inovação tecnológica e educativa das escolas (Fernández Enguita, 2014).

2.4. Comparação entre conceitos

Visando distinguir os conceitos acima, realce-se que a adoção do Ensino à Distância e do *e-Learning* é uma opção, ao invés do Ensino Remoto de Emergência (Bozkurt & Sharma, 2020). Associado a esta obrigação, surge o tempo de preparação e de transição de um ensino totalmente presencial para qualquer uma das modalidades em causa. Se o conjunto de tarefas necessárias à implementação do Ensino *Online* pode requerer seis a nove meses a concluir (Hodges *et al.*, 2020), tal tempo inexistente para a aplicação do Ensino Remoto de Emergência (Bozkurt & Sharma, 2020; Godinho, 2020), resultando num produto educativo de qualidade inferior (Hodges *et al.*, 2020) e sem qualquer fase de planeamento prévio (Godinho, 2020), podendo mesmo dar-se num curto espaço de tempo (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Note-se que, dadas as definições acima, existem pontos de contacto entre o Ensino à Distância e o Ensino *Online*, ao passo que o *e-Learning* se encontra incluído neste.

Ainda no âmbito do dualismo obrigação *versus* opção, dá-se a questão da inovação de práticas educativas. Ensino à Distância e *e-Learning*, detendo tempo, permitem incrementar os níveis de inovação educacional, conferindo aos estudantes uma maior envolvimento e participação nos processos de aprendizagem (Sangrà *et al.*, 2012; Rodrigues *et al.*, 2019). Entende-se que tal não sucede no Ensino Remoto de Emergência que, como acima referido, pode constituir-se como um decalque do tradicional ensino presencial para o ambiente em rede, com o professor no seu centro (Godinho, 2020; Seabra *et al.*, 2021).

Por outro lado, surge a questão dos contextos nos quais se procura implementar as modalidades em causa. Aqui, o Ensino Remoto de Emergência surge com um propósito de resposta a uma crise sanitária ou ambiental, entre outras (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Godinho, 2020); ao invés do Ensino à Distância e do *e-Learning*, onde se denota a existência de uma oferta intencional, com vista a um determinado público-alvo que pode

extravasar os limites da instituição que confere uma estrutura de suporte (Godinho, 2020).

Atendendo ao que se encontra acima exposto, e de modo a contrariar alguma possibilidade de confusão entre o Ensino à Distância e o *e-Learning*, observe-se que, respeitando as definições das seções anteriores, as práticas de *e-Learning* remetem exclusivamente para um contexto de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em rede, algo que não é obrigatório suceder nas de Ensino à Distância. Por outro lado, estas requerem a existência de uma separação geográfica ou temporal entre ensinantes e aprendentes, algo que pode não suceder nalgumas formas de *e-Learning*. Isto, atentando, por exemplo, ao *b-Learning* e a outras modalidades síncronas referidas por Aparício *et al.* (2016).

Registe-se que o que se encontra acima não implica que o conceito de Ensino Remoto de Emergência seja completamente disjunto dos restantes, embora devam existir cuidados nos pontos de interseção em causa. Isto, de modo a evitar a criação de sentimentos de rejeição face ao Ensino à Distância e ao *e-Learning* resultantes da confusão entre conceitos, principalmente por parte dos docentes (Bozkurt & Sharma, 2020; Kulikowski *et al.*, 2022). Todos apontam à possibilidade ou quase obrigatoriedade de recurso aos meios informáticos para persecução das atividades. Difere o modo como esses são empregues, podendo ser mais interativa, dinâmica e de comunicação bidirecional no Ensino à Distância (Godinho, 2020) e no *e-Learning*. Além disto, é possível normalmente apontar ao Ensino Remoto de Emergência uma característica do Ensino à Distância: a existência de um distanciamento físico entre professores e alunos.

De modo a tentar reforçar visualmente o que se encontra acima, atente-se à figura seguinte. Ressalve-se que a interseção entre o Ensino Remoto de Emergência e os restantes resulta da assunção de uso de meios informáticos.

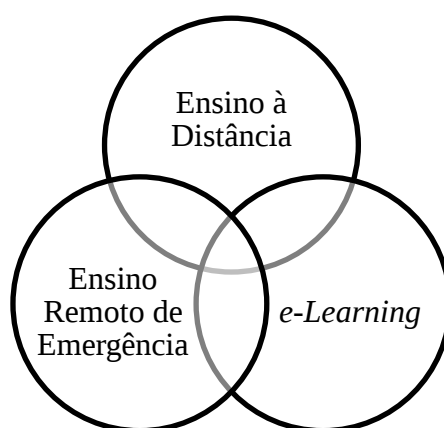


Figura 2.1. - Representação dos conceitos de Ensino à Distância, e-Learning e Ensino Remoto de Emergência e dos respetivos pontos de interseção.

Dos Papéis dos Gestores ao Ensino não Presencial

Avançando no cumprimento dos objetivos do presente exercício, vise-se o estabelecimento de conexões entre os Papéis dos Gestores, preconizados por Mintzberg e debatidos no primeiro capítulo, e as modalidades de ensino não presencial definidas no segundo capítulo. No entanto, esclareça-se que a pretensão jaz em identificar os papéis mais relevantes para a persecução de cada forma de educação, sem descurar que todos os outros devem ser desempenhados, sob pena de ser perdida a unidade estrutural do trabalho do gestor, como explicado por Mintzberg (1973).

Por outro lado, alerta-se para o facto de a análise para o Ensino Remoto de Emergência não se limitar apenas ao contexto pandémico e apartar-se da importância conferida ao trabalho dos gestores escolares face à prevenção da disseminação da doença nas escolas (Pollock, 2020). Isto, considerando que tal preocupação ocorre principalmente com a presença dos alunos nas escolas, enquanto nas atividades do Ensino Remoto de Emergência dá-se o afastamento presencial entre alunos e professores. Assim, sublinhe-se que o foco jaz somente sobre as tarefas necessárias ao funcionamento e desenvolvimento da modalidade de ensino em si.

Entende-se, porém, que inexistem impedimentos ao reconhecimento da relevância do papel de Líder, considerando, por exemplo, o apoio necessário prestar aos diferentes atores educativos, em qualquer caso que não consista no ensino presencial (Pollock, 2020). Isto, embora com diferenças. Se, como se viu acima, o Ensino à Distância e o *e-Learning* são opções (Bozkurt & Sharma, 2020), os seus desenho e implementação fazem-se acompanhar, não só de um espírito de iniciativa, mas sobretudo de fases de planeamento e de preparação para uma realidade diferente e procurada. Neste sentido, o gestor escolar, no âmbito das conclusões de Fernández Enguita (2014), como impulsionador de uma mudança tecnológica nas escolas, incentivará o centro operacional à sua adesão e ao cumprimento dos objetivos estratégicos. No fundo, existe uma predisposição à ação.

Por outro lado, sendo o Ensino Remoto de Emergência uma obrigação nas palavras de Bozkurt & Sharma (2020), os esforços desenvolvidos visam a resposta a uma situação de crise. Assim, existe uma necessidade permanente de fornecer instruções e orientações que permitam às escolas prosseguir a sua missão, minimizando, tanto quanto possível, os efeitos colaterais. Registem-se os artigos de Rogero-García (2020), Ermenc *et al.* (2021) e Seabra *et al.* (2021), que referem uma ausência ou incapacidade de resposta por parte das administrações. Em suma, as decisões tomadas e as informações divulgadas sustentam uma atuação de reação.

3.1. Ensino à Distância

Procurando, primeiramente, descortinar quais os papéis mais relevantes para a implementação do Ensino à Distância, recorde-se que a definição acima aponta para a utilização de diversos meios de comunicação, com predominância dos tecnológicos. Assim, entende-se que um dos papéis que se destacam será o de Monitor, uma vez que, num momento prévio à implementação, o gestor escolar deve inteirar-se das condições existentes e de quais as necessárias. Isto significa, portanto, recolher informações, quer do interior, quer do exterior da unidade. Crê-se que a etapa em causa se constitui como fundamental a um posterior planeamento estratégico.

No seguimento do acima exposto, nas etapas de planificação e funcionamento do Ensino à Distância entende-se que ganha relevo o papel de Alocador de Recursos. Sustenta-se a afirmação, considerando não só a necessária colocação à disposição dos meios humanos e materiais necessários, entre outros, mas também um conjunto de tarefas de supervisão que devem permitir avaliações regulares e garantir o funcionamento desejado. Embora haja uma componente de inovação, atinente ao papel de Empreendedor, crê-se que tal não ganha no Ensino à Distância o mesmo relevo que poderá assumir no *e-Learning*, dada a possibilidade de aquele ser desenvolvido por meios mais tradicionais como o rádio, a televisão, ou a correspondência postal. Isto, mesmo assumindo a hipótese de se proceder a mudanças significativas nos processos educativos promovidos pela unidade. Assim sendo, defende-se que o tipo de gestão preconizado por Mintzberg (1973) que melhor se ajustará será o *Insider*.

3.2. *e-Learning*

No atinente à implementação de sistemas de *e-Learning* em contexto escolar, dada a multiplicidade de alternativas existentes (Aparício *et al.*, 2016), entende-se pertinente salientar os papéis de Ligação e de Monitor. Justifica-se, atendendo ao facto de o gestor que pretender enveredar pela forma de ensino em causa necessitar de recolher informações existentes no exterior da sua organização e atinentes às diferentes formas. Observe-se que estas podem surgir pelo acesso a literatura especializada, ou advir da rede de contactos detida com pares, entre outros. Além disso visam, posteriormente e em conjunto com uma estratégia delineada, ser disseminadas no interior da unidade, podendo haver delegação de competências em elementos que sejam considerados fulcrais. Deste último aspeto, releva-se o papel de Difusor.

Por outro lado, considera-se difícil aderir a uma modalidade de *e-Learning* sem os necessários meios, quer humanos, quer materiais. Do ponto de vista dos recursos humanos, entende-se ser imperioso promover as competências tecnológicas dos docentes. No atinente aos

recursos materiais, registre-se a predominância dos tecnológicos que, em caso de obsolescência, comprometem o projeto. Assim sendo, julga-se emergir o papel do Alocador de Recursos.

No entanto, entende-se que acima destes surgem como mais relevantes os papéis de Empreendedor e de Negociador. Retomando as palavras de Bozkurt & Sharma (2020), o *e-Learning* é uma opção estratégica e, como tal, a sua implementação pretende introduzir uma mudança de práticas educativas na unidade. Este aspeto é reforçado pelo carácter intrinsecamente inovador do *e-Learning* conferido pela definição de Rodrigues *et al.* (2019). Assim, dada a descrição do papel de Empreendedor acima, este torna-se fundamental. Por seu turno, a importância de o papel de Negociador advém do facto de ser necessário persuadir a comunidade educativa acerca do rumo que se pretende seguir com a adoção do *e-Learning* e contornar alguns obstáculos como a resistência à mudança. Deste modo, justifica-se que o tipo de gestão preconizado por Mintzberg (1973) e que corresponderá melhor ao *e-Learning* será o de Empreendedor, pois, tal como consta no primeiro capítulo, destaca estes dois últimos papéis.

3.3. Ensino Remoto de Emergência

No caso do Ensino Remoto de Emergência, refira-se que Ermenc *et al.* (2021) explicam que, no contexto de crise sanitária provocada pelo agente patogénico SARS-CoV-2, vários diretores escolares consideraram importante a existência de uma rede de contactos permanentes entre si, de modo a partilhar ideias, problemas e soluções. Atendendo à descrição do papel de Ligação dada por Mintzberg (1973, 1989), assim como às características de resposta a crises que a forma de ensino assume, crê-se que o dito papel se constitui como relevante. Acresce-se, ainda, a busca por orientações junto das tutelas governativas, também referida por Ermenc *et al.* (2021).

Por outro lado, registre-se que Torras Virgili (2021) defende a persecução de processos de análise e recolha de informação a concretizar pelas direções escolares. Isto, no sentido de aferir a disponibilidade de meios informáticos e as necessidades e competências tecnológicas de alunos, docentes e famílias. Hodges *et al.* (2020) acrescentam outras preocupações, afetas às influências sobre o processo que podem advir de múltiplos fatores e à capacidade da unidade em responder adequadamente no momento e no futuro, entre outras. Tratando-se, no fundo, da consciencialização por parte do gestor escolar das condições existentes nos meios internos e externos à unidade, emerge o papel de Monitor, na descrição dada por Mintzberg (1973, 1989).

No seguimento do acima exposto, entende-se que emerge o papel de Difusor, fruto da necessidade de fazer chegar a todos os elementos da estrutura hierárquica, não só o conjunto de orientações eventualmente dadas pelos responsáveis políticos pela área educativa, mas também

outras afetadas a uma possível resposta estratégica em torno de procedimentos e recursos a utilizar. Neste sentido, observe-se que, no supramencionado contexto pandêmico, Seabra *et al.* (2021) destacam como dificuldades sentidas pelos docentes a existência de falhas, ineficácia ou ineficiência dos diversos níveis da gestão escolar ao nível da coordenação e comunicação. Além disto, um dos casos de maior consternação relatados por Fedele *et al.* (2021) assentava na ausência de comunicação de rumo e ideias precisas. Reforce-se o raciocínio recorrendo a Pollock (2020), que afirma que os diretores escolares deveriam constituir-se como difusores de informação e intérpretes de regras e orientações superiores alteradas sistematicamente.

