

2º CICLO DE ESTUDOS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA, DEMOCRACIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

# Lideranças Escolares e Educação Digital

Pedro Nuno Pereira Monteiro

**M**

2024



Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto, para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação.

**Orientadores:**

Professora Doutora Preciosa Fernandes

Doutora Carla Figueiredo

Porto, 2024

## RESUMO

A evolução do modelo de gestão escolar tem significado mudanças na forma como as escolas públicas portuguesas são administradas, decorrentes, nomeadamente, das sucessivas alterações legislativas que culminaram no Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012. Este último normativo cria a figura do diretor enquanto órgão unipessoal e líder formal da instituição escola, e reforça a importância das lideranças para a melhoria da qualidade e eficácia da educação. No âmbito dessas diretrizes, tem vindo a ser atribuída maior autonomia às escolas, bem como maior responsabilização aos líderes escolares nas tomadas de decisão e na concretização de mudanças conducentes à melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade da educação. É no quadro destas ideias que se situam as mais recentes políticas de educação digital.

A problemática da educação digital tem estado presente nas agendas políticas europeias e nacionais, tendo sido impulsionada pela pandemia de Covid-19. Foi nesta conjuntura que surgiu o Plano de Ação para a Transição Digital em vigor, na sequência do qual têm sido implementados os Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE).

Foi com base neste contexto político-educativo, e no pressuposto da relação entre as lideranças escolares e o processo de transição digital das escolas, e consequente implementação dos PADDE, que desenvolvemos a presente investigação. Esta teve como objetivos: compreender o papel dos líderes/diretores escolares nos processos de construção e implementação dos PADDE ao nível organizacional e do trabalho dos professores; identificar possibilidades de autonomia de líderes/diretores escolares na construção e implementação dos PADDE; identificar constrangimentos ao nível dos processos de construção e implementação do PADDE nos agrupamentos de escolas (AE).

Para responder aos objetivos enunciados, adotou-se uma abordagem qualitativa, através do estudo de caso com recurso a entrevistas semiestruturadas, realizadas a seis diretores/as de AE da zona do Grande Porto e à análise dos respetivos PADDE dos respetivos AE. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdos dos documentos recolhidos e das entrevistas realizadas com suporte do

software MAXQDA 2022. Globalmente, os resultados permitiram compreender que os diretores se envolveram no processo de construção dos PADDE, tendo recorrido a formas de trabalho que passaram, entre outras, por organização de equipas a quem foi delegada essa responsabilidade, bem como pela organização de grupos de trabalho lideradas pelos próprios diretores. No que respeita a características de gestão/lideranças, a análise permitiu evidenciar que os líderes parecem reconhecer que a autonomia que lhes é conferida pelo quadro legislativo é suficiente para os processos de gestão do AE. Globalmente também e nesta mesma linha, os resultados mostram a existência de posicionamentos de valorização do papel do líder nessa gestão escolar, denunciando estilos de liderança cujas características se aproximam de uma “liderança democrática”.

**Palavras-chave:** Agrupamentos de escola; lideranças escolares, educação digital, autonomia.

## **ABSTRACT**

The evolution of the model of school management has meant changes in the way public Portuguese schools are administrated resulting, namely, from the continuous legislative changes that culminated in the Decree-Law no. 75/2008, altered by the Decree-Law no. 137/2012. This latest normative creates the figure of the principal as a unipersonal organ and formal leader of the school as an institution, and it reinforces the importance of leaderships for the improvement of the quality and the effectiveness of education. Within these guidelines, more autonomy has been given to schools, as well a bigger accountability to school leaders in making decisions and in the implementation of changes that lead to the improvement of pedagogical practices and of the quality of education. It is within the frame of these ideas that the most recent digital education policies are positioned.

The problems of digital education have been present in the European and national political agendas, having been boosted by the Covid-19 pandemic. It was in this conjuncture that the Action Plan for the Digital Transition emerged, prevailing nowadays, in the sequence of which the Action Plans for the School Digital Development (PADDE) have been implemented.

It was based on this political-educational context, and in the assumption of the relation between school leaderships and the process of the school digital transition, and consequent implementation of the PADDE, that we have developed the current investigation. This had as aims: to understand the role of the school leaders/principals in the processes of building and implementing the PADDE at an organizational level as well as the teachers' work; to identify possibilities of autonomy of school leaders/principals in the construction and implementation of the PADDE; to identify constraints at the level of construction processes and implementation of the PADDE in the groups of schools (AE).

To answer the mentioned aims, a qualitative approach was adopted, through the case study using semi structured interviews to six principals of groups of schools in the Porto area and the analysis of the PADDE of the respective groups of schools. The data were analysed through the analysis of contents of the collected documents and of the interviews supported by the MAXQDA 2022 software. Globally, the results

allowed to understand that the principals got involved in the process of building the PADDE, having resorted to work methods such as organising teams to whom this responsibility was given, as well as the organisation of work groups led by the principal him/herself, amongst others. With regard to management/leadership characteristics, the analysis allowed to emphasize that the leaders seem to acknowledge that the autonomy that is given to them by the legislative framework is enough for the management processes of the groups of schools. Also globally, and in this line of thought, the results show the existence of positioning of appreciation of the role of the leader in this school management, reporting styles of leaderships whose characteristics are close to a 'democratic leadership'.

**Keywords:** Groups of school; school leaderships, digital education, autonomy.

## RÉSUMÉ

L'évolution du modèle de gestion scolaire a apporté des changements dans les modes d'administration des établissements scolaires publics découlant, notamment, des successives amendements législatifs, qui ont abouti le décret-loi n° 75/2008, modifié par le décret-loi n° 137/2012. Ce dernier cadre légal a créé la fonction de directeur, en tant qu'organisme unipersonnel et leader formel de l'institution scolaire et renforce l'importance des dirigeants afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation. Dans le cadre de ces lignes directrices, les écoles ont obtenu une plus grande autonomie, ainsi qu'une plus grande responsabilité des leaders scolaires dans la prise de décision et dans la concrétisation de changements conduisant à des améliorations des pratiques pédagogiques et à la qualité de l'éducation.

C'est dans le cadre de ces idées qui se situent les politiques éducatives numériques les plus récentes. La question de l'éducation numérique est présente sur les agendas politiques européens et nationaux, sous l'impulsion de la pandémie de Covid-19. C'est à ce moment-là qu'est entré en vigueur le Plan d'Action pour la Transition Numérique, à la suite duquel les Plans d'Action pour le Développement Numérique des Écoles (PADDE) ont été mis en œuvre.

Ceci s'est basé sur ce contexte politico-éducatif, et sur l'hypothèse de la relation entre les dirigeants d'établissement et le processus de transition numérique des écoles, et la mise en œuvre conséquente des PADDE, qu'on a développé cette investigation. Cette visait à : comprendre le rôle des leaders/directeurs d'école dans les processus de construction et implémentation des PADDE au niveau de l'organisation et du travail des enseignants ; identifier les possibilités d'autonomie des leaders/directeurs d'école dans la construction et la mise en place des PADDE ; identifier les contraintes en termes de processus de construction et d'implémentation des PADDE dans les regroupements scolaires.