Por fim, embora entenda-se ser possível enunciar o papel de Alocador de Recursos na resposta à necessidade de, por exemplo, fazer chegar meios informáticos ou formação específica no respetivo posto a quem não a detém, dê-se o maior destaque ao Controlador das Perturbações. Observe-se que, como atrás relatado, o Ensino Remoto de Emergência decorre de situações de crise que provoquem a impossibilidade de prosseguir o ensino presencial. Por seu turno, o papel reporta-se à tomada de decisões face a perturbações complexas emergentes, por exemplo, de ameaças externas. Assim sendo, o tipo de gestão preconizado por Mintzberg (1973) que melhor corresponde à resposta educativa em causa será o de Gestor em Tempo Real.

3.4. Súmula de Ideias

Registe-se que, embora perpassasse os papéis de Líder, Monitor e Alocador de Recursos, cada modalidade de ensino assume em particular um tipo de gestão gizado por Mintzberg (1973). Realce-se a presença de papéis interpessoais, informacionais e decisórios, o que reforça a sua visão como um todo (Mintzberg, 1973, 1989). Um quadro-resumo encontra-se vertido abaixo.

Quadro 3.1. – Associação das modalidades de ensino, papéis relevantes e tipo de gestão.

Modalidade de Ensino	Papéis dos Gestores			Tipo de Gestão
	Interpessoais	Informacionais	Decisórios	
Ensino à Distância	Líder	Monitor	Alocador de Recursos	<i>Insider</i>
<i>e-Learning</i>	Líder; Ligação	Monitor; Difusor.	Alocador de Recursos; Empreendedor; Negociador.	Empreendedor
Ensino Remoto de Emergência	Líder; Ligação	Monitor; Difusor.	Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.	Gestor em Tempo Real

CAPÍTULO 4

Método

Visando cumprir com os requisitos inerentes a um exercício académico como o presente, contextualize-se os métodos e técnicas empregues na sua concretização. Mais do que definir procedimentos que serão conhecidos, importa indicar e justificar os utilizados.

4.1. Objeto do Estudo

O presente exercício recai sobre os dois períodos de suspensão das atividades letivas presenciais, corolários da publicação do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, e do Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro. Perspetivam-se os papéis dos gestores segundo Mintzberg (1973) que os dirigentes escolares desempenharam no período e contexto supramencionados, relevantes às respostas educativas dadas.

4.2. Campo Empírico

No atinente à presente secção, refira-se que foi escolhido como campo empírico a Escola Secundária Ferreira Dias e o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro. Ambas as unidades orgânicas estão implantadas no município de Sintra, na União de Freguesias de Agualva e Mira-Sintra e na Freguesia de Algueirão Mem-Martins, respetivamente. Ressalve-se que são ministrados na Escola Secundária Ferreira Dias o terceiro ciclo do Ensino Básico, cursos profissionais e cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário, além de se constituir como Centro Qualifica. Por seu turno, o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, alberga os níveis compreendidos entre o Pré-Escolar e o terceiro ciclo do Ensino Básico. A escolha de duas realidades educativas com poucos pontos de interseção nos níveis oferecidos justifica-se com uma ideia inicial de favorecer a comparação entre as conclusões retiradas para cada contexto, com vista a fazer sobressair eventuais diferenças.

Por outro lado, uma vez que o presente estudo versa sobre os papéis dos gestores definidos por Mintzberg (1973), definiu-se o conjunto dos indivíduos envolvidos como o composto pelos diretores e pelos coordenadores dos diretores de turma e dos departamentos curriculares à data dos períodos de suspensão das atividades letivas presenciais. As razões que sustentam tal definição sustentam-se na supramencionada definição de gestor dada por Mintzberg (1973), implicando uma restrição ao Vértice Estratégico e à Linha Hierárquica dos estabelecimentos de ensino. Embora existam documentos oficiais da tutela governativa, tais como os “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”, que integram

os próprios diretores de turma no conjunto das lideranças intermédias das escolas, optou-se pela sua exclusão. Entende-se que os mesmos se encontram inseridos no Centro Operacional, pois o seu raio de ação liga-se diretamente ao trabalho com os alunos e com os encarregados de educação, assim como com a organização do trabalho com as turmas.

4.2.1 Escola Secundária Ferreira Dias

A escolha do referido estabelecimento de ensino sustenta-se na projeção junto da comunidade de uma imagem de rigor e de excelência nas aprendizagens e acompanhamento aos alunos, bem como na sua constituição como escola de acolhimento para os educandos dos trabalhadores essenciais aquando do primeiro período de suspensão de atividades letivas presenciais. Registe-se que, à data do intervalo temporal abrangido pelo presente exercício, a Escola Secundária Ferreira Dias não integrava qualquer agrupamento de escolas. Contudo, desde o início do ano letivo 2021/2022, constitui-se como a sede do Agrupamento de Escolas Aqua Alba.

4.3.2 Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro

Para a escolha da presente unidade orgânica contribuiu uma pluralidade de fatores, tais como: a pertença ao mesmo território municipal que a Escola Secundária Ferreira Dias, permitindo concentrar o estudo num único foco geográfico; a implementação de Plano de Inovação desde o ano letivo 2019/2020; a projeção de uma imagem de sucesso na planificação e concretização de projetos que visem a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, apostando num número reduzido, mas impactante.

4.3. Universos e Amostras

Atendendo, por um lado, ao universo dos estabelecimentos públicos de ensino existentes em Portugal, as razões para a escolha da Escola Secundária Ferreira Dias e do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro encontram-se vertidas na secção anterior. Por outro lado, considerando o conjunto formado pelos gestores escolares de ambas as unidades orgânicas, dadas as suas reduzidas dimensões, entendeu-se não proceder à recolha de qualquer amostra. Poder-se-ia discutir se o próprio conjunto definido não se constitui como uma amostra intencional dentro de toda ambas as estruturas organizacionais. Aqui, convém reforçar que apenas se pretende estudar elementos situados no Vértice Estratégico e na Linha Hierárquica, excluindo o Centro Operacional, restringindo, portanto, a população. Por outro lado, esclareça-se que não se incluem os adjuntos e os assessores da direção, dada a natureza das respetivas funções, que excluem a possibilidade de se verem como responsáveis pela organização escolar ou por alguma subunidade, observando a definição de gestor dada por Mintzberg (1973).

4.4. Estratégia de Investigação

Do ponto de vista concernente à estratégia de investigação, o presente estudo segue uma linha estritamente qualitativa. Deste modo, concretizou-se uma estratégia paradigmaticamente semelhante aos trabalhos de Mintzberg (1973) e de Kurke & Aldrich (1983). Entende-se que a resposta à questão de partida exigiria a mobilização de estratégias que permitissem aferir, com evidências específicas, as idiosincrasias dos gestores escolares numa fase complexa da vida das escolas, algo que a mera manipulação de valores e indicadores estatísticos poderia ocultar ou não se revelar frutífera. Além disso, importava analisar as respostas mobilizadas para enfrentar a problemática da suspensão das atividades letivas presenciais, algo que não caberia num conjunto de valores numéricos. No entanto, não se descarta a importância de trabalhos quantitativos sobre os papéis dos gestores de Mintzberg, como o de Mount & Bartlett (1999).

No seguimento do acima exposto, registre-se que seria admissível a possibilidade de recurso à combinação de dados quantitativos e qualitativos para a concretização do presente exercício. Contudo, dado todo um conjunto de contingências burocráticas, tal opção se tornou inviável.

4.5. Técnicas de Recolha de Dados

Da estratégia de investigação atrás exposta, decorre a utilização de dados qualitativos, recolhidos através de análise documental aos portais na Internet de ambas as unidades orgânicas estudadas, assim como aos documentos concernentes aos dois períodos de suspensão das atividades letivas presenciais neles publicados para conhecimento público. Em relação à Escola Secundária Ferreira Dias, as informações foram recolhidas e analisadas de vinte e três de abril a nove de maio de dois mil e vinte e dois. No caso do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, o mesmo procedimento foi tomado de dezanove a vinte e três de maio do mesmo ano. Deste modo, foram trabalhados: os Planos de Ensino à Distância – documentos de redação obrigatória nos termos da Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho – , de ambas as unidades orgânicas, sendo que no caso da Escola Secundária Ferreira Dias encontravam-se disponíveis duas versões, uma de abril de 2020 e outra de fevereiro de 2021; as secções de ambos os portais concernentes aos períodos de suspensão das atividades letivas presenciais; documentos de monitorização da evolução da pandemia, informações e tutoriais disponibilizados pela Escola Secundária Ferreira Dias; carta aos encarregados da educação, conjunto de perguntas e respostas para esclarecimento público, informações e horários dos níveis de ensino e estruturas auxiliares do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.

No seguimento do acima exposto, sublinhe-se que os dados recolhidos permitiram

descortinar um conjunto de papéis dos gestores predominantemente desempenhado por ambas as direções escolares – e, em menor escala, pelos coordenadores dos departamentos curriculares e dos diretores de turma –, assim como da(s) modalidade(s) de ensino não presencial pretendidas ou efetivamente implementadas. Deste modo, contribuíram decisivamente para responder às diversas questões de investigação colocadas e plasmadas na introdução ao presente estudo, tal como se comprovará adiante nas conclusões retiradas a partir dos mesmos. Além disso, dada a sua profundidade e completitude, afirme-se que o Planos de Ensino à Distância *per si* se constituíram como ferramentas indispensáveis para a compreensão dos fenómenos sociais em causa, funcionando os restantes documentos como auxiliares.

Registe-se que o carácter público dos documentos se constituiu como um dos motivos pelos quais a estes se recorreu, de modo a evitar qualquer problemática decorrente de uma eventual utilização de dados que fossem considerados pessoais. Sob pena de o estudo se quedar limitado, procurou-se cumprir com todos os preceitos éticos e legais, mesmo se interferindo em fases adiantadas do mesmo e obrigando a eventuais reformulações. Existindo um código de conduta para a investigação em vigor na instituição universitária, assim como legislação específica em vigor, entende-se dar cumprimento restrito a todas as suas disposições, de modo que o estudo resultante se possa considerar ética e cientificamente correto sem quaisquer reservas. Apenas deste modo se pode contribuir honestamente para a produção de conhecimento. Apenas deste modo o investigador poderá sentir que o seu esforço será, eventualmente, aceite pela comunidade académica. Liminarmente, afirme-se que a produção de ciência não se pode dissociar de todo um conjunto de regras e procedimentos próprios e que somente será reconhecido como conhecimento científico aquele que for revelado à sua luz.

No seguimento do acima exposto, sublinhe-se que ambas as unidades orgânicas escolares foram informadas acerca da pretensão de realização do estudo sobre documentos por si produzidos e difundidos. Do mesmo modo, foi solicitada autorização a ambos os diretores, incluindo os que abandonaram o cargo entre o período versado no estudo e aquele em que o mesmo se concretizou. Isto, mesmo considerando que os documentos em causa se revestiam de um carácter público por serem de acesso fácil, gratuito e livre através dos respetivos portais na Internet. Foram, ainda, estabelecidas formas de devolução dos dados e de apresentação das conclusões do estudo junto das comunidades educativas das escolas estudadas.

4.6. Técnicas de Análise de Dados

No atinente ao presente ponto, registe-se primeiramente que se deu lugar a uma análise

descritiva dos dados recolhidos. Isto, dada a própria natureza do estudo que, mais do que procurar inferir conclusões, pretende essencialmente descrever, comparar e concluir, para duas realidades organizacionais escolares, os papéis assumidos pelos gestores escolares e a modalidade de ensino não presencial implementada. Sublinhe-se que o estudo assenta na Análise de Conteúdo aos documentos acima referidos, dadas as características das próprias fontes de informação, e entendendo que estabelecer uma teoria mais aprofundada e consolidada da relação entre as modalidades de ensino não presencial e a Teoria dos Papéis dos Gestores de Mintzberg (1973) extravasa o âmbito de uma dissertação de mestrado.

Por outro lado, a análise dos documentos foi manualmente consubstancializada mediante o recurso a uma grelha de análise documental construída para o efeito (Anexo A). Observe-se que a mesma dispõe de cinco colunas: *Modalidade de Ensino / Papel dos Gestores*, onde se menciona um determinado papel dos gestores ou modalidade de ensino não presencial com evidências no documento em análise; *Descrição*, onde se especifica em que consistem os atributos que permitiam identificar o descrito na coluna anterior; *Evidências Diretas*, onde se transcrevem situações diretas dos documentos, ou indícios patentes no texto dos documentos acerca do conteúdo da primeira coluna; *Evidências Indiretas*, referentes a indícios não textuais do documento e atinentes, por exemplo, à sua própria existência ou ao tempo mobilizado para a sua elaboração; *Observações*, onde se teciam algumas considerações acerca do registado nas restantes colunas. Sublinhe-se que para cada documento ou conjunto de documentos similares se preencheu um exemplar da referida grelha.