Pour répondre aux objectifs énoncés, une approche qualitative a été adoptée, à travers une étude de cas utilisant des interviews semi-directifs, réalisés à six directeurs de regroupements scolaires (AE) de la région du Grand Porto et analysant les PADDE des AE (regroupements scolaires) respectifs. Les données

ont été analysées à travers l'analyse du contenu des documents collectés et des interviews réalisées avec le support du software MAXQDA 2022.

Globalement, les résultats nous ont permis de comprendre que les dirigeants ont été impliqués dans le processus de construction des PADDE, ayant eu recours à des formes de travail qui comprenaient, entre autres, l'organisation d'équipes à qui cette responsabilité était déléguée, ainsi que l'organisation des groupes de travail étaient animés par les directeurs eux-mêmes. En ce qui concerne les caractéristiques de gestion/leadership, l'analyse a montré que les dirigeants semblent reconnaître que l'autonomie qui leur est accordée par le cadre législatif est suffisante pour les processus de gestion des regroupements scolaires. Globalement aussi, et dans le même sens, les résultats montrent l'existence de positions valorisant le rôle du leader dans cette gestion scolaire, dénonçant des styles de leadership dont les caractéristiques se rapprochent du «leadership démocratique».

**Mots-clés:** Regroupements scolaires; leaders scolaires ; l'éducation numérique ; l'autonomie

## **AGRADECIMENTOS**

A concluir a jornada desafiadora desta investigação, gostaria de deixar umas palavras de agradecimento a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Preciosa Fernandes e à Doutora Carla Figueiredo, pelo conhecimento partilhado e dedicação inesgotável, nunca me deixando desistir. Este estudo só foi possível porque teve a orientação destas verdadeiras fontes de inspiração, apaixonadas pelo seu trabalho.

A todos os professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto que contribuíram, pela arte de bem ensinar, para a minha formação e evolução enquanto profissional da educação.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas que, desde o primeiro contacto, aceitaram o desafio de participar neste estudo e foram fundamentais para que se concretizasse.

A todos os colegas da turma, em particular à Carla Baptista pela amizade, pela partilha de alegrias e tristezas ao longo deste percurso. Ao Paulo Peixoto, pela cooperação e pela amizade que construímos durante o curso que nos juntou.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento muito especial aos pilares da minha vida. À Áurea, pela mulher que é, pela sua inteligência, pelo apoio e dedicação à nossa família. À Matilde, a nossa adulta, pela compreensão, pelo tempo roubado e pela paciência que teve para comigo.

E um agradecimento aos presentes e ausentes, aos meus pais e sogros, que sempre foram e serão exemplos de vida, que me conseguiram passar valores para que eu fosse um ser humano melhor.

A todos, Muito Obrigado!

## ÍNDICE

|                                                                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>RESUMO .....</b>                                                                                                                 | <b>3</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                                                                               | <b>5</b>  |
| <b>RÉSUMÉ.....</b>                                                                                                                  | <b>7</b>  |
| <b>AGRADECIMENTOS .....</b>                                                                                                         | <b>9</b>  |
| <b>ÍNDICE DE APÊNDICES .....</b>                                                                                                    | <b>12</b> |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>                                                                                                      | <b>12</b> |
| <b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>                                                                                                      | <b>12</b> |
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>                                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                              | <b>14</b> |
| <b>QUADRO CONCEPTUAL .....</b>                                                                                                      | <b>17</b> |
| Nota introdutória.....                                                                                                              | 18        |
| <b>Capítulo I.....</b>                                                                                                              | <b>19</b> |
| <b>I.1. A escola como organização – para uma contextualização dos Modelos de Gestão Escolar.....</b>                                | <b>19</b> |
| <b>I.2. Lideranças Escolares: a emergência de um modelo de gestão escolar centrado na figura do diretor .....</b>                   | <b>21</b> |
| I.2.1. Estilos de liderança.....                                                                                                    | 26        |
| <b>Capítulo II.....</b>                                                                                                             | <b>30</b> |
| <b>II.1. Para uma contextualização da autonomia das escolas .....</b>                                                               | <b>30</b> |
| <b>II.2. As Tecnologias e a Educação Digital.....</b>                                                                               | <b>35</b> |
| II.2.1. Estratégia digital das Escolas em Portugal: a implementação dos Planos de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas ..... | 42        |
| <b>II.3. As Lideranças Escolares e a Transição Digital.....</b>                                                                     | <b>46</b> |
| <b>Capítulo III – Opções teórico-metodológicas.....</b>                                                                             | <b>49</b> |
| Nota introdutória.....                                                                                                              | 50        |
| <b>III.1. Questão e objetivos da investigação .....</b>                                                                             | <b>50</b> |
| <b>III.2. Desenho da Investigação.....</b>                                                                                          | <b>51</b> |
| <b>III.3. Fundamentos e opções metodológicas.....</b>                                                                               | <b>52</b> |
| III.3.1. Estudo de caso .....                                                                                                       | 54        |
| <b>III.4. Técnicas de recolha e de análise dados.....</b>                                                                           | <b>56</b> |
| III.4.1. Entrevista Semiestrutura .....                                                                                             | 57        |
| III.4.2. Análise documental.....                                                                                                    | 59        |
| <b>III.4.3. Análise de conteúdo.....</b>                                                                                            | <b>60</b> |

|                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo IV. Apresentação, Interpretação e Discussão dos dados.....</b>                         | <b>62</b>  |
| Nota introdutória.....                                                                             | 63         |
| IV.1. Caracterização do(s) contexto(s), e dos participantes, do/no estudo .....                    | 64         |
| IV.2. Apresentação e análise dos dados .....                                                       | 69         |
| IV.2.1. Construção/elaboração dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE) ..... | 69         |
| IV.2.1.1. O papel dos Diretores/as na construção/elaboração dos PADDE .....                        | 70         |
| IV.2.1.2. A especificidade dos PADDE por relação com o AE a que pertencem .....                    | 74         |
| IV.2.2. Implementação do Programa de Educação/Transição Digital do/no AE.....                      | 82         |
| IV.2.2.1. Desafios do Programa de Transição Digital para diretores .....                           | 82         |
| IV.2.2.2. Mudanças decorrentes da implementação do PADDE .....                                     | 87         |
| IV.2.2.3. Vantagens e constrangimentos na implementação do PADDE .....                             | 93         |
| IV.2.3. Perfil de Lideranças/Gestão do/a diretor/a.....                                            | 96         |
| IV.2.3.1. Características de gestão/lideranças do AE .....                                         | 97         |
| IV.2.3.2. Modos de gestão adotados no AE.....                                                      | 100        |
| IV.2.4. Autonomia na tomada de decisão.....                                                        | 103        |
| IV.2.4.1. Posicionamento face à autonomia das escolas.....                                         | 103        |
| IV.2.4.2. Constrangimentos quanto à autonomia na tomada de decisão .....                           | 108        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                  | <b>111</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                             | <b>117</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                             | <b>129</b> |

## ÍNDICE DE APÊNDICES

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Apêndice 1</b> - Carta de informação aos participantes sobre o estudo a realizar | 130 |
| <b>Apêndice 2</b> - Pedido de autorização para a realização do estudo.....          | 132 |
| <b>Apêndice 3</b> - Termo Livre e Esclarecido de Consentimento .....                | 133 |
| <b>Apêndice 4</b> - Guião de entrevista semiestruturada.....                        | 138 |
| <b>Apêndice 5</b> - Transcrição da Entrevista ao Diretor 4 (D4).....                | 143 |
| <b>Apêndice 6</b> - Análise das entrevistas (MAXQDA 2022) .....                     | 165 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Evolução dos Modelos de Gestão Escolar ..... | 21 |
| <b>Figura 2</b> – DigCompEdu .....                             | 37 |
| <b>Figura 3</b> – Modelo de Progressão DigCompEdu .....        | 38 |
| <b>Figura 4</b> – As dimensões de implementação do PADDE ..... | 44 |
| <b>Figura 5</b> – Etapas de construção do PADDE .....          | 45 |
| <b>Figura 6</b> – Desenho de Investigação .....                | 52 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Técnicas de recolha e de análise de dados (autor da investigação) ....                    | 61 |
| <b>Tabela 2</b> - Categorias e subcategorias de análise .....                                               | 63 |
| <b>Tabela 3</b> - Caracterização do Agrupamentos de Escolas (AE) .....                                      | 66 |
| <b>Tabela 4</b> – Sexo dos/as diretores.....                                                                | 67 |
| <b>Tabela 5</b> - Idade dos/as diretores .....                                                              | 67 |
| <b>Tabela 6</b> - Tempo de serviço como diretores/as dos AE .....                                           | 68 |
| <b>Tabela 7</b> - Habilitações Académicas dos/as diretores/as do AE .....                                   | 68 |
| <b>Tabela 8</b> - Designação dos PADDE.....                                                                 | 70 |
| <b>Tabela 9</b> - Síntese da análise SWOT dos PADDE dos Agrupamentos de Escolas (adaptado pelo autor) ..... | 76 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE - Agrupamento de Escolas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CFAE - Centro de Formação de Associação de Escola

DGE - Direção Geral de Educação

DR – Diário da República

ME - Ministério da Educação

PADDE - Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PATD - Plano de Ação para a Transição Digital

PE - Projeto Educativo

PTE - Plano Tecnológico da Educação

RI – Regulamento Interno

TEIP -Território Educativo de Intervenção Prioritária

TD - Tecnologias Digitais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

A escola tem vindo a mudar, numa tentativa de resposta ao ritmo de evolução da sociedade na qual se integra, com a qual interage e para a qual trabalha.

No âmbito da administração e gestão escolar, a forma como a liderança e a autonomia da escola tem sido concretizada, tem acompanhado a evolução de modelos de gestão escolar preconizados pela legislação.

No que à realidade portuguesa diz respeito, o modelo de gestão atual previsto pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, cria a figura do diretor enquanto órgão de gestão unipessoal. Destes normativos decorre uma aparente maior autonomia das escolas que parece ser contraditória com a centralidade colocada na figura do diretor, enquanto líder a quem é atribuída maior responsabilização na tomada de decisão e na concretização da mudança, (Afonso, 2010; Lima, 2011a; Torres & Palhares, 2009) e enquanto líder (Barroso, 2005).

No quadro da problemática em estudo, a educação digital das/nas escolas ganhou visibilidade acrescida com a pandemia de Covid-19 obrigando ao desenvolvimento de um paradigma tecnológico e digital sem precedentes. Esse contexto, por seu lado, catapultou as lideranças/diretores escolares para tomadas de decisão “na urgência” que, entre outras, garantissem o ensino a distância para todos os alunos. Foi nessa conjuntura que o Estado, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, publicou o Plano de Ação para a Transição Digital (PATD). O desenvolvimento deste Plano constituiu e continua a constituir um enorme desafio na modernização do sistema educativo português e na tomada de consciência, das escolas e dos seus líderes e professores, quanto à importância da Educação Digital (ED). No âmbito do PATD, as escolas desenvolveram diferentes iniciativas, entre elas os Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), em foco neste estudo, e documento considerado estruturante para a definição, por cada escola, de uma estratégia para uma efetiva integração digital. Com efeito, o desafio de implementação dos PADDE nas escolas convocou os diretores para dinâmicas de gestão que requereram a adoção de diferentes estratégias que permitissem cumprir os requisitos previstos para aquela implementação.

Em acordo com as responsabilidades que lhes são atribuídas por lei, os(as) diretores/as, são, por inerência, responsáveis por questões como a definição de estratégias e planos de intervenção, assumindo um papel fundamental no processo de transformação digital, sendo, nesse sentido, reconhecidos como fundamentais para o sucesso da tecnologia digital (Fullan, 2015).

É no quadro desta argumentação que se situa a presente investigação. Esta tem como foco a relação entre o papel das lideranças escolares/diretores de escola/AE e o processo de desenvolvimento da educação digital nas escolas, estruturando-se com base na seguinte questão de investigação: **“Qual o papel dos líderes/diretores nos processos de construção e de implementação dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas?”**.

De forma a concretizar a questão norteadora da investigação e melhor explorar o problema em estudo, foram traçados como principais objetivos:

- 01.** Compreender o papel dos líderes/diretores escolares nos processos de construção e de implementação dos PADDE, ao nível organizacional e do trabalho dos professores;
- 02.** Identificar possibilidades de autonomia de líderes/diretores escolares na construção e de implementação dos PADDE;
- 03.** Identificar constrangimentos ao nível do processo de construção e de implementação do PADDE nos Agrupamentos de Escolas (AE).

Metodologicamente, o estudo é de natureza compreensiva enquadrado no paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2017). Adotou-se, assim, uma abordagem qualitativa, através do estudo de caso, com recurso a entrevistas semiestruturadas a seis diretores/as de AE do Grande Porto, e à análise dos PADDE e de documentos estruturantes dos AE. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo, com recurso ao software MAXQDA 2022. Essa análise assentou em quatro categorias principais: a) Construção/elaboração dos PADDE; b) Implementação do Programa de Educação/Transição Digital do/no Agrupamento; c) Perfil de liderança/gestão do diretor(a); d) Autonomia na tomada de decisão.