4.7. Limitações do Estudo

Dado o que se encontra acima, exponha-se o que se entende como limitações do presente estudo, assim como alguns obstáculos surgidos na concretização do mesmo. A primeira limitação a referir decorre da impossibilidade de recorrer a uma observação estruturada, à semelhança de Mintzberg (1973), dada a discrepância entre os momentos em que ocorreram as suspensões das atividades letivas presenciais e o de investigação. Crê-se que um acompanhamento direto e presencial permitiria uma visão mais nítida das ações e opções implementadas numa situação tão particular como a da suspensão das atividades letivas presenciais. Isto, sem necessidade de esforços de memória ou recurso a documentos que traduzem, inevitavelmente, uma imagem parcial.

Consideram-se as limitações decorrentes do facto de se ter estudado um número reduzido de unidades orgânicas, dificultando generalizações. Entende-se poder ser importante deter uma

noção, pelo menos a nível regional, das modalidades de ensino não presencial efetivamente concretizadas e dos papéis dos gestores predominantes. Crê-se que, deste modo, estabelecer-se-ão relações mais profundas, ou refutar-se-á a sua existência. Porém, almeja-se que o presente exercício possa, *a posteriori*, contribuir para um estudo mais alargado e aprofundado, algo que não caberia nas dimensões consideradas apropriadas para uma dissertação de mestrado.

Importa, ainda, referir a pretensão de analisar as atas das sessões plenárias do Conselho Pedagógico e dos departamentos curriculares, assim como dos guiões habitualmente distribuídos aos diretores de turma. Sublinhe-se que o referido procedimento contribuiria para uma maior profundidade do estudo em cinco aspetos: perceção dos contornos de qualquer eventual discussão em torno da adoção e implementação de um modelo específico de ensino não presencial; estabelecimento de uma linha temporal evolutiva de implementação do mesmo; delineação, sem divulgação de identidades ou de elementos que as permitissem deduzir, dos papéis dos gestores assumidos pelos elementos pertencentes ao Conselho Pedagógico, dada a sua composição; perceção de como os coordenadores dos diretores de turma procederam à comunicação de orientações estratégicas e atuaram no seio das suas unidades; comparação com os “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” no atinente à forma de atuação das lideranças intermédias. No entanto, após pedido de autorização à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, este organismo, sem qualquer referência a normativos legais, vetou a facultação dos documentos acima referidos, invocando simplesmente a presença de supostos dados pessoais. Também se gizou recolher dados de outra natureza, junto das lideranças acima referidas, recorrendo a inquéritos por questionário e a entrevistas semiestruturadas. As pretensões foram superiormente rejeitadas por motivos burocráticos, obrigando à reformulação estrutural do estudo. Observe-se, ainda, que foram produzidas fichas de informação aos participantes, assim como consentimentos informados, que acompanharam o supramencionado pedido.

No seguimento do acima exposto, admite-se que os documentos analisados podem, eventualmente, refletir uma imagem parcial do que sucedeu em relação ao desempenho dos papéis dos gestores segundo Mintzberg (1973) e à implementação de modalidades de ensino não presencial. Isto, considerando que não seriam os únicos documentos produzidos e por talvez não traduzirem a fundo aquilo que foram as vivências e as opções tomadas em contínuo, aparecendo como partes de um produto. Contudo, tal limitação ocorreria mesmo cumprindo o inicialmente planificado, dada a discrepância temporal a que acima se aludiu.

Análise e Discussão de Resultados

Encontrando-se definido o enquadramento teórico do estudo e expostos os diferentes contornos acerca das metodologias e estratégias de investigação empregues, importa apresentar e discutir as principais informações e conclusões relevadas dos documentos analisados. Assim sendo, ao longo do presente capítulo serão apresentadas e discutidas evidências para um conjunto de papéis dos gestores considerados predominantes, correlacionando com o conteúdo do primeiro capítulo. Agir-se-á em análogo para com as modalidades de ensino não presencial consumadas pelas unidades orgânicas e o conteúdo do segundo capítulo. Isto, visando apresentar conclusões válidas, sem olvidar o discutido no terceiro capítulo, e testar a seguinte hipótese:

O Ensino Remoto de Emergência foi a resposta dada à suspensão das atividades letivas presenciais provocada pela COVID-19. Nesse âmbito, os papéis dos gestores escolares que foram perspectivados e mobilizados visaram uma resposta a uma situação de crise, destacando-se o que Mintzberg (1973, 1989) define como Controlador das Perturbações.

5.1. Resultados e Análise de Resultados

Em primeiro lugar, convém sublinhar que os dados provieram dos portais na Internet de ambas as unidades orgânicas, assim como de um conjunto de documentos neles publicados. Os dados recolhidos foram inseridos numa grelha especificamente construída para o efeito (Anexo A). Nos Anexos B, C e D encontram-se, respetivamente, excertos da análise efetuada: à carta remetida pelo diretor do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro; ao conjunto de perguntas e respostas sobre o ensino não presencial divulgados pela mesma unidade orgânica; ao conteúdo da página da Escola Secundária Ferreira Dias. O Anexo E apresenta, na íntegra, a grelha de análise ao Plano de Ensino à Distância, de abril de 2020, da Escola Secundária Ferreira Dias.

No atinente aos papéis dos gestores para os quais se encontraram evidências, crê-se ser possível afirmar a emergência comum dos papéis de Ligação, Líder, Monitor, Difusor, Porta-Voz, Alocador de Recursos e Controlador das Perturbações. No entanto, no caso do Agrupamento de Escola Ferreira de Castro, encontraram-se indícios atinentes ao papel de Empreendedor, considerando a pretensão do diretor em desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e que rompessem com o modelo tradicional. Sublinhe-se que não se nega o desempenho dos restantes papéis definidos por Mintzberg (1973, 1989), pois o autor afirma que o seu conjunto se constitui como um todo e que a ausência ou menorização de um impacta nos restantes. Foram encontradas provas, quer para as direções de ambas organizações escolares,

quer para cada conjunto de coordenadores dos departamentos curriculares e dos diretores de turma, embora para estes numa escala limitada aos Planos de Ensino à Distância. Tal situação não se dissocia dos óbices e limitações vertidos no capítulo anterior. Os dois quadros seguintes sintetizam, por documento, os papéis dos gestores para os quais se encontraram evidências.

Quadro 5.1. – Papéis dos Gestores segundo Mintzberg (1973) evidenciados por cada documento analisado da Escola Secundária Ferreira Dias.

Documento	Papéis dos Gestores
Kits – Programa Escola Digital	Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.
Plano de Ensino à Distância de abril de 2020 (grelha de análise no Anexo E)	Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.
Plano de Ensino à Distância de fevereiro de 2021	Ligação; Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.
Secção de Ensino à Distância do Portal na Internet	Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.

Quadro 5.2. – Papéis dos Gestores segundo Mintzberg (1973) evidenciados por cada documento analisado do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.

Documento	Papéis dos Gestores
Carta aos Encarregados de Educação (excerto da grelha de análise no Anexo B).	Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.
Coletânea de Perguntas e Respostas (excerto da grelha de análise no Anexo C).	Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.
Conjunto de Horários	Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.
Calendário Escola Digital	Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações
Plano de Ensino à Distância	Ligação; Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações; Empreendedor.
Secção de Ensino à Distância do Portal na Internet	Líder; Monitor; Difusor; Porta-Voz; Alocador de Recursos; Controlador das Perturbações.

Ao nível da modalidade de ensino não presencial concretizada durante o período visado pelo presente exercício, as evidências relevadas em todos os documentos supramencionados apontam ao Ensino Remoto de Emergência em ambas as unidades orgânicas.

5.1.1. Escola Secundária Ferreira Dias

Da análise concretizada aos documentos pertencentes ao acima referido estabelecimento de ensino, começa-se por relevar a existência de evidências relativas ao desempenho do papel de Líder, por parte da direção escolar. Indo além do facto de o papel em causa, segundo Mintzberg (1973) e Malila (1992), permear todas as atividades do gestor, entende-se que ambas as versões do Plano de Ensino à Distância demonstram a assunção da responsabilidade de gizar as linhas e orientações estratégicas que nortearam a instituição durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais, dando relevo e uso à sua autoridade formal. Embora a redação do documento decorresse de um normativo legal que atribuía ao Conselho Pedagógico a responsabilidade de revisão do mesmo plano, foi assumida a importância do envolvimento de todos os atores educativos. Tal procedimento encontrava-se consubstanciado na definição de vários conjuntos de intervenientes, assim como das respetivas tarefas. No fundo, o vértice estratégico da escola veio ao encontro da descrição dada por Malila (1992), conduzindo e incentivando o corpo docente. Existem, também, referências ao desempenho do papel de Ligação, ao invocar a possibilidade de recurso às autoridades para fazer chegar tarefas aos alunos que não detenham os meios informáticos necessários, assim como aos formadores do projeto SintraES+ para auxílio aos docentes. Entende-se que outros aspetos, a diretora estabelece, deste modo, uma ponte entre os contextos interno e externo da organização.

Debruçando sobre o conjunto de papéis informacionais, começa-se por dar destaque à presença de evidências que comprovam o desempenho do papel de Monitor. Observe-se que ambas as versões do Plano de Ensino à Distância preconizavam que os coordenadores dos departamentos curriculares e dos diretores de turma deveriam monitorizar, dentro das suas unidades, a implementação das linhas orientadoras dos documentos. Isto, por se crer que tal procedimento pressupunha que os mesmos recolhessem informação no seio das suas unidades.

No atinente à direção do estabelecimento de ensino, o desempenho do referido papel é comprovado pelo facto de, nos Planos de Ensino à Distância, tomar a responsabilidade de acompanhar e monitorizar a aplicação das prescrições dos documentos. Isto, além de se assumir como responsável pela sua avaliação e de fazer depender qualquer revisão de informações e orientações da tutela governativa. Sublinhe-se que, vindo ao encontro do definido por Mintzberg (1973, 1989), encontravam-se previstas fontes de informação internas – professores –, e externas – alunos e encarregados de educação. Além disso, a direção pretendia ser

informada acerca de qualquer perturbação ocorrida nas atividades letivas não presenciais. Por outro lado, o documento afeto ao programa Escola Digital apresenta um conjunto de estatísticas atinentes à distribuição de equipamentos informáticos pelos alunos, sendo que sem a sua recolha prévia não seria possível proceder à construção daquele. Mediante a análise aos conteúdos do portal da escola na Internet é possível testemunhar a recolha de informações provenientes do meio externo, sendo atinentes às respostas perante uma situação problemática, nomeadamente, normativos legais e orientações de órgãos da tutela governativa, entre outros.

No atinente ao papel de Porta-Voz, crê-se existirem indícios do seu desempenho pela direção e pelos coordenadores dos diretores de turma. Estes, segundo a primeira versão do Plano de Ensino à Distância, deveriam remeter àquela os planos de trabalho construídos pelos diretores de turma. Deste modo, entende-se que informação interna aos conselhos dos diretores de turma seria transmitida para uma entidade que se encontrava no seu exterior. No caso da direção do estabelecimento de ensino, o supramencionado documento aludia à possibilidade de divulgação de informações cruciais acerca do funcionamento da escola durante a suspensão das atividades letivas presenciais ao seu contexto exterior, através do portal na Internet. Registe-se que, quer o próprio sítio na rede mundial de computadores, quer os documentos nele publicados e analisados reforçam o desempenho do papel em causa, dado o seu acesso livre e público.

Observe-se que o último aspeto do parágrafo anterior também se pode constituir como evidência do desempenho do papel de Difusor por parte do vértice estratégico, uma vez que também os próprios docentes do estabelecimento de ensino acederiam à mesma informação que, de outro modo, ser-lhes-ia difícil de obter. Isto, sem olvidar a definição do papel dada por Mintzberg (1989). Acresce-se que ambas as versões do Plano de Ensino à Distância preconizavam: a incumbência da direção do estabelecimento de ensino em proceder à divulgação interna das orientações estratégicas definidas; um conjunto de diretrizes relativas à assiduidade dos alunos e ao processo de avaliação das aprendizagens, entre outros.

Passando para os papéis decisoriais, releve-se a existência de indícios atinentes ao desempenho do papel de Alocador de Recursos, em particular no tempo despendido pela direção do estabelecimento de ensino na mobilização, preparação e publicação dos diferentes documentos. Entende-se que esta referência não se pode descurar, uma vez que Mintzberg (1973) afirma que o tempo se constitui como o recurso mais valioso que os gestores dispõem. Por outro lado, assiste-se no documento do Programa Escola Digital à referência explícita da distribuição de equipamentos informáticos aos alunos. Entende-se que, embora se atribuam recursos a elementos externos à estrutura organizacional da escola, tal visa permitir ou auxiliar o estabelecimento de ensino a atingir os objetivos estratégicos atinentes à sua própria existência

durante a suspensão das atividades letivas não presenciais. Além disto, no portal da unidade orgânica na Internet, comprova-se o desempenho papel em causa pela então diretora, não só pela utilização de um meio que se encontrava ao seu dispor, mas também pela colocação de um conjunto de tutoriais, orientações e ligações a conteúdos. Isto, sem olvidar a disponibilização da plataforma *Google Classroom* e de uma conta de endereço eletrónico para alunos e docentes. Importa, ainda, realçar que a segunda versão do Plano de Ensino à Distância previa a definição, para cada nível de ensino ministrado e para cada tipologia de curso do ensino secundário, disciplina a disciplina, do respetivo número de sessões síncronas e de sessões assíncronas. Deste modo, procede-se à alocação dos tempos específicos de ensino e de aprendizagem, aspeto que, segundo Malila (1992), evidencia para os gestores escolares o desempenho do papel em causa.