Em termos estruturais, o presente estudo encontra-se organizado em quatro capítulos, sendo os dois primeiros focados na apresentação do quadro conceptual

que configura o referencial teórico de base ao estudo. De modo mais concreto, no capítulo I, apresentam-se os pressupostos teóricos relacionados com as lideranças escolares e a emergência da figura do(a) diretor(a). No capítulo II, após breve reflexão sobre a autonomia das escolas, teoriza-se sobre a estratégia digital das escolas portuguesas e a relação entre as lideranças escolares e a transição digital. O capítulo III ocupa-se das opções teórico-metodológicas, situando, novamente, a questão de investigação e os objetivos, bem como as opções metodológicas seguidas. No IV, e último capítulo, são apresentados, interpretados e discutidos os dados resultantes da investigação encetada. O trabalho finaliza com as considerações finais, dando-se nota também de limitações do estudo e de algumas pistas/sugestões para investigação futura.

## **QUADRO CONCETUAL**

## Nota introdutória

O aprofundamento do conhecimento teórico é fundamental para compreender a dinâmica das lideranças escolares no contexto da educação digital, bem como o papel crucial que parecem assumir para o desenvolvimento e implementação de práticas inovadoras que promovam a digitalização do ensino. Nesse sentido, este quadro conceptual recorre à análise do saber científico existente, pretendendo assim consolidar a base teórica necessária para analisar e discutir os elementos essenciais da investigação.

Começamos, num primeiro capítulo, por uma abordagem sobre os principais modelos, conceitos de liderança e estilos de liderança perspectivados a partir do contexto escola, razão que nos leva também a centrar a atenção na figura do diretor, enquanto foco deste estudo. Num segundo capítulo, aborda-se a autonomia das escolas e dos líderes escolares, bem como uma breve contextualização da educação digital e da forma como se tem tornado ainda mais relevante nos últimos anos, nomeadamente no decurso da pandemia de Covid-19, com reflexos na atualidade. Fazemos, de seguida, a relação entre as lideranças escolares/diretores de escola e a educação digital enquanto tema central deste trabalho, de modo a articular o referencial teórico com a questão que norteia esta investigação e que aqui relembramos: **Qual o papel dos líderes/diretores escolares no processo de construção e de implementação no Plano de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas?**

## Capítulo I

Neste capítulo, discutem-se e problematizam-se tópicos relacionados com modelos de gestão e administração escolar, lideranças e estilos de liderança.

### I.1. A escola como organização – para uma contextualização dos Modelos de Gestão Escolar

A escola é entendida como uma organização, mas também e sobretudo como uma organização complexa na qual, segundo Grave-Resendes et al. (2018, p. 62), “a liderança surge como a principal forma que sustenta, mantém e aperfeiçoa a escola”. Esta complexidade decorre de diversos fatores, entre eles da própria palavra “organização” que, como defende Lima (2010), representa não só a “entidade” ou “unidade social” que é a escola (*organization*), como também nos remete para a ação de organizar (*organizing*) inerente a toda a sua atividade.

A complexidade advém, também, do facto de ser um espaço de convivências e de desenvolvimento, onde os seus vários agentes estabelecem interações humanas, sociais, pedagógicas e profissionais dependentes (Correia & Sá, 2021), que resultam da harmonia entre a estrutura formal e as interações (internas e externas) e que Nóvoa (1992) agrupa em três grandes áreas no âmbito do seu estudo: a estrutura física, a estrutura administrativa (que inclui a gestão) e a estrutura social da escola. Como sublinha Arranca (2014):

“As escolas enquanto organizações, desenvolvem a sua atividade e perseguem os seus objetivos numa constante gestão da mudança, o que faz delas ambientes turbulentos e altamente complexos. Esta complexidade advém não só das tensões que se estabelecem entre o impulso criativo da mudança e o impulso emocional dos seus atores (...).”  
(p.237)

A complexidade das organizações escolares concorre para que os modelos de gestão sejam também eles complexos e dependentes de fatores diversos, como o contexto da escola, os seus profissionais, a experiência, formação e competências de gestão e de inovação dos seus líderes (Fialho et al., 2014). E isto

competem para a necessidade de uma também complexa regulação, quer na lógica interna de autogestão da escola, quer externa de controlo da educação pública pelo mercado, como defendem Lima (2020) e Afonso (2010), em linha com Barroso (2022) quando refere:

“(...) a repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e dos momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de atores confere ao sistema de regulação da educação uma complexidade crescente.” (p. 108)

Ou seja, a complexidade inerente às escolas e aos seus processos de gestão faz com que seja necessário considerar o que Barroso (2005a, p. 730) define como “a produção de “regras do jogo”, permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação.” Este é um aspeto que pretendemos problematizar neste estudo.

Mas, a forma como as escolas se organizam e como são geridas, bem como os seus órgãos de governação foram, ao longo dos tempos, alvo de várias reestruturações, como apresentamos, de forma sintética, na figura 1, que mostra uma perspetiva adaptada de Afonso (2010) sobre os modelos de gestão escolar legislados e praticados desde o pré 25 de abril de 1974 até 2008.

| Dados                                               | Órgão de Direção                              | Órgão de Gestão               | Legislação                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anterior a 1974                                     | Ministério da Educação                        | Reitor ou Diretor             | marcado pela ausência de um regime político democrático (1926-1974)                                                                                                         |
| "Período revolucionário"<br>1974-1976<br>Autogestão | Assembleia<br>(democracia direta nas escolas) | Comissão de Gestão            | decreto-lei nº 735-A/74                                                                                                                                                     |
| 1976-1991<br>"Gestão Democrática"                   | Ministério da Educação                        | Conselho Diretivo             | gestão democrática das escolas<br>decreto-lei nº 769-A/76                                                                                                                   |
| 1991-1998<br>(modelo experimental)                  | Ministério da Educação e Conselho de Escola   | Diretor Executivo             | decreto-lei nº 172/91                                                                                                                                                       |
| 1998-2008<br>"Contratos de Autonomia"               | Ministério da Educação e Assembleia           | Conselho Executivo ou Diretor | conselho pedagógico e do conselho administrativo, são órgãos de administração e gestão a assembleia e o conselho executivo ou director (art. 15 do decreto-lei nº 115-A/98) |
| 2008 até ao presente                                | Ministério da Educação e Conselho Geral       | Diretor                       | modelo de administração e gestão, actualmente em vigor (decreto-lei nº 75/2008)                                                                                             |

**Figura 1** - Evolução dos Modelos de Gestão Escolar (adaptado de Afonso, 2010, p.1)

A análise do autor termina no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<sup>1</sup>, normativo que define a estrutura organizacional da escola pública na atualidade. E é com base nos pressupostos de reforço da autonomia, da eficácia e da responsabilidade das lideranças escolares desta legislação que o modelo de gestão atual da escola se baseia oficialmente, enfatizando a importância "do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes" (Afonso, 2010, p. 20), personalizados na figura do diretor.

## **I.2. Lideranças Escolares: a emergência de um modelo de gestão escolar centrado na figura do diretor**

Como se aludiu, é com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que o modelo de gestão escolar passa a ser centrado na figura do diretor. Como sublinha Afonso, (2010, p. 20) a centralidade da gestão na figura do diretor, torna-o um "líder

<sup>1</sup> Este Decreto lei foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho em aspetos que não interferem no modelo de gestão.

forte”, e “dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”.

Especificamente no contexto escolar, a abordagem à liderança transporta-nos para uma reflexão sobre a organização escola que, como referimos, é complexa na sua estrutura e modos de gestão. Um líder, para além de todos os aspetos de natureza institucional, gere pessoas, monitoriza relações e gere processos num contexto onde se cruzam pluralidades de ideologias, de formação e de percursos dos atores que a integram.

Na literatura, encontramos diferentes definições de liderança escolar, desde as que a entendem como um processo de gestão propriamente dito (Bolívar et al., 2013), às que a consideram como uma capacidade relacional e como “arte de influenciar” (Correia & Sá, 2021; Smith & Riley, 2012; Tintoré et al., 2022).

Outras perspetivas colocam a ênfase na capacidade de influência e de comunicação do líder, tal como sustenta Chiavenato (2003), para quem a:

“Liderança é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida por meio de processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos.”

(Chiavenato, 2003, cit in Correia & Sá, 2021, p. 100)

De qualquer modo e independentemente da forma como se defina a liderança e o seu grau de exigência e complexidade, consideramos como foco deste estudo, compreender e contextualizar a emergência da figura do diretor, enquanto líder unipessoal, no processo de liderança e gestão das escolas.

À semelhança de outros países, também em Portugal, os estudos sobre os diretores das escolas são considerados como os temas mais estudados no campo da administração educativa (Barroso, 2005b).

Refletir sobre a emergência das lideranças e da figura do diretor transporta-nos para a importância de uma contextualização política, designadamente a transição de uma ditadura para a democracia instaurada pela revolução do 25 de abril de 1974. É na sequência da transição para um sistema democrático que se inicia um caminho para uma “gestão democrática”, expressão consagrada, como nos recordam Barroso & Carvalho (2009), na Constituição de 1976 e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). É, aliás, com base

nesta última lei que se inicia a ideia de eleição democrática dos órgãos da direção, contando com “os representantes de professores, alunos e pessoal não docente” (artigo 48, nº4 da Lei nº46/1986, de 14 de outubro), e que começa a perfilar-se o conceito de uma gestão mais participativa.

Esta ideia destaca não só uma participação alargada da comunidade na vida da escola, mas também uma maior dependência da escola relativamente à comunidade envolvente. Ou seja, uma gestão mais participativa, “garantindo a democraticidade dos órgãos e o equilíbrio da representatividade da comunidade educativa”, como caracterizam Formosinho et al. (2000), cit in Silva & Fraga (2022, p. 116). Esta visão de gestão participativa visava, à data, contribuir e facilitar a integração da escola na comunidade, cumprindo os pressupostos do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, no qual é referenciado, na introdução, que “pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere”.

Perseguindo essa perspetiva de gestão participativa, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 representa um marco significativo nos processos de gestão e administração escolar. Os princípios de autonomia das escolas e de participação alargada da comunidade nos processos de gestão são posteriormente reiterados pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, já referido, que define um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, ainda em vigor. No próprio texto legislativo introdutório, é justificada a necessidade de se reforçar a participação das famílias e das comunidades locais na definição das orientações estratégicas dos estabelecimentos de ensino, pretendendo favorecer o aparecimento ou a constituição de lideranças fortes e estratégicas. Voltaremos a estes diplomas legais no capítulo II deste trabalho.

Todavia, esta visão parece ser contraditória com a que é também enunciada neste mesmo normativo (artigo 18.º), ao consagrar na figura do diretor, “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, reforçando os seus poderes e alargando as suas responsabilidades a vários âmbitos.

O diretor é, atualmente, como identificam diferentes autores (Afonso, 2010; Silva & Sá, 2017) considerado um órgão de gestão e administração unipessoal<sup>2</sup>, que é assumido por um professor de carreira com formação especializada<sup>3</sup>, coadjuvado por um subdiretor e três adjuntos<sup>4</sup>, conforme a tipologia e o número de alunos da escola. O diretor da escola vê, assim, reforçado o seu papel, para o desempenho das suas funções, sendo-lhe, para tal, exigida formação especializada como nos dão conta Silva & Sá (2017).

Este órgão de gestão e administração unipessoal tem sido objeto de críticas reconhecendo-se que a figura do diretor encerra em si um inevitável poder (Delgado et al. (2021). Outros autores salientam que o diretor será também um líder eventualmente solitário, que atua num contexto de maior verticalização da gestão interna e de um poder mais concentrado (Lima, 2021; Torres, 2008).

Este modelo de gestão e administração escolar, que se orienta para um modelo mais profissional, e que é vigente até à atualidade, revela, pois, que no contexto educativo português, os líderes escolares estão enquadrados legislativamente na reorganização do Estado, o que parece pôr em causa a sua efetiva autonomia e enfatizar a prestação de contas a que estão sujeitos (Afonso, 2010; Silva, 2013).

Na perspetiva de diferentes autores (Lima, 2011a; Torres, 2008; Torres & Palhares, 2009), a centralidade na figura do diretor é um reforço da cadeia hierárquica e da verticalização da administração das escolas. A organização interna da escola passou, na perspetiva destes autores, a estar centrada na pessoa do diretor, a quem cabe o controlo dos resultados e o foco na eficácia.

A reforçar esta ideia, também Afonso (2010, p. 20) defende que a legislação apresenta uma tendência de centralização, que vai da organização, aos programas e currículos e às avaliações da escola e dos professores. Todavia, o mesmo autor reconhece que tem havido alguma evolução no sentido de conceder mais poder às escolas, de “reforçar as lideranças das escolas” e de “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”.

---

<sup>2</sup> A unipessoalidade da administração e gestão escolar é consagrada na legislação através do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que identifica o diretor como órgão unipessoal da instituição escolar.

<sup>3</sup> A necessidade de formação especializada é referida na legislação, no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 41/2012 do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

<sup>4</sup> Artigo 19.º, do decreto lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no ponto 2 diz: o número de adjuntos do diretor é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que leciona.

Parece, pois ser reconhecido que esta posição de liderança unipessoal confere estatuto aos diretores, mas também a responsabilidade sobre todas as questões relacionadas com a gestão e administração, definição de estratégias e planos de integração educativa das tecnologias digitais, conforme objeto deste estudo. Ou seja, considera-se fundamental e expectável que o diretor reúna várias competências, desde o rigor administrativo, à capacidade de mobilização dos recursos humanos, ao compromisso com os resultados até à promoção de trabalho em equipa e de práticas pedagógicas inovadoras (Cattonar, 2006).

É nesta linha que Correia & Sá (2021, p. 182) sustentam que um líder deve atuar no sentido da “mobilização coletiva de todos os atores educativos” rumo a um objetivo comum e partilhado. Nesta mesma perspetiva, Silva & Fraga (2022, p. 117), argumentam que a gestão das escolas precisa ser feita numa lógica ligação ao meio visando, por um lado, fortalecer a “participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e, por outro, “promover lideranças fortes e eficazes”.