Por fim, importa realçar o evidente desempenho do papel de Controlador das Perturbações por parte da diretora, pois todas as ações desenvolvidas, retiradas dos documentos analisados, pretendiam enfrentar uma situação imprevista, de contornos complexos e originada no contexto externo à organização escolar, como a suspensão das atividades letivas presenciais. Em particular, pela disponibilização de orientações e tutoriais a alunos e a professores, assim como pela divulgação do plano de ensino à distância numa subsecção destinada aos encarregados de educação, a referida responsável educativa tomou um conjunto de iniciativas e de ações com vista a responder as dificuldades inerentes à transição do ensino presencial para uma modalidade não presencial, mas também precaver possíveis pressões que pudessem surgir, quer do interior, quer do exterior do estabelecimento de ensino. Por outro lado, através do desenho e da implementação das prerrogativas do Plano de Ensino à Distância, pretendia-se responder pela definição de: circuitos de comunicação específicos; orientações face à deteção de alunos sem equipamentos informáticos; formas de atuação perante falhas de assiduidade dos alunos.

Em relação à modalidade de ensino não presencial, convém, primeiramente, destacar a utilização recorrente da expressão “Ensino à Distância”, ocorrida, quer no portal na Internet do estabelecimento de ensino – mediante, por exemplo, uma secção própria denominada desta forma –, quer nos documentos estratégicos com o mesmo nome. Embora o último caso se possa entender como uma decorrência dos normativos legais, no primeiro poder-se-ia pensar que seria esta a modalidade de ensino não presencial concretizada, tanto mais que se aludiu à existência de um distanciamento físico entre aprendentes e ensinantes, tal como preconizado na definição dada no segundo capítulo. Contudo, careceu tempo de planificação, tal como se depreende: pela existência de alunos sem os equipamentos necessários, patente no documento de comunicação de entrega de pacotes informáticos; pela publicação de dicas sobre a utilização da Internet, de indicações sobre como aceder a plataformas e a videoconferências, assim como de tutoriais

diversos; pelas responsabilidades atribuídas a uma Equipa de Apoio Tecnológico, em particular o acompanhamento e auxílio de docentes no uso das tecnologias educativas; pela referência à definição, em pleno período de suspensão das atividades letivas presenciais e nos conselhos de turma, dos planos de trabalho a desenvolver com os alunos.

Observe-se que a definição e a constituição de uma Equipa de Apoio Tecnológico, nos termos em que são concretizadas, podem ser entendidas como contraditórias à implementação, quer do Ensino à Distância, quer do *e-Learning*. Isto, entendendo que caso existisse uma forma prévia de algumas destas modalidades, existiria uma equipa própria para o efeito e que se assumiria como responsável pelo acompanhamento e supervisão a prestar a ensinantes e a aprendentes em pleno período de suspensão das atividades letivas presenciais.

Do acima exposto, depreende-se que a modalidade de ensino não presencial efetivamente concretizada foi o Ensino Remoto de Emergência, uma vez que a ausência de tempo de preparação é uma das suas características segundo Bozkurt & Sharma (2020) e Godinho (2020). Isto, além de se registar a transição repentina para o ambiente em rede, condição referida por Hodges *et al.* (2020) e por Godinho (2020). Também a ausência de formação adequada sobre o ensino em contexto em rede é apontada por Seabra *et al.* (2021) como fator.

Por outro lado, dada a implementação de horários onde constavam momentos de trabalho síncrono e outros de trabalho assíncrono a cumprir pelos alunos, crê-se ser possível afirmar que não se deu lugar a uma modalidade de ensino não presencial pautada por um ambiente personalizado, além de restringir a gestão autonómica do tempo por parte destes. Assim sendo, aponta-se, novamente, à exclusão do *e-Learning*, tendo em consideração a definição de Rodrigues *et al.* (2019) atrás transcrita. Observe-se que a própria existência de horários pode ser entendida como corolário do esforço de transpor para o meio em rede algo que é conhecido e utilizado em contexto presencial, situação típica do Ensino Remoto de Emergência.

Além do acima exposto, defende-se a presença do Ensino Remoto de Emergência atendendo igualmente às preconizações dos Planos de Ensino à Distância que: apontavam à utilização privilegiada do manual escolar, decalcando para o contexto em rede características inerentes ao ensino presencial; assumiam uma estrutura rígida, quer nos tempos, quer na centralidade do trabalho desenvolvido pelos ensinantes. Entende-se que ambos os aspetos são sinónimos de um foco na transmissão de conhecimentos, fator apontado por Godinho (2020).

Por fim, observe-se que também se verifica que a modalidade de ensino não presencial concretizada na Escola Secundária Ferreira Dias se constituiu como uma solução temporária e imediata, facto que reforça, atendendo a Bozkurt & Sharma (2020) e a Karakaya (2021), a argumentação condicente ao Ensino Remoto de Emergência.

5.1.2. Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro

Em relação ao agrupamento de escolas em causa, comece-se por destacar a existência de evidências indiretas, na segunda página do Plano de Ensino à Distância, concernentes ao desempenho de papel de Ligação. Referindo a existência de um conjunto de entidades parceiras, o diretor aparenta deter uma rede de comunicações alargada, usada como auxílio à definição e concretização de ações concernentes ao plano. Deduz-se, assim, que a referência a esse conjunto de parceiros advém de contactos estabelecidos pela direção do agrupamento com os mesmos, resultando num leque de informações e de influências que se pretende mobilizar.

De uma forma mais alargada nos documentos analisados, existem evidências do desempenho do papel de Líder. Isto, além de considerar novamente o facto de este perpassar todas relatividades do gestor (Mintzberg, 1973; Malila, 1992). Registe-se que, no Plano de Ensino à Distância, o diretor do agrupamento de escolas assumia a responsabilidade de promover a definição e divulgação de orientações estratégicas norteadoras face à suspensão das atividades letivas presenciais. Observe-se que o documento continha princípios estratégicos, formas de coordenação e os responsáveis pelas mesmas, formas e meios de comunicação, metodologias de ensino e meios a mobilizar, entre outros. Além disso, na coletânea de perguntas e respostas, o diretor assumia a opção estratégica de recurso a uma única plataforma de apoio às atividades letivas não presenciais. Assim, à luz da sua autoridade formal, assumiu-se como responsável pela condução da organização na persecução dos objetivos estratégicos, vindo ao encontro de Malila (1992). Por outro lado, através da carta aos encarregados de educação e da publicação de um conjunto de horários, o diretor do agrupamento de escolas, exercendo a sua autoridade formal, assumiu um conjunto de linhas estratégicas habituais na sua intervenção e adotou uma atitude de transparência, comunicando opções estratégicas delineadas.

No seguimento do que se encontra acima exposto, e uma vez que os documentos analisados que encontram publicados, com acesso livre e público, no portal na Internet do agrupamento de escolas, aponta-se ao desempenho por parte do Vértice Estratégico do papel de Porta-Voz. Esta apreciação é reforçada pela existência da carta dirigida aos encarregados de educação, uma vez que aí constam orientações estratégicas e informações cruciais ao funcionamento da unidade orgânica durante o período suspensão das atividades letivas presenciais. Por outro lado, sendo o sítio na rede mundial de computadores também acessível aos professores, crê-se estar demonstrado o desempenho do papel de Difusor. Observe-se que se entende que a forma empregue facilitou a obtenção de informação por parte destes. Além disto, no Plano de Ensino à Distância, o diretor do agrupamento de escolas assumiu a responsabilidade de proceder à divulgação interna das linhas orientadoras plasmadas, assim como de outras informações.

Em relação ao papel de Monitor, existem evidências do seu desempenho na carta aos encarregados de educação, no conjunto de horários publicados e no Plano de Ensino à Distância. No primeiro documento referido, o diretor do agrupamento de escolas demonstrou ter recolhido dados sobre o funcionamento da sua unidade orgânica, nomeadamente a percentagem de alunos não detentores dos equipamentos necessários às atividades letivas não presenciais. Além disto, ao comunicar diretamente com os encarregados de educação, surgem indícios de recolha prévia de informações acerca destes, facto também refletido no uso de uma linguagem destinada a interlocutores habitualmente preocupados com a situação escolar dos seus educandos. Por seu turno, os horários definidos plasmam a recolha de informação acerca dos recursos disponíveis, quer no seio da unidade orgânica – existindo, por exemplo, horários próprios para o Centro de Recursos para a Inclusão e para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva –, quer no seu exterior, de onde se destaca a iniciativa #EstudoEmCasa. No terceiro documento acima invocado, o mesmo responsável educativo gizou ações que lhe permitissem inteirar-se do desempenho da sua unidade durante o período visado pelo presente exercício. Isto, definindo indicadores de monitorização e recorrendo a um gabinete de avaliação interno. Observe-se que, tal como assinalado por Mintzberg (1973, 1989), no exercício do presente papel, o gestor deve munir-se de informação acerca do que se passa na sua organização e em redor desta.

As orientações do Plano de Ensino à Distância previam que os coordenadores dos departamentos curriculares exercessem o papel de Monitor, acompanhando os trabalhos das respetivas unidades, à semelhança do acima apontado para a Escola Secundária Ferreira Dias.

Também no Plano de Ensino à Distância, surgem evidências do desempenho do papel de Empreendedor, dada a definição de ações com vista à mudança de práticas, controlando a sua implementação, vindo ao encontro da definição dada por Mintzberg (1973, 1989). Observe-se que na segunda página, o objetivo da promoção de novas práticas pedagógicas é textualmente admitido, enquanto na quinta e sétima páginas se alude à necessidade de diferentes formas de trabalho pedagógico, algo que não poderá ser dissociado da existência de um Plano de Inovação na unidade orgânica. Assim sendo, entende-se que o diretor visou aproveitar a suspensão das atividades letivas presenciais para implementar uma nova e duradoura forma de ensinar.

Relembrando que, segundo Mintzberg (1973), o tempo é recurso mais precioso à disposição dos gestores, e denotando que a preparação, a redação, e a publicação dos documentos referidos e analisados requer a mobilização de tempo, aponta-se à existência de indícios concernentes ao desempenho, pelo diretor, do papel de Alocador de Recursos. Observe-se que os tempos afetos ao ensino e à aprendizagem foram organizados e alocados no conjunto de horários construídos e dados a conhecer à comunidade educativa, facto que, segundo Malila (1992), se constitui

como evidência do desempenho do papel. Além disto, a calendarização afeta à Escola Digital demonstra a distribuição de equipamento informático aos alunos, algo que pode ser interpretado à semelhança do efetuado na subsecção pregressa. Por fim, crê-se estar patente no Plano de Ensino à Distância que a direção do agrupamento de escolas recorreu a vários meios de que dispunha interna ou externamente. Internamente, assinala-se a constituição de uma equipa de apoio tecnológico aos docentes. Isto, enquanto as bibliotecas escolares, os técnicos especializados e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva foram mobilizados para respostas específicas. O #EstudoEmCasa e os parceiros da comunidade, embora elementos externos, foram envolvidos com vista à superação de dificuldades concretas.

Não obstante o que se encontra acima vertido, entende-se que o papel cujo desempenho foi preponderante e predominante durante o período de suspensão das atividades letivas não presenciais, por parte do diretor, foi o Controlador das Perturbações, uma vez que todas as suas ações e tarefas visaram responder a uma situação grave e complexa provocada pela situação pandémica. No entanto, procurando apontar outras evidências existentes, registe-se que: a definição de um conjunto de questões e respostas abrange um leque de procedimentos e de orientações – concernentes à avaliação das aprendizagens, à assiduidade dos alunos e à inexistência de meios tecnológicos –, visando não só responder às dificuldades inerentes da transição do ensino presencial para uma modalidade não presencial, mas também precaver possíveis pressões e dúvidas que pudessem surgir; a redação de uma carta dirigida aos encarregados de educação pode significar um esforço de controlar possíveis situações anómalas destes oriundas, transmitindo-lhes confiança e serenidade por demonstrar a prossecução da atividade escolar; a distribuição de meios e equipamentos informáticos aos alunos respondeu ao problema concreto da sua inexistência prévia; deu-se a construção de horários específicos para o contexto em causa; no Plano de Ensino à Distância foram previstas e planificadas soluções para a ausência de formação dos docentes no uso de meios tecnológicos; no mesmo documento foram criados mecanismos que permitissem responder a eventuais dificuldades na implementação da modalidade de ensino não presencial; a restrição de utilização de plataformas de apoio ao ensino e à aprendizagem surgiu como resposta a perturbações sentidas e respeitantes a dificuldades dos alunos. Acresce que a elaboração do Plano de Ensino à Distância *per si* se constituiu como resposta a uma situação inesperada, embora imposta por normativo legal.

Em relação à modalidade de ensino não presencial, embora seja afirmado ao longo do Plano de Ensino à Distância a pretensão de não replicar soluções habituais do ensino presencial, buscando algum grau de inovação que poderia contradizer a hipótese do Ensino Remoto de Emergência e apontar a uma das outras modalidades de ensino não presencial – referia-se, por

exemplo, que dever-se-ia ir além da utilização de apresentações multimédia – , as evidências recolhidas apontam no sentido de ser esta a ser efetivamente concretizada.

Sustentando o que acima se afirmou, começa-se por refutar a implementação do Ensino à Distância e do *e-Learning*. Para isto, observe-se o recurso explícito e reiterado à iniciativa #EstudoEmCasa, assumido no Plano de Ensino à Distância e na carta aos encarregados de educação. Registe-se que o referido projeto assentava numa solução uniforme para todo o país, com foco, segundo Godinho (2020), na transmissão de conhecimentos e no papel do professor, remetendo os aprendentes para o papel passivo de meros espectadores. Assim sendo, quebraram-se pressupostos de autonomia dos alunos e de gestão do próprio processo de aprendizagem necessários ao Ensino à Distância, de acordo com a mesma autora, algo que não seria alheio aos níveis de ensino ministrados na unidade orgânica. Atendendo à definição de *e-Learning* de Rodrigues *et al.* (2019), foram incumpridos os requisitos da interatividade, de uma solução em ambiente personalizado e da centralidade no aprendente.

Por outro lado, a definição de horários restritos e uniformes no seio de cada nível de escolaridade também impediu a gestão dos tempos e ritmos de aprendizagem por parte dos alunos, restringindo a sua autonomia. Embora estivessem previstos momentos para o esclarecimento de dúvidas e para o apoio, estes encontravam-se delimitados. Além disto, o facto de estes serem os mesmos para todos os constituintes da turma resultaria na ausência de um ambiente personalizado. Dadas as respetivas definições, o presentemente exposto contraria, quer o Ensino à Distância, quer o *e-Learning*. Deste modo, o emprego da expressão “Ensino à Distância” numa secção própria do portal do agrupamento de escolas na Internet, assim como nos documentos aí publicados, decorreu de confusão entre termos semelhante aos relevados por Bozkurt & Sharma (2020) e por Kulikowski *et al.* (2022). Sublinhe-se que se entende também não se verificar uma situação de *flipped classroom*, conducente ao *b-Learning*, uma vez que a sua implementação requer a existência de sessões presenciais de discussão. Mesmo admitindo a possibilidade da sua passagem para o contexto em rede, o facto de os momentos síncronos de contacto entre docentes e aprendentes se limitarem ao apoio e ao esclarecimento de dúvidas impedia ou limitava a discussão de conceitos, ideias e conclusões entre estes últimos.

Focando nas evidências concernentes ao Ensino Remoto de Emergência, saliente-se o decalque para o contexto em rede de soluções do ensino presencial, aspeto relevado por Hodges *et al.* (2020). No documento com um conjunto de perguntas e respostas, a direção preconizou a manutenção, entre outros, dos critérios e procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, assim como dos modos de comunicação com os encarregados de educação.

Por outro lado, existem indícios da ausência de planificação e preparação atempados para

outra modalidade de ensino não presencial, fator relevado por Hodges *et al.* (2020) e por Seabra *et al.* (2021). No horário do Centro de Recursos para a Inclusão para o período de suspensão das atividades letivas presenciais, encontram-se plasmados momentos específicos para a preparação de aulas e de materiais, algo que não faria sentido noutro contexto. Além de existir uma calendarização de entrega de pacotes informáticos aos alunos – indicador de que num tempo prévio não foi acautelada a detenção de equipamentos –, no documento com um conjunto de questões e respostas verteu-se a justificação de haver momentos simultaneamente síncronos e assíncronos, assim como entre outros termos patentes nos horários. Isto sem olvidar, a necessidade, em pleno período de suspensão das atividades letivas presenciais, de definir e clarificar a plataforma informática preferencial e de restringir o uso de plataformas auxiliares, tal como vertido no Plano de Ensino à Distância e no documento com questões e respostas.

Crê-se que a prova mais sustentada de que a modalidade de ensino implementada foi o Ensino Remoto de Emergência consiste no reconhecimento de obrigação de implementação de uma modalidade de ensino não presencial, vindo ao encontro do afirmado por Bozkurt & Sharma (2020). Este encontra-se textualmente plasmado na primeira página do Plano de Ensino à Distância, ao referir-se, não só que a suspensão das atividades letivas presenciais forçou a mobilização de vários atores educativos no sentido de manter a unidade orgânica em funcionamento, mas também a inexistência prévia e inicial de uma estratégia gizada. Registe-se que este último aspeto também é reconhecido na carta aos encarregados de educação, ao assumir que ninguém se encontrava previamente preparado. Tal aspeto indicia, também, a observância de uma transição num curto espaço de tempo, situação prevista por Bozkurt & Sharma (2020), assim como por Hodges *et al.* (2020).

5.2. Discussão dos Resultados

Relacionando a análise acima concretizada com o conteúdo do terceiro capítulo e com a hipótese colocada do início do presente, afirme-se a existência de uma expectativa concernente à possibilidade de encontrar passagens e provas que relevassem o Ensino Remoto de Emergência e o conjunto de papéis a eles acima associados, algo que se crê atingido e como abaixo se explicará. No entanto, ressalvem-se duas situações que poderão decorrer do facto de apenas se ter analisado o conteúdo dos portais na Internet e dos documentos neles publicados: o papel de Ligação aparece numa proporção inferior à que poderia ser expectável e apenas nos Planos de Ensino à Distância; o papel de Porta-Voz, não previsto inicialmente, perpassa todos os objetos estudados. Entende-se que a concretização das entrevistas aos diretores das unidades

orgânicas e a aplicação de inquéritos por questionários permitiria esclarecer melhor estes dois pontos. Contudo, dada a impossibilidade atrás descrita, tal caberá a um outro e futuro estudo.

Debatendo os resultados, crê-se ser possível afirmar que o desempenho do papel de Difusor se efetuou de modo bastante semelhante por parte de ambos os diretores. Isto, considerando as preconizações dos respetivos Planos de Ensino à Distância, assim como o recurso aos portais na Internet para comunicação de diversos documentos para o seio de cada organização. Embora se possa afirmar algo análogo em relação ao papel de Porta-Voz, crê-se que o modo de desempenho se revelou diferente, atendendo ao facto de o responsável máximo do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro ter optado por proceder ao envio de uma missiva aos encarregados de educação e de ter promovido a elaboração e publicação de um documento com um conjunto de perguntas e respostas sobre as opções tomadas.

Observe-se que ambos os diretores desempenharam e promoveram o desempenho, por parte dos coordenadores dos diretores de turma e dos departamentos curriculares, do papel de Monitor e Porta-Voz. Em relação aos últimos, registe-se que os Planos de Ensino à Distância atribuíram-lhes funções de acompanhamento e monitorização às respetivas unidades, algo que se considera de impossível concretização sem a recolha de informações acerca do funcionamento interno das mesmas. No atinente aos primeiros, sobressaem nos documentos analisados a recolha de informações acerca do contexto interno e do contexto externo às respetivas organizações. No entanto, a monitorização da implementação dos documentos orientadores difere. Enquanto a direção da Escola Secundária Ferreira Dias chama a si a incumbência, a do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro aponta ao auxílio de uma equipa própria para o efeito. Tudo isto sem olvidar o reporte às direções escolares, entendidas como externas às unidades por estes dirigidas.

Na figura abaixo, encontra-se uma hierarquização dos papéis evidenciados nas duas instituições escolares, procurando destacar aqueles que mais tempo e esforço terão requerido.

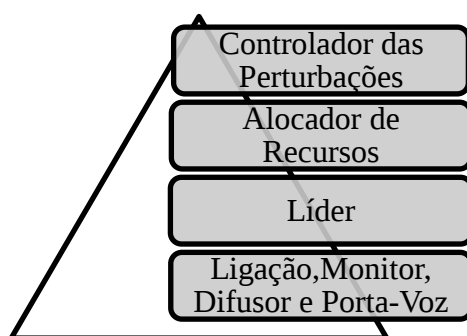


Figura 5.1 – Hierarquização dos papéis dos gestores evidenciados, durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais, nas organizações escolares estudadas.

Justifica-se a colocação do papel de Controlador das Perturbações no topo da hierarquia pelo facto de este ter perpassado todas as ações e respostas dadas pelos diretores das instituições escolares estudadas. Além disso, depreende-se que o mesmo tenha sido aquele que cujo desempenho mais tempo exigiu. Observe-se que não se coloca em causa o facto de este, habitualmente, ser o papel que efetivamente mais ocupa os gestores escolares, segundo Malila (1992). No entanto, existem diferenças no modo como o papel foi desempenhado, considerando, por exemplo, o facto de o diretor do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro ter procedido à redação e publicação de uma missiva dirigida aos encarregados de educação e de um conjunto de perguntas e respostas acerca das orientações estratégicas delineadas, enquanto a diretora da Escola Secundária Ferreira Dias procurou contornar eventuais dificuldades, dos aprendentes e dos ensinantes, mediante a disponibilização de guias e tutoriais, além de criar uma equipa de apoio tecnológico.

Por outro lado, o surgimento do papel de Alocador de Recursos no segundo lugar mais cimeiro prende-se com o facto de as respostas gizadas e concretizadas requererem a mobilização de diferentes meios e recursos, onde se inclui o próprio tempo. Além disto, crê-se que a principal preocupação de ambas as direções escolares foi a de providenciar respostas a uma situação complexa e inesperada – Controlador das Perturbações –, jazendo em segundo plano a definição e alocação dos recursos necessários às respostas – Alocador de Recursos.

Refira-se que o destaque dado ao papel de Líder não se relaciona apenas com o facto de este perpassar todas as tarefas e atividades do gestor, segundo Mintzberg (1973) e Malila (1992). Efetivamente, entende-se que: a definição de linhas e de ações estratégicas, assim como a sua concretização, requereu que ambos os diretores tomassem a iniciativa e recorressem ao reconhecimento da sua autoridade formal; o exercício deste papel permitiu materializar as iniciativas do Controlador das Perturbações e do Alocador de Recursos. No entanto, registaram-se diferenças, nomeadamente uma maior delegação de atividades e competências por parte do diretor do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.

No concernente à modalidade de ensino não presencial, embora o Ensino à Distância seja referido nos portais na Internet e nos principais documentos orientadores – devido à existência de uma distância física entre aprendentes e ensinantes –, a inexistência de tempo de preparação e de planificação, assim como a necessidade de uma transição rápida para o contexto em rede permitem refutar a sua efetiva concretização. Entende-se, assim, que se registou uma confusão entre os dois termos, algo que se entende ocorrer, não só pela emergência do afeto ao Ensino Remoto de Emergência em período pandémico, mas também por influência da linguagem empregue nos normativos legais e dos documentos emanados pela tutela educativa. Por outro

lado, dá-se também a exclusão do *e-Learning*, corolário: da imposição de horários de trabalho e de estudo, inibidores da autonomia dos alunos na gestão dos seus tempos e ritmo de aprendizagem; da concretização de atividades letivas em ambientes não personalizados.

Se se excluiu o Ensino à Distância e o *e-Learning* em ambos os casos, também deles emergiram evidências que permitem justificar a ocorrência do Ensino Remoto de Emergência. Além das supramencionadas ausências e formas de transição, ambas as unidades orgânicas foram sujeitas aos mesmos tempos de implementação, por força de lei. Crê-se que resultaram uma centralidade da figura e do trabalho dos docentes, tal como o decalque das atividades letivas presenciais, características apontadas pelos diversos autores acima mobilizados.

Não obstante o acima exposto, registaram-se diferenças, a começar pela base estratégica dos Planos de Ensino à Distância. Enquanto a direção da Escola Secundária Ferreira Dias assumiu e consubstanciou a simples persecução das atividades letivas num contexto distinto do habitual, a do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro procurou gizar e implementar práticas inovadoras, além de pretender afastar um ensino em rede marcado pelo recurso a meras apresentações multimédia. Além disto, se na Escola Secundária Ferreira Dias foi priorizada a utilização do manual escolar, no Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro o documento orientador contemplava o recurso à iniciativa #EstudoEmCasa, solução definida pela tutela governativa em pleno período de suspensão das atividades letivas presenciais. Daqui, resultaram diferentes formas de Ensino Remoto de Emergência, embora ambas pautadas pela existência de momentos de trabalho síncrono e de trabalho assíncrono. Destaque-se uma maior rigidez no caso do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, pois os horários assumiam, para o mesmo ano de escolaridade, a mesma estrutura-base. Por seu turno, na Escola Secundária Ferreira Dias, deu-se apenas lugar à quantificação dos supramencionados tempos, ficando a definição dos horários nas mãos dos conselhos de turma.

No seguimento do parágrafo anterior, entende-se que a diferença de posturas face ao referido projeto não reside apenas no facto de a Escola Secundária Ferreira Dias deter ofertas educativas de ensino secundário não cobertas pela programação do #EstudoEmCasa, uma vez que a mesma foi encarada nos planos gizados como uma solução de recurso. No caso do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, embora se compreendam os motivos que levaram a sua direção a nortear-se pelo caminho indicado, crê-se que a opção tomada impediu a pretensão de aproveitar a ocasião para instituir práticas de ensino diferenciadas e inovadoras.