É nesta perspetiva de multiplicidade de papéis que assume e de palcos em que atua que, segundo Barroso (2011), o trabalho do diretor escolar é de elevada complexidade, esperando-se que este seja não só um gestor, mas também um líder (Fullan, 2015; Torres & Palhares, 2009). O sucesso do seu exercício depende, assim, na perspetiva de Barroso (2005a, p. 150), do “modo como gerem a conflitualidade latente entre os papéis de «administrador» e de «líder profissional”.

Em suma, a liderança escolar é influenciada por múltiplas variáveis, que vão desde os contextos em que é exercida até aos instrumentos legislativos de que depende e do estilo do seu líder e da visão estratégica que tem para a escola que dirige. Tal significa que o que se espera dos líderes escolares – diretores – é que, além de terem as competências técnicas que lhes permitam exercer a sua função executiva, garantam o apoio ao compromisso dos professores para com a missão e o projeto da escola. A liderança, e a forma como é exercida, são consideradas fundamentais para o sucesso da escola como têm defendido autores como Nóvoa (1992) e Afonso (2014) e, nessa perspetiva, revela-se importante a abordagem aos estilos de liderança que apresentamos no ponto seguinte.

### ***1.2.1. Estilos de liderança***

Como referimos no ponto anterior, a liderança escolar é influenciada por múltiplas variáveis que são determinantes na forma como as lideranças são exercidas.

No que respeita à perspetiva de gestão e, especificamente no que concerne à teoria comportamental dos líderes escolares, Chiavenato (2003) refere que a mesma representa um desdobramento da teoria das relações humanas, que se fundamenta no comportamento individual das pessoas. Assim, esta teoria assume que ser líder não resulta de um conjunto de características e de aptidões pessoais, mas sim de um conhecimento da natureza humana e da respetiva capacidade de gerir comportamentos, que podem ser mudados ao longo do tempo e levar ao desenvolvimento de novas competências.

No quadro destas ideias poder-se-á considerar, em linha com a visão dos autores da Silva & dos-Reis (2016) que os estilos de liderança correspondem ao comportamento de determinado líder no exercício da sua função, demonstrando o tipo de conduta frente aos restantes membros do grupo. Nesta ordem de ideias, e considerando as perspetivas sobre liderança, é reconhecido que, no exercício da sua atividade, alguns líderes exercem processos de influência sobre os liderados, tal como advogam Castanheira & Costa (2007). Este comportamento remete para um estilo de liderança que pode ser associado a um modelo de liderança mais transacional (Bass, 1985; Bass & Bass Bernard, 1985; Burns, 1978b). Isto é, um estilo de liderança centrado na personalidade do líder e na capacidade de mudança que este possa dar como exemplo (Bass & Riggio (2006). Este estilo de liderança ocorre quando os líderes abordam os liderados com um objetivo de troca, ou seja, em linha com a perspetiva de Correia & Sá (2021, p. 181), que defendem que a liderança transacional se baseia em “recompensas ou castigos em função do cumprimento ou não de um objetivo pré-definido” e que são essas recompensas que provocam melhorias no desempenho. O mesmo defendem Costa & Castanheira (2015, p. 32) ao referirem que “o líder apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas”. Em consonância, também Heitor (2006) acentua esta perspetiva de acordo tácito e de transação

entre líder e subordinados e a sua versão positiva pelas promessas do líder, ou negativa pelas ações disciplinares.

Em suma, autores como Burns (1978a) e Bass & Bass Bernard (1985), citados por Kuhnert & Lewis (1987), caracterizam os líderes transacionais como aqueles que procuram melhorar o seu desempenho através da redução da resistência dos liderados face às suas ações e face à forma como implementam as suas decisões.

Uma outra perspetiva aponta para um estilo de liderança pautada por princípios de participação, e de decisão e responsabilidades partilhadas, alinhando-se, assim, com um modelo de liderança transformacional (Bass, 1985; Bass & Bass Bernard, 1985; Burns, 1978b). Associada a este modelo de liderança está o estilo de liderança democrático, que apresenta, segundo Gastil (1994) citado por Caillier (2020), uma abordagem de igualdade, mediante a qual a responsabilidade e poder de decisão são distribuídos.

A liderança transformacional caracteriza-se por uma forte componente pessoal e motivacional que leva todos para uma direção comum pretendida. O líder é, desta forma, visto como um mentor. Isto é, a liderança transformacional envolve a pretensão de mudança nas crenças, necessidades e valores dos seus liderados e, por essa razão, se entende que uma abordagem transformadora cria mudanças significativas na vida das pessoas e das organizações (Tintoré et al., 2022; Vavouras et al., 2024).

A liderança transformacional é, assim, definida como uma abordagem que causa mudanças nos seus seguidores e nos sistemas sociais (Burns, 1978a). Esta liderança transformadora é, segundo Kuhnert & Lewis (1987), um processo em que os líderes e liderados se ajudam uns aos outros a avançar para um nível mais alto de moral e motivação.

Segundo Costa & Castanheira (2015, p. 32), “o líder transformacional é respeitado pelos seguidores, inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir”. Ou seja, é visto como um mentor para os seus seguidores, inspirando-os e desafiando-os para que possam realizar o seu trabalho com empenho e dedicação. Pensando na figura do/a diretor/a, em foco neste estudo, uma liderança de caráter transformacional, relaciona-se com “o modo como um diretor pode inovar nas suas ações e processos, a fim de capacitar a comunidade escolar e inspirar colegas a

desenvolver as suas habilidades e competências em direção aos objetivos planeados” (Diogo et al., 2020, p. 41).

Para o cumprimento dos seus objetivos, os líderes transformacionais suportam-se numa relação de estímulo mútuo, elevando os líderes a “agentes morais”. Esta perspetiva tem também sido associada à ideia de uma liderança carismática, tal como enfatizou Rego (1998):

“Os termos liderança carismática e liderança transformacional referem-se ao processo de influência através do qual o líder gera grandes mudanças nas atitudes e assunções dos seguidores, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com os objectivos e missão da organização.” (p. 364)

Para chegar ao sucesso, o líder transforma e motiva os seguidores por meio da sua influência idealizada, “chamada de carisma” (Burns, 1978a). Ou seja, situando-nos no contexto escolar, assumir um estilo de liderança com estas características de líder transformacional significa pensar que se trata de uma pessoa carismática, que suscita admiração; que motiva os liderados a alcançarem os objetivos previamente definidos; que estimula, respeitando a individualidade de cada um. É, em suma, alguém proativo e atento às necessidades dos outros profissionais que motiva e a quem “desafia a superar os seus limites” (Costa & Castanheira, 2015, p. 32), alcançando, assim, o real comprometimento destes com a organização escolar.