Por outro lado, provavelmente corolário da diferença dos níveis de ensino ministrados nas unidades orgânicas, registam-se diferenças ao nível dos conteúdos disponibilizados nos respetivos portais na Internet. Possivelmente alinhando com uma maior autonomia e domínio

dos meios informáticos dos seus alunos, inseridos em faixas etárias mais avançadas, a Escola Secundária Ferreira Dias apostou na publicação de um conjunto de tutoriais e de recursos auxiliares, disponibilizados numa subsecção própria e a àqueles destinada. Por seu turno, com alunos de faixas etárias mais precoces, o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro priorizou a comunicação com os encarregados de educação, tal como demonstram a carta dirigida a estes, e as preconizações do Plano de Ensino à Distância.

Pretendendo encerrar a presente secção, deixa-se um quadro-resumo dos principais pontos de comparação entre os papéis dos gestores evidenciados pelos gestores escolares de ambas as unidades orgânicas, assim como entre a modalidade de ensino não presencial concretizada.

Quadro 5.3. – Súmula dos principais pontos de comparação entre a Escola Secundária Ferreira Dias e o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.

Semelhanças	Diferenças
Evidências sobre os papéis de Ligação, Líder, Monitor, Difusor, Porta-Voz, Alocador de Recursos e Controlador de Perturbações.	Evidências sobre o papel de Empreendedor no Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.
Destaque do Controlador das Perturbações, seguido do Alocador de Recursos.	Formas de desempenhar alguns papéis.
Implementação do Ensino Remoto de Emergência.	Almejar práticas inovadoras vs. assumir manter em funcionamento a escola.
Confusão entre termos de modalidades de ensino não presencial.	Posturas diferenciadas em relação à iniciativa #EstudoEmCasa.

5.3. Conclusão

Visando apresentar um conjunto sintético de conclusões válidas, e relacionando o que acima se expôs com o teor da hipótese colocada no início do capítulo, crê-se inexistirem fundamentos sólidos que permitam a sua refutação. Isto, no caso das unidades orgânicas estudadas. Por um lado, no que concerne à predominância do papel de Controlador de Perturbações, conducente a um tipo de gestão de Gestor em Tempo Real. Observe-se que tal não decorre apenas do facto de, segundo Malila (1992), o papel em causa se constituir como aquele que mais tempo ocupa aos gestores escolares, mas sobretudo do facto de as respostas dadas visarem acudir a uma situação de crise grave e complexa que as escolas jamais experienciaram: a suspensão das atividades letivas presenciais. Por outro lado, existem indícios que permitem justificar a implementação do Ensino Remoto de Emergência, mesmo se referidas ou ambicionadas outras

modalidades de ensino não presencial. Embora existindo referências textuais, por exemplo, concernentes ao Ensino à Distância, sobressaem dois aspetos típicos daquele: a obrigação referida por Bozkurt & Sharma (2020); a inexistência de tempo de preparação referida por Hodges *et al.* (2020) e por Seabra *et al.* (2021).

Registe-se que o que se encontra acima vertido permite reforçar a ideia de existirem várias formas de Ensino Remoto de Emergência, por força dos pressupostos e características de base das instituições visadas, assim como das ações concretizadas e dos rumos delineados. Crê-se que tal poderia ser abduzido do trabalho de Fedele *et al.* (2021), dadas as diferentes estratégias de resposta mobilizadas pelos gestores das seis organizações escolares envolvidas. Dada a aparente inevitabilidade de um futuro recurso ao Ensino Remoto de Emergência, por força da ocorrência de crises sanitárias ou ambientais (Hodges *et al.*, 2020), talvez seja possível caminhar no sentido proposto por Karakaya (2021), nomeadamente implementar algo que se oriente por valores humanistas, respeitando as necessidades dos alunos.

No seguimento do acima exposto, enseja-se que, do presente trabalho académico, seja possível gizar e implementar ações de formação contínua direcionadas aos gestores escolares, de modo que os mesmos possam depreender quais os papéis a que devem dar relevo perante situações em que a implementação do Ensino Remoto de Emergência se configure como uma necessidade. Não se pretende construir qualquer tipo de roteiro ou de receituário, uma vez que as ações a implementar dependerão das características e composição da população estudantil, tal como as duas unidades orgânicas estudadas demonstram. Deste modo, aponta-se, não às tarefas, mas às formas de atuar. No entanto, as mesmas formações também deverão indicar que existe uma possibilidade de minimizar os efeitos do Ensino Remoto de Emergência, reforçando o papel de Empreendedor e apontando a práticas generalizadas de *b-Learning*, sobretudo nos ciclos de ensino mais avançados.

Do último aspeto acima, entende-se que também poderá resultar do presente exercício a definição e implementação de projetos de ensino não presencial nas escolas. Embora ciente dos custos operacionais e das dificuldades inerentes, crê-se que existe uma possibilidade de evitar, pelo menos parcialmente, o recurso ao Ensino Remoto de Emergência, se algo de prévio existir.

Por fim, espera-se que o presente exercício se constitua como um contributo para uma área de investigação que relacione as modalidades de ensino não presencial e os papéis dos gestores segundo Mintzberg. Reconhece-se que outras investigações semelhantes deverão ocorrer com um número maior de estabelecimentos de ensino, além de se dever apontar a contextos que não sejam tão específicos como a suspensão das atividades letivas presenciais. Tudo isto, com o fito último de procurar estabelecer uma teoria que sirva de ponte entre os dois domínios.

Conclusões

De modo a encerrar o presente exercício, retome-se a hipótese colocada no início do quinto capítulo, sendo que a mesma aponta à preponderância do desempenho de um papel dos gestores segundo Mintzberg (1973) – o Controlador das Perturbações – e ao Ensino Remoto de Emergência como modalidade de ensino não presencial consubstanciada. Observe-se que inexistem motivos que permitam a sua refutação, uma vez que os dados relevados da análise documental efetuada possibilitam concluir que, nos casos da Escola Secundária Ferreira Dias e do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, se materializou o Ensino Remoto de Emergência. Sublinhe-se que, entre outros argumentos, foi relevada a ausência de tempo para a concretização de preparação e planificação de outra modalidade de ensino não presencial. Além disso, nos documentos orientadores da segunda unidade orgânica referida é admitida a obrigação de transição para o contexto em rede, facto que, atendendo às palavras de Bozkurt & Sharma (2020), reforça o acima exposto. Assim sendo, crê-se que um dos objetivos principais estabelecidos foi, para o caso das unidades orgânicas visadas, cumprido. Entende-se que uma resposta mais global carece de um estudo alargado a uma amostra representativa dos estabelecimentos de ensino públicos nacionais, não se delimitando ao território continental.

Por outro lado, denotou-se a preponderância do papel de Controlador das Perturbações, definido por Mintzberg (1973), atendendo ao facto de o mesmo perpassar todas as tarefas e opções estratégicas definidas e concretizadas. Isto, dada a necessidade de responder a uma perturbação grave e complexa proveniente do contexto externo a ambas as unidades orgânicas escolares estudadas. Além disto, detetou-se o desempenho do referido papel em situações tais como: a distribuição de equipamentos informáticos aos alunos que não os detinham; a definição de horários específicos para o período de suspensão das atividades letivas presenciais; a definição de circuitos de comunicação, procedimentos avaliativos das aprendizagens e formas de atuação perante falhas de assiduidade dos alunos, entre outros. Atente-se, ainda, que Malila (1992) afirma que o papel em causa é o que ocupa mais tempo aos diretores escolares. Assim sendo, crê-se poder afirmar que o tipo de gestão afeto a ambas as direções escolares será o de Gestor em Tempo Real, tal como definido por Mintzberg (1973).

Continuando a responder às questões primárias identificadas no quarto capítulo, e cumprindo um outro objetivo principal do presente estudo, observe-se que, além do papel de Controlador de Perturbações, foram encontradas evidências para o desempenho dos papéis de Ligação, Líder, Monitor, Difusor, Porta-Voz e Alocador de Recursos. A estes, no caso do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, acresce o de Empreendedor. Convém, no entanto,

ressalvar que entre as organizações escolares estudadas existem similitudes e diferenças no modo como os papéis dos gestores atrás referidos foram desempenhados. Além disto, os dados do estudo permitiram estabelecer uma hierarquia de preponderância dos papéis mencionados, encontrando-se os de Controlador de Perturbações, Alocador de Recursos e de Líder, por esta ordem, nos três lugares cimeiros.

Contudo, embora se tenham identificado um conjunto de papéis que corresponderam maioritariamente às deduções e abduções efetuadas no terceiro capítulo para o Ensino Remoto de Emergência, existe uma dissonância que reside no papel de Porta-Voz, para o qual se encontraram evidências do seu desempenho por parte das direções em ambas as organizações escolares. Deste modo, e recordando que se procedeu à consulta e análise de documentos publicados nos portais na Internet, crê-se que se levanta uma questão cuja resposta permitirá perceber se algum efeito foi efetivamente produzido pela metodologia empregue, ou se o papel em causa efetivamente encontra evidências do seu desempenho com base noutros argumentos, dados e técnicas de recolha. No fundo, perceber se existe independência entre o grau de importância do papel de Porta-Voz e os meios de onde se recolhe informação. De qualquer modo, há que referir o cumprimento de todos os objetivos principais.

Não obstante o que se encontra acima vertido, admite-se que o estudo se tenha focado essencialmente no desempenho dos diretores escolares de ambas as realidades estudadas, por força dos constrangimentos verificados. Embora se tenha recolhido evidência do desempenho, por exemplo, dos papéis de Monitor e de Porta-Voz por parte das lideranças intermédias estipuladas, fica por saber se estes se constituíram, ou não, como os principais. Entende-se que tal ponto deverá constituir-se como um dos focos de um estudo mais aprofundado que permita estabelecer uma ponte mais sólida entre os papéis dos gestores escolares e as modalidades de ensino não presencial.

Por fim, entende-se dever explicitar a resposta à questão de partida que norteou a concretização do presente exercício, correndo o risco de repetir algo que acima se plasme. Esta passa por indicar que todos os papéis foram mobilizados, por formarem um todo coeso segundo Mintzberg (1973), dando relevo aos de Ligação, Líder, Monitor, Difusor, Porta-Voz, Alocador de Recursos e, acima de todos, Controlador das Perturbações.

Referências Bibliográficas

- Aparício, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). An e-Learning Theoretical Framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 292–307. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.292>.
- Barbour, M. K., LaBonte, R., Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., ... & Kelly, K. (2020). Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching. *State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada*. <http://hdl.handle.net/10919/101905>.
- Barros, D. M. V. (2013). EaD, Tecnologias e TIC: Introduzindo os aspectos didáticos e pedagógicos do tema. Em W. M. Yonezawa & D. M. V. Barros (Org.), *EAD, Tecnologias e TIC*. Editora Oficina Universitária.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. Retirado de: <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>.
- Burgaz, B. (1997). Managerial roles approach and the prominent study of Henry Mintzberg and some empirical studies upon the principals work. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 9-20. Retirado de: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88119>.
- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a Edição). Almedina.
- Dandalt, E. (2021). The cyber-work performance of managerial employees in education. *Journal of Management Development*, 40(3), 151-167. <https://doi.org/10.1108/JMD-01-2020-0011>.
- de Educação, D. G. (2020). *Roteiro: 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@ D) nas Escolas*. DGE/ME.
- Ermenc, K. S., Kalin, J., & Mažgon, J. (2021). How to Run an Empty School: The Experience of Slovenian School Heads During the COVID-19 Pandemic. *Sage Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177%2F21582440211032154>
- Fedele, P., Iacuzzi, S., & Garlatti, A. (2021). One Size Does not Fit All: Schools' Responses to the Covid-19 Crisis. *International Journal of Public Administration*, 44(11-12), 943-951. <https://doi.org/10.1080/01900692.2021.1903501>.
- Fernández Enguita, M. (2014). Contra todo pronóstico. Infraestructura, formación y... dirección: una exploración del uso de las TIC en el aula, con algunas sorpresas. Em *TALIS*

2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Retirado de: https://www.oecd.org/education/school/Spain-TALIS-2013-secundarioweb%201-10-2014_es.pdf.
- Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. Retirado de : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/50-2108-ER-Formation-a distance-1.pdf>
 - García Aretio, L. (2020). Bosque semántico:¿ educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>.
 - Godinho, B. (2020). # EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempos de pandemia. *Revista da UI_IPSantarém-Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 8(4), 194-205. revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/22000/16131.
 - Gomes, M. J. (2005). Desafios do E-Learning: Do Conceito às Práticas. In Bento D. Silva & Leandro S. Almeida (coords.), *Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de PsicoPedagogia*. CIED / IEP / UM. Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3339/1/Educa%C3%A7%C3%A3o-online.pdf>.
 - Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. *TechTrends*, 63(5), 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>.
 - Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCASE Review*. <http://hdl.handle.net/10919/104648>.
 - Karakaya, K. (2021). Design considerations in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: a human-centered approach. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 295-299. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09884-0>.
 - Kulikowski, K., Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2022). E-learning? Never again! On the unintended consequences of COVID-19 forced e-learning on academic teacher motivational job characteristics. *Higher Education Quarterly*, 76(1), 174-189. <https://doi.org/10.1111/hequ.12314>.
 - Kumar Basak, S., Wotto, M., & Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191–216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>.
 - Kurke, L. B., & Aldrich, H. E. (1983). Note—Mintzberg was right!: A replication and extension of the nature of managerial work. *Management science*, 29(8), 975-984. <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.8.975>.

- Mallia, M. (1992). *The Principal As Manager*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352744.pdf>.
- McMurchy, B. A. (2018). Managerial roles of Ontario college presidents. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(3), 118–127. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v5i3.3917>.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. Prentice-Hall, Inc.
- Mintzberg, H. (1986). *Structure et dynamique des organisations*. Les éditions d'organisation.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. The Free Press.
- Mount, D. J., & Bartlett, A. L. (1999). The managerial role assessment survey: design and test of an Instrument measuring Mintzberg's roles among hotel managers. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 23(2), 160-175. doi.org/10.1177/109634809902300204.
- Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38-44.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.^a Edição). Gradiva.
- Roberto, J., Carvalho, M. D. R., & Silva, P. (1997). Pensamento estratégico de Mintzberg. *Economia e Sociologia*, 63, 161-183. <http://hdl.handle.net/10174/2994>.
- Rodrigues, M. (2011). O tratamento e análise de dados. Em H. Consciência & J. F. Araújo (Coords.) *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 179-230). Escolar Editora.
- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & Education*, 136, 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007>.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2)Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.
- Rurato, P., & Gouveia, L. B. (2004). História do ensino a distância: uma abordagem estruturada. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 1, 159-168. <http://hdl.handle.net/10284/635>.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159. doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161.
- Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M., & Aires, L. (2021). Emergency remote teaching and learning in Portugal: preschool to secondary school Teachers' perceptions. *Education*

- Sciences*, 11(7), 349. <https://doi.org/10.3390/educsci11070349>.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082.
 - Stracke, C. M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A Literature Review on History, Definitions and Typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), 331-341. Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251318.pdf>.
 - Tengblad, S. (2006). Is there a 'new managerial work'? A comparison with Henry Mintzberg's classic study 30 years later. *Journal of management studies*, 43(7), 1437-1461. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00651.x>.
 - Torras Virgili, M. E. (2021). Emergency Remote Teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por Covid-19. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 7(1), 122-136. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>.
 - Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. D. C., Burgos-Videla, C., & Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009–2018). *Sustainability*, 12(12), 5153. <https://doi.org/10.3390/su12125153>.
 - White, P. (2009). *Developing Research Questions: A Guide for Social Scientists*. Palgrave MacMillan.

Fontes

- Decreto n.º 3-D/2021 de 29 de janeiro da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República I série, N.º 20(2021). Acedido a 19 de mar. 2021. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec/3-D/2021/01/29/p/dre>.
- Decreto-lei n.º 10-A/2020 de 13 de março da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República I série, N.º 52(2020). Acedido a 19 de mar. 2021. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-A/2020/03/13/p/dre>.
- Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro do Secretário de Estado da Educação. Diário da República I série, N.º 193(2019). Acedido a 24 de nov. 2021. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/port/359/2019/10/08/p/dre/pt/html>.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020 de 20 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República I série, N.º 139-2.º Supl(2020). Acedido a 19 de mai. 2022. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/53-d/2020/07/20/p/dre/pt/html>.

Anexos

Anexo A – Modelo da Grelha de Análise Documental



GRELHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Documento:

Modalidade de Ensino / Papel dos Gestores	Descrição	Evidências Diretas	Evidências Indiretas	Observações

Anexo B – Excerto da Grelha de Análise Documental da Carta Enviada aos Encarregados de Educação pelo Diretor do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro

Documento: Carta aos Encarregados de Educação

Modalidade de Ensino / Papel dos Gestores	Descrição	Evidências Diretas	Evidências Indiretas	Observações
Líder	O diretor do agrupamento de escolas assume a necessidade de definição de linhas estratégicas orientadores face a uma problemática.	“importava (...) definir um Plano que estabelecesse uma estratégia, escolhesse uma plataforma, definisse um horário e fosse claro, simples e flexível para todos. Nasceu o Plano E@D.” (p. 1)		
Porta-Voz	O diretor do agrupamento de escolas comunica para o exterior da organização informações cruciais do funcionamento da mesma, em particular um conjunto de ações e de linhas estratégicas definidas.	A carta é dirigida expressamente aos encarregados de educação. O documento encontra-se publicado no portal do agrupamento de escolas na Internet, sendo acessível ao público em geral.		O reporte para os encarregados de educação e respetivas associações constitui-se, segundo Malila (1992), uma das tarefas dos diretores escolares que evidenciam o desempenho do papel.
Alocador de Recursos	São mobilizados um conjunto de recursos internos e externos para enfrentar a suspensão das atividades letivas presenciais.	A referência ao recurso ao #estudoemcasa. A adoção da plataforma G-Suite Educação. O próprio tempo através de definição de horários. A utilização de meios convencionais de comunicação eletrónica.	O próprio tempo mobilizado para a produção e publicação do documento.	Ao longo da missiva, o diretor manifesta a intenção de manter, embora noutros moldes, a instituição escolar em funcionamento. Segundo Malila (1992), tal situação corresponde ao desempenho do papel de Alocador de Recursos.

Controlador de Perturbações	Em resposta a um imprevisto grave e completo – situação pandémica – que provocou a suspensão das atividades letivas presenciais, o diretor do agrupamento de escolas toma ações.	A redação e publicação da carta em si. A referência à construção e implementação de um Plano de E@D. A referência à existência de alunos sem equipamentos tecnológicos e às soluções encontradas para contornar o problema.		Entende-se que a redação do documento se constitui como uma ação tomada pelo diretor de modo a transmitir confiança e serenidade aos encarregados de educação, mostrando a prossecução da atividade escolar.
	De modo a evitar perturbações com eventuais dúvidas que fossem suscitadas, é feita a referência a um conjunto de FAQ.	“Aproveito para anexar um conjunto de FAQ para esclarecimentos mais focados” (p. 2)		Entende-se que as próprias FAQ se constituem como uma ação que pretende evitar que surjam complicações ou imprevistos adicionais.
Ensino Remoto de Emergência	O diretor do agrupamento de escolas assume a inexistência de tempo de preparação prévia de uma modalidade de ensino não presencial.	“Estamos cientes que, em 16 de março, ninguém estava preparado para as aulas à distância.” (p. 1)		A data indicada marca o início do primeiro período de suspensão das atividades letivas presenciais.
	Embora afirmando não pretender o decalque do ensino presencial, a solução implementada não satisfaz os requisitos do Ensino à Distância nem do <i>e-Learning</i> .	“usando o #Estudo em casa, garantimos que todos acedem aos mesmos conteúdos” (p. 1). “videoconferência (...), com um tempo por semana obrigatório para socialização e esclarecimento de questões gerais” (p. 1) “definir um Plano que estabelecesse uma estratégia, escolhesse uma plataforma, definisse um horário e fosse claro, simples e flexível para todos.” (p. 1) “O controlo da assiduidade é uma obrigação do Agrupamento.” (p. 2)		O Ensino à Distância não é atingido considerando que inexistiu planificação atempada requerida por Hodges (2020). As frases destacadas negam um dos pressupostos do <i>e-Learning</i> : proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem personalizado. Entende-se como contradição a definição de um horário e assumir flexibilidade no mesmo.

Anexo C – Excerto da Grelha de Análise Documental da Coletânea de Perguntas e Respostas do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro

Documento: Coletânea de FAQ

Modalidade de Ensino / Papel dos Gestores	Descrição	Evidências Diretas	Evidências Indiretas	Observações
Líder	Perante uma situação anómala, que coloca em causa o regular funcionamento da organização, a direção do agrupamento de escolas que promove a definição e divulgação de um conjunto simplificado de opções e de linhas estratégicas.	O próprio documento em si, construído numa base de perguntas e respostas curtas permite identificar um rumo estratégico definido e pretendido.		É assumida a opção estratégica de recurso a uma única plataforma de apoio às atividades letivas não presenciais. Jazem procedimentos e orientações estratégicas em relação: à eventual existência de alunos sem meios tecnológicos; à operacionalização de soluções síncronas e assíncronas; às formas e meios de contato com os encarregados de educação; à avaliação das aprendizagens dos alunos; à assiduidade dos alunos.
Monitor	Foram recolhidas informações e orientações provenientes do meio externo ao grupamento, sendo atinentes às respostas perante uma situação problemática.		Encontram-se referência a um sítio da Direção-Geral da Educação de apoio às escolas, assim como a uma pluralidade de plataformas e ferramentas de apoio às atividades letivas não presenciais, demonstrando recolha de informação.	

			Tal recolha, atendendo a Mintzberg (1973, 1989) constitui-se como tarefa inerente ao papel.	
Difusor	Embora o documento se encontre publicado no sítio do agrupamento com acesso público, existem passagens que poderão ser entendidas como destinadas ao contexto interno da organização.	“Não está vedado o acesso a outras plataformas. No entanto, é aconselhável não usar muitas (mais difícil para os alunos) e usar as que não exigem registo com dados pessoais.” (p. 1). “Os professores podem pedir trabalhos aos alunos sem ser à sexta-feira? Só à sexta-feira.” (p. 1) “Após se constatar que não se consegue comunicar com o aluno/EE, os professores (...) devem comunicar às assistentes sociais quais os alunos que não estão a dar qualquer feedback ao ensino à distância” (p. 2)		Colocando referências às ações que devem ser concretizadas por parte dos professores, a direção do agrupamento de escolas fornece orientações estratégicas a estes.
Porta-Voz	A direção do agrupamento de escolas comunica para o contexto externo à organização escolar todo um conjunto de informações acerca do funcionamento interno, assim como de orientações estratégicas internas.		O próprio documento <i>per si</i> é acedido através do portal na Internet do agrupamento de escolas, sendo de consulta livre. O documento constitui-se como anexo a uma carta enviada aos encarregados de educação.	
Controlador de Perturbações	A direção da escola define um conjunto de procedimentos e de orientações, não só responder às	O documento surge em resposta à suspensão das atividades letivas presenciais, apresentando em traços		Transparece não só uma ação de respostas, mas também de prevenção face a possíveis situações anómalas, referentes, por exemplo, à avaliação

	dificuldades inerentes da transição de um ensino presencial para uma modalidade não presencial, mas também de modo a precaver possíveis pressões e dúvidas que pudessem surgir.	gerais, as opções estratégicas tomadas.		das aprendizagens, à assiduidade dos alunos e à inexistência de meios tecnológicos que permitam o acompanhamento das atividades letivas não presenciais.
Ensino Remoto de Emergência	Transparece no documento a preocupação com a perseguição das atividades letivas, num contexto diferente do presencial, mantendo os procedimentos.	“Recorda-se que se pretende estabelecer um horário e uma rotina, tanto para alunos como para professores.” (p. 1) “Como é efetuada a comunicação com o Encarregado de Educação? • Do mesmo modo a que estávamos habituados, pelo professor titular, professor de referência ou diretor de turma, com exceção do atendimento presencial que será feito à distância” (p. 2) “continuamos a aplicar os critérios, naquilo que for possível, e a efetuar todos os registos que estavam previstos.” (p. 2)		Assinala-se, no fundo, a transposição para um contexto não presencial das características do ensino presencial.
	Ao recorrer ao #EstudoemCasa, solução de recurso implementada em pleno período de suspensão das atividades letivas presenciais, aquela tente ausência de tempo de preparação e implementação de	“A DGE lançou um site de apoio às escolas (...) onde disponibilizará, com o mínimo de uma semana de antecedência, os temas e tarefas a tratar em cada aula”. (p. 1)	As características e tempos de produção, planeamento e disponibilização das sessões do #EstudoemCasa.	A passagem assinalada manifesta uma dependência em relação a um recurso que, embora produzido e recomendado pela tutela governativa, é sinal de uma preocupação concentrada na continuidade da prestação do serviço educativo.

	outra resposta de ensino não presencial.			
	Transparece ao longo do documento a inexistência de tempo adequado e necessário a planificação e implementação de outra modalidade de ensino não presencial.	“São síncronas no sentido em que os professores estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos e prestar apoio às aprendizagens. Mas são também assíncronas porque as dúvidas podem ser respondidas em momentos posteriores, pois o tempo disponível pode não ser o suficiente” (p. 1)	A necessidade de distinção de termos, “G-Meet” e “G-Meet-A”, indica a ausência de tempo suficiente para a devida apropriação dos mesmos, assim como o facto de inexistir em momento prévio qualquer solução de ensino não presencial. Deste modo, a solução implementada não teve qualquer tempo de preparação. Do mesmo modo, a necessidade, em pleno período de suspensão das atividades letivas presenciais, de clarificar qual a plataforma preferencial e de restringir o número de plataformas auxiliares em uso indica a inexistência de tempo de planificação.	Embora existam referências a sessões síncronas e assíncronas, potencialmente indicadores de uma modalidade em que o aluno tem a liberdade de controlar o seu próprio tempo (<i>e-Learning</i>), a admissão de possibilidade de o mesmo objeto ser simultaneamente síncrono e assíncrono manifesta a inexistência de tempo suficiente para recolha de informação acerca das diferentes modalidades de ensino não presencial.