Tal revela-se especialmente importante no nosso estudo, sobretudo no que respeita à intervenção do diretor/do líder no domínio das tecnologias digitais (TD), uma vez que a literatura reconhece o papel fundamental da liderança escolar na promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento digital. A este propósito, Piedade (2017), considera:

“(...) as lideranças escolares como um dos fatores preponderantes, uma vez que podem ser atores importantes no incentivo ou na inibição da utilização educativa das tecnologias, pela atenção que lhes dão ou pelas políticas que podem promover.” (p. 5)

Já na década de 90, Nóvoa (1992) reforçou a importância da atitude dos líderes escolares como sendo crucial para promover um ambiente de aprendizagem contínua, especialmente no contexto das tecnologias, pois o apoio institucional é fundamental para que os professores se sintam preparados para enfrentar os desafios da transformação digital.

E, segundo Hallinger & Leithwood (1994), a liderança transformacional constitui-se, precisamente, como um modelo de gestão eficaz para criar um ambiente propício à integração e utilização das tecnologias ao serviço da inovação.

Outros autores identificam outros estilos de liderança. A liderança com estilo autoritário/autocrático, à qual atribuem características como arbitrariedade, controlo, orientação para o poder e punição, e em que o líder toma decisões e as impõe aos seus subordinados. Ou seja, trata-se de um estilo de liderança em que o líder “fixa diretrizes sem qualquer participação do grupo (Chiavenato, 2003, p. 125). O líder liberal ou “laissez-faire”, que se caracteriza por “uma certa apatia do líder” (Correia & Sá, 2021, p. 181), num comportamento passivo, não se envolvendo nas dinâmicas de gestão e não se impondo (Eagly et al., 2003).

Em síntese, face às características de uma liderança transformacional posicionamo-nos em linha com esse estilo de liderança, reconhecendo que a partilha de responsabilidades e de poderes conduzirá a um maior comprometimento e compromisso coletivo com a melhoria dos processos educacionais.

## Capítulo II

Neste capítulo, começamos por uma breve contextualização da autonomia das escolas, cruzando a perspectiva normativa com a perspectiva de autores. De seguida, aproximando-nos mais do foco do estudo, abordam-se as Tecnologias e a Educação Digital, com ênfase na Estratégia Digital das Escolas: a implementação dos PADDE. O capítulo II fecha com uma reflexão centrada no papel das lideranças escolares neste processo de Transição Digital.

### II.1. Para uma contextualização da autonomia das escolas

Como vimos no ponto **I.1.1.** deste trabalho, **A escola como organização - para uma contextualização dos Modelos de Gestão Escolar** acompanha uma evolução da forma como a sua liderança é entendida e, consequentemente, da autonomia inerente à ação dos agentes escolares e da própria escola enquanto organização.

O estudo da autonomia das escolas remete-nos, assim, para a forma como ela foi sendo outorgada pelas sucessivas alterações legislativas e políticas, e remete-nos, desde logo, para o ano de 1998 e para o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, mais tarde atualizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, vigente até à data, e a que nos referimos já no capítulo I.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, nele é referido que:

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança (...) recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.”  
(Preâmbulo).

Neste quadro, o referido diploma parece afastar-se de “uma solução normativa de modelo uniforme de gestão” e adoptar uma lógica de matriz, (...) prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia” (Preâmbulo). Neste contexto, a autonomia é reconhecida como “um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” (Preâmbulo), perspectiva que justifica a determinação da existência de um “projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades” (artigo 3, ponto 2), enquanto instrumentos de concretização de autonomia das escolas. É também no quadro deste normativo que se definem os agrupamentos de escola como:

“(…) uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes.” (capítulo I, artigo 5.º)

Do ponto de vista da administração e gestão escolar é determinado que esta será assegurada pelos seguintes órgãos: a) Assembleia; b) Conselho executivo ou director; c) Conselho pedagógico; d) Conselho administrativo. Observa-se, pois, que a proposta de gestão enunciada neste diploma assenta numa visão colegial que é interrompida pela implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Este Decreto-Lei introduziu um novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas públicas em Portugal, com o intuito de fortalecer a capacidade das instituições para responder a novos desafios educativos. Nesse âmbito, a gestão e administração escolar assenta, como já referido, num modelo unipessoal, a cargo do/a Diretor/da Escola, que assume a liderança estratégica da organização e garante a coordenação de todas as atividades educativas do AE. Ao Diretor/a é confiada a responsabilidade máxima da administração, gestão financeira, patrimonial e pedagógica, cabendo-lhe a tarefa de garantir o cumprimento dos objetivos definidos no Projeto Educativo (PE) e no Regulamento Interno (RI).

O diploma propõe um modelo de gestão unipessoal, no qual o/a Diretor/a tem um papel central, sendo nomeado através de um concurso aberto a candidatos que satisfaçam determinados critérios de qualificação e experiência.

O Diretor, além de ser o representante legal da escola, é responsável por um conjunto alargado de funções, entre as quais se destacam:

- **Elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Educativo da Escola (PEE)**, que define as linhas estratégicas e os objetivos pedagógicos e organizacionais da instituição. (Subsecção III, art.º 31.º, 32.º e 33.º)
- **Gestão dos recursos humanos e materiais**, supervisionando o corpo docente e não docente e assegurando o funcionamento adequado das infraestruturas e equipamentos. (Capítulo II, art.º 8.º)
- **Gestão financeira**, garantindo que o orçamento e os recursos financeiros sejam utilizados de forma eficaz e transparente, em conformidade com os regulamentos estabelecidos. (Capítulo I, art.º 4.º, alínea f); secção II, art.º 38.º, alínea c))
- **Estruturas de Coordenação e Supervisão pedagógica**, promovendo a qualidade das aprendizagens e a inovação pedagógica, bem como a implementação de práticas inclusivas e a promoção do sucesso escolar. (Subsecção III, art.º 31.º e 32.º; Capítulo IV, secção I, art.º 42.º)

O Decreto-Lei n.º 75/2008, ao introduzir um modelo de gestão escolar unipessoal com forte envolvimento das famílias, das comunidades e com uma supervisão colegial, procurou melhorar a eficácia e a qualidade do ensino nas escolas públicas, promovendo um equilíbrio entre autonomia e responsabilização. O/a Diretor/a assume um papel fulcral, garantindo uma liderança que se articula com a comunidade educativa, enquanto os órgãos colegiais asseguram uma gestão democrática e transparente, essencial para a melhoria contínua das práticas educativas e para o sucesso escolar dos alunos.