Anexo D – Excerto da Grelha de Análise Documental da Página de Internet da Escola Secundária Ferreira Dias – Seção de Ensino à Distância

Documento: Página de Internet da Escola Secundária Ferreira Dias - Secção de Ensino à Distância

Modalidade de Ensino / Papel dos Gestores	Descrição	Evidências Diretas	Evidências Indiretas	Observações
Líder	No exercício da sua autoridade formal, a direção procede à divulgação de um conjunto de informações e de ferramentas, com vista à prossecução dos objetivos estratégicos da escola.	A própria existência de uma secção própria no portal da escola na Internet, com todo um conjunto de conteúdos, desde tutoriais e ferramentas informáticas até ao próprio plano de ensino à distância. Isto, sem descurar orientações diversas.	A divulgação de informações relativas ao número de casos diagnosticados de alunos e de professores constitui-se como uma prova de resiliência da própria escola e da sua direção.	Ao recorrer a página de Internet para proceder à divulgação de conteúdos diversos, estritamente relacionados com o contexto pandémico e com a suspensão das atividades letivas presenciais, a direção da escola pretende demonstrar, não só a manutenção da sua autoridade formal, mas também a existência de um caminho estratégico para a persecução das atividades letivas.
Porta-Voz	São comunicadas para o contexto externo do estabelecimento de ensino, em particular para os alunos e encarregados de educação, informações que, embora não atinentes ao funcionamento deste,	Conjuntos de tutoriais, orientações e informações destinadas aos alunos, tais como: utilização da plataforma <i>Google Classroom</i> ; utilização do telemóvel como câmara para as sessões síncronas; utilização de aplicativos educacionais;		A divulgação de informações, tutoriais e orientações refletem para o exterior uma imagem que a escola se encontra preparada para responder a uma tensão repentina e inesperada. Revela, de forma implícita, uma forma de trabalhar organizada e pronta.

	influem ou que podem influir sobre o mesmo.	acesso à Aula Digital; dicas sobre navegação em rede...		
Difusor	A direção da escola facilita o acesso, por parte dos docentes, a um conjunto de ferramentas educativas, tutoriais e informações facilitadores da leção em rede.	Conjuntos de tutoriais, orientações e ligações tais como: utilização da plataforma <i>Google Classroom</i> ; utilização do telemóvel como câmara para as sessões síncronas; utilização de calculadoras gráficas; acesso e usufruto de plataformas digitais; acesso à Aula Digital; acesso à comunidade de professores “Ensinar à Distância”...		Embora admitindo que os professores pudessem aceder aos mesmos conteúdos a partir da sua própria iniciativa, sem intermédio da página de Internet da escola, reconhece-se que por esta via existe uma forma de facilitar esse acesso.
Alocador de Recursos	Além da utilização de um meio que se encontrava ao seu dispor, a direção do estabelecimento de ensino coloca à disposição um conjunto de recursos imateriais.	Conjuntos de tutoriais, orientações e ligações tais como: utilização da plataforma <i>Google Classroom</i> ; utilização do telemóvel como câmara para as sessões síncronas; utilização de calculadoras gráficas; acesso e usufruto de plataformas digitais; acesso à Aula Digital; acesso à comunidade de professores “Ensinar à Distância”...	Disponibilização da plataforma <i>Google Classroom</i> e de uma conta de endereço eletrónico para alunos a docentes, depreendida através de indicações de acesso.	
Controlador de Perturbações	A direção da escola toma um conjunto de iniciativas e de ações de modo a, não só responder às dificuldades inerentes da transição de um ensino presencial para uma modalidade não presencial, mas também de modo a precaver possíveis pressões que pudessem surgir do exterior do estabelecimento de ensino.	A disponibilização de conteúdos específicos acima indicados.	A divulgação do plano de ensino à distância na subsecção atinente aos encarregados de educação manifesta a intenção de mostrar à comunidade educativa as ações tomadas pelo estabelecimento de ensino e pela sua direção no sentido de enfrentar a problemática relevada pela pandemia.	

Anexo E - Grelha de Análise Documental do Plano de Ensino à Distância de abril de 2020 da Escola Secundária Ferreira Dias

Documento: Plano de Ensino à Distância de abril de 2020

Modalidade de Ensino / Papel dos Gestores	Descrição	Evidências Diretas	Evidências Indiretas	Observações
Líder	A direção da escola assume a responsabilidade de proceder à definição e divulgação de orientações estratégicas que nortearão o estabelecimento de ensino face à suspensão das atividades letivas presenciais.	A direção do estabelecimento de ensino chama a si a elaboração do documento, admitindo a intervenção de uma “Equipa de apoio técnico e pedagógico” (p. 2).	A elaboração do documento <i>per si</i> constitui-se como evidência do desempenho do papel de Líder, dada a definição de parâmetros e de formas de atuação, tais como: intervenientes e respetivas funções; “circuitos de comunicação” (p. 4); procedimentos a adotar; meios a mobilizar...	A Equipa de apoio técnico e pedagógico é composta por coordenadores de departamento, por um elemento do Serviço de Psicologia e Orientação, por docentes indiferenciados e pela equipa “Erasmus+”.
	A direção da escola procura envolver todos os intervenientes na definição e persecução de opções estratégicas.	“O envolvimento de todos os atores educativos é de crucial importância para a prossecução do plano que se pretende implementar” (pág. 2). É atribuída ao Conselho Pedagógico a responsabilidade de revisão do documento (p. 2).		
Ligação	A diretora do estabelecimento de ensino demonstra deter uma rede	“No caso dos alunos sem recursos tecnológicos, a escola irá procurar		É, por exemplo, referido o recurso ao Projeto SintraES+.

	de informações sobre potenciais parceiros, constituindo-se como ponte entre contextos interno e externo.	articular com parceiros (...), que se mostrem adequados para a situação.” (p. 6)		
Monitor	A direção da escola chama a si a responsabilidade de acompanhar e monitorizar a aplicação das prescrições do documento. Assume-se, também, como responsável pela avaliação do documento. Faz-se depender alguma eventual revisão do plano de informações / orientações da tutela.	“Monitorizar e avaliar a operacionalização do Plano E@D” (p. 3). “A monitorização e a avaliação do Plano E@D ficam a cargo da Direção, com o apoio da equipa de Avaliação Interna da Escola (CAI)” (p. 9)	O desempenho do papel é reforçado pelas Fontes previstas de informação: internas, professores; externas, alunos e encarregados de educação. Vem-se, deste modo, ao encontro do preconizado por Mintzberg.	Esta monitorização resulta da aplicação de inquéritos aplicados, quer a elementos internos – professores -, quer a elementos externos à unidade - alunos e encarregados de educação (p. 9).
	Os coordenadores de departamento e dos diretores de turma são chamados a monitorizar, dentro das suas unidades, a implementação das preconizações do documento.	“Coordenar os procedimentos a serem implementados pelos Conselhos de Turma e Grupos Pedagógicos. Acompanhar e concretizar as orientações pedagógicas” (p. 3).		O acompanhamento exigido aos coordenadores pressupõe que os mesmos recolham informação de dentro das suas unidades.
Difusor	A direção do estabelecimento de ensino incumbe-se de proceder à divulgação interna das orientações estratégicas definidas. No próprio documento são difundidas diretrizes relativas à assiduidade dos alunos, ao processo de avaliação das aprendizagens.	“Divulgar as orientações pedagógicas” (p. 3). “Os docentes deverão fazer o registo semanal, da participação dos alunos nas atividades síncronas e assíncronas, para posterior comunicação ao DT.” (p. 7).		Encontram-se também referências a aspetos a considerar na planificação das atividades letivas, seja no trabalho global dos conselhos de turma / equipas pedagógicas (pp. 5-6), seja no trabalho individual (p. 6).

		“Relativamente aos critérios de avaliação, os professores deverão ter em consideração as circunstâncias atuais obrigam a uma adaptação dos critérios de avaliação” (p. 7).		
Porta-Voz	Encontra-se prevista no documento a possibilidade de divulgação de informações cruciais acerca do funcionamento da escola durante a suspensão das atividades letivas presenciais ao seu contexto exterior.	O recurso ao sítio do estabelecimento de ensino na <i>Internet</i> para divulgação de “informações relevantes para a comunidade escolar” (p. 4). “Os resultados dos inquéritos serão dados a conhecer à comunidade educativa em cada um dos momentos de avaliação” (p. 9).	Sendo um procedimento que carece de monitorização e de avaliação, e estando a escola sujeita ao escrutínio por parte da tutela governativa, os dados relevados da aplicação do documento poderão ser comunicados a esta. No entanto, tal não se encontra explícito.	Não se encontra explícita qualquer referência sobre a quem compete o procedimento. Contudo, seja pela própria, ou por delegação, a responsabilidade máxima será da direção. Entende-se que a comunidade escolar é composta por elementos que não pertencem forçosamente à estrutura hierárquica de uma escola, tais como os encarregados de educação. Deste modo, defende-se que a comunicação de informações aos encarregados de educação configura-se como uma comunicação com o exterior.
Porta-Voz	De modo que a direção do estabelecimento de ensino possa monitorizar o decurso das atividades, os coordenadores dos diretores de turma transmitem-lhe informações do seio das suas unidades.	“Após a reunião da Equipa de Trabalho, o DT deverá enviar o plano da turma para os respetivos coordenadores dos DT que, por sua vez, deverão reencaminhar os planos para a Direção” (p. 6).		Entende-se, deste modo, que a informação que é interna aos conselhos dos diretores de turma é transmitida para uma entidade que se encontra no seu exterior.

Alocador de Recursos	De modo a garantir a continuidade da prestação do serviço educativo, são alocados recursos para enfrentar a suspensão das atividades letivas presenciais.	Na página 4 faz-se referência, além do sítio do agrupamento, a dois conjuntos de ferramentas a utilizar, ora nas sessões síncronas, ora nas sessões assíncronas. “A grande maioria dos alunos tem manual escolar, pelo que este recurso deve ser prioritário na marcação das atividades.” (p. 6) “A escola assegura, a todos os alunos que não possuam recursos digitais, a entrega de documentos, quer via postal ou por levantamento na receção da escola. As tarefas realizadas pelos alunos serão enviadas via postal ou entregues na escola, e posteriormente, encaminhadas para o professor da disciplina.” (p. 7)		A direção do estabelecimento de ensino recorre a vários recursos de que dispõe interna ou externamente. No caso do #EstudoEmCasa, ou dos parceiros da comunidade estes encontram-se no exterior da escola e prevê-se o seu uso / envolvimento para enfrentar dificuldades específicas
Controlador das Perturbações	Por via do desenho e implementação das prerrogativas do documento, pretende-se responder a uma perturbação complexa provocada pela pandemia de COVID-19 e consequente suspensão das atividades letivas presenciais.	Os circuitos de comunicação <i>per si</i> (p. 4), sendo que nos mesmos também se encontram previstos mecanismos de resposta a situações em que surjam dificuldades por parte dos alunos e dos professores. A situação é reforçada pela existência de uma equipa responsável por “Apoio Técnico” “No caso dos alunos com problemas ao nível de recursos tecnológicos e, sabendo que o plano deve chegar a	A construção e implementação do documento <i>per si</i>, embora tal decorra de normativo legal. As orientações dadas na globalidade do documento, uma vez que respondem a uma situação atípica que perturba o regular funcionamento da instituição. O referido nas observações do Alocador de Recursos constitui-se como evidência indireta, por se procurar minimizar efeitos de possíveis problemas e obstáculos.	Tal como se referiu, o documento surge como reação a suspensão das atividades letivas prudenciais decretada e, não obstante o suporte em documentos oficiais da tutela, destina-se a enfrentar uma problemática repentina e inesperada.

		todos, é importante ter em atenção, na construção dos materiais ou na definição de tarefas, alguns aspetos:” (p. 6)		
Ensino Remoto de Emergência	Embora seja usada frequentemente a expressão E@D, transparece no documento a procura por uma transição rápida e sem preparação prévia de um ensino presencial para um ensino não presencial.		Na Equipa de apoio técnico e pedagógico não consta qualquer referência explícita a qualquer instância que fosse previamente responsável por qualquer modalidade de <i>e-Learning</i> ou de Ensino à Distância. Caso existisse, seria, estrategicamente, esta a assumir igualmente responsabilidades.	No seguimento do ponto ao lado, o apoio técnico é atribuído a uma docente do grupo 550 (Informática) e à equipa “Erasmus+”. Se existisse alguma forma prévia de <i>e-Learning</i> ou de Ensino à Distância, existiria uma equipa própria para o efeito.
		“O formato do plano de trabalho a realizar pelo grupo/turma será delineado em conselho de turma durante a primeira semana do terceiro período” (p. 5)	A imposição aos alunos de planos de trabalho constitui-se como limitativa de uma maior autonomização do trabalho do aluno. A manutenção de horários de trabalho, com aulas síncronas e assíncronas, podem impedir a organização do tempo por parte do aluno. Os próprios horários em si decorrem do esforço de transpor para o meio em rede algo que é conhecido e utilizado em contexto presencial. Embora encontrem-se previstas sessões síncronas e assíncronas, dada a preferência pelo manual escolar, sobressai o intento de decalcar para o contexto em rede as características inerentes ao ensino presencial.	A frase destacada evidencia a ausência de tempo prévio de preparação e de transição de uma modalidade de ensino presencial para não presencial, situação típica do ensino remoto de emergência. A fase temporal em causa encontra-se inserida no período de suspensão de atividades letivas presenciais. A modalidade de ensino prevista assume uma estrutura rígida, quer nos tempos, quer na centralidade do papel do professor. Embora se preveja a utilização de meios postais, possível indicador da presença do Ensino à Distância, estes apenas surgem como alternativa à potencial inexistência de meios informáticos.