Este regulamento da autonomia das escolas, ainda em vigor, tem, todavia, sido objeto de críticas quer por autores, quer por diretores e professores. Segundo Afonso (2010), a autonomia prevista neste normativo constitui-se como um instrumento de governação e regulação, do qual a figura de gestão unipessoal do

diretor emerge como principal agente decisor dentro das escolas. Para outros autores, esta centralidade do diretor tem sido encarada como um entrave à democratização da escola (de Carvalho, 2013; Lima, 2011a; Torres & Palhares, 2009). Embora se reconheça que a publicação deste decreto reforçou a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, reconhece-se também que o poder decisório está centrado “nas mãos” do/a diretor/a. Este facto, e a referência ao envolvimento dos diversos atores na organização educativa transportam-nos para uma reflexão sobre o sentido da autonomia das escolas. Nesta relação da escola com o exterior e com os atores internos e externos, coexiste uma certa dose de autonomia e de dependência, tal como sublinha Afonso (2000, p. 204), quando refere que “a autonomia da escola é tanto maior quanto melhor for a sua capacidade de gerir as próprias dependências com o exterior”, revelando a sua capacidade de manter o equilíbrio. Esta ideia parece reforçar o pensamento de Arranca (2014), ao referir-se à “autonomia versus centralização”. Nesta perspetiva, Silva & Fraga (2022, p. 111), consideram que a autonomia se distingue da descentralização“, na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências, mas também a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição”.

A autonomia coexiste na capacidade de manter o equilíbrio a que se refere Afonso (2000) e de gerir de forma equilibrada a dicotomia entre autonomia e dependência, nomeadamente dos diferentes agentes externos, como as famílias e a comunidade, como também refere Barroso (1996):

“A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.” (p. 10)

A este propósito, Lima (2011b) afirma que os líderes escolares pedem muitas vezes, autonomia para as suas tomadas de decisão, que dependem e estão concentradas no poder central. Ou seja, os líderes escolares “alienados das

decisões estratégicas expressas nos normativos ministeriais” (Diogo et al., 2020, p. 47), pedem, muitas vezes, reconhecimento por parte do governo para, no pleno direito das suas competências, definirem posições, regras, normas e decisões próprias nas diferentes áreas da sua atuação, quer nos domínios administrativo e financeiro, quer no domínio pedagógico.

Este pedido de reconhecimento parece confirmar a percepção de diversos autores (Barroso & Carvalho, 2009; Barzanò, 2011; Silva & Sá, 2017), de que não há uma efetiva transferência de poderes para o diretor, pois o que continua a haver é uma grande dependência dos órgãos ministeriais e de obrigatoriedade de “prestação de contas”.

Segundo Afonso (2000, p. 212), esta é a forma encontrada pelo Estado para “criar condições para que possa aumentar a pressão social sobre a escola, como forma de desenvolver incentivos externos para a melhoria do seu desempenho”, sugerindo que a autonomia traz consigo uma certa obrigatoriedade de prestação de contas, a designada “accountability”. Ou seja:

“O trabalho da gestão das escolas complexificou-se não só pela necessidade de arbitrar os vários interesses em presença na definição do projeto educativo e outros instrumentos de planeamento, mas, sobretudo, pela sobrecarga de tarefas de natureza administrativa inerentes ao processo de avaliação da escola e do desempenho dos professores, bem como de outros dispositivos de prestação de contas.” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 129)

É talvez no sentido das ideias até agora mobilizadas, que Barroso (2004, p. 49) afirma que “a ‘autonomia’ tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas”.

Em trabalho recente, Lima et al. (2020, p. 36), reforçam o entendimento de Barroso (2004, p. 49) ao afirmarem que se assiste a uma “partilha leonina, no interior de cada escola agrupamento, das magras franjas de autonomia”, com a agravante da necessidade de mostrar resultados aos diferentes públicos com

diferentes especificidades. A autonomia decretada parece ter resultado em processo contínuos de prestação de contas ("accountability"),

“(…) no sentido de (se reduzir a) um conjunto de mecanismos, formais e informais, que fazem com que as escolas respondam perante diferentes públicos e parceiros interessados nos resultados da educação, representa um dos maiores desafios que as escolas – e os seus diretores, em particular, – estão a enfrentar.” (Barzanò, 2009, p. 28)

Em suma e atestando a perceção de Barroso (2004) de ficção da autonomia, não obstante o facto de estar regulamentada<sup>5</sup>, esta revela-se uma questão retórica dos responsáveis políticos com elevado grau de dificuldade na sua execução por parte dos líderes educacionais/diretores escolares.

Talvez um dos fatores que mais contribua para esse sentido retórico da autonomia seja a complexidade de todo o processo de gestão e administração escolar e consequente burocratização a que, segundo Lima (2011a), está associado para além passagem de uma liderança colegial para uma unipessoal. Este último fator parece corroborar as teses que sustentam que este novo modelo de gestão conduz à centralização dos poderes de decisão e a uma maior hierarquização, conduzindo, por seu lado à redução de autonomia das escolas.

Este é um aspeto que retomaremos no ponto seguinte, nomeadamente quanto aos processos de centralização informática, de que são exemplo os Planos de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), em foco neste estudo.

## **II.2. As Tecnologias e a Educação Digital**

No atual contexto, revela-se crucial começar por entender o estado da arte da utilização das tecnologias digitais nas práticas de gestão escolar, para o que muito contribuiu a investigação de Piedade & Pedro (2014), que aborda a utilização e proficiência digital dos diretores escolares no âmbito da gestão que exercem.

---

<sup>5</sup> O artigo n.º 8 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aborda especificamente a autonomia das escolas no que concerne à tomada de decisões “nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira”.

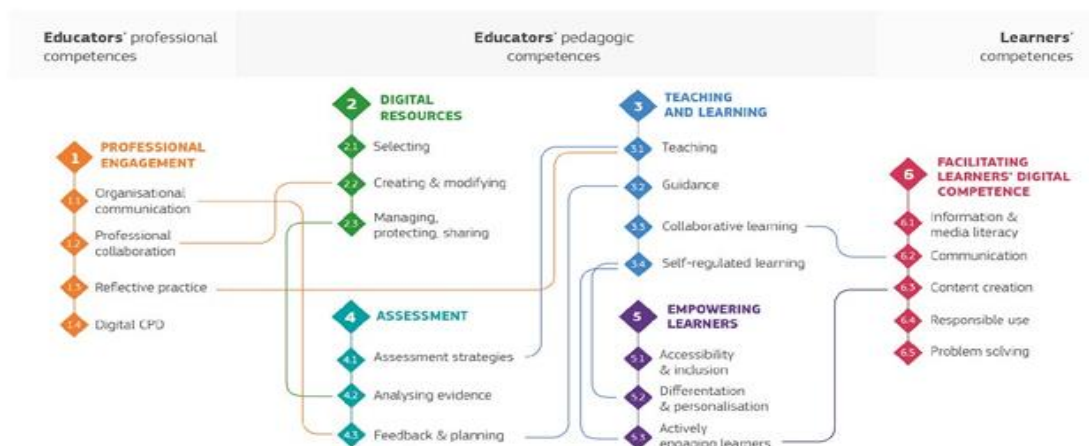
Mas, antes disso, importa ainda olhar para o contexto global em que a educação digital tem vindo a assumir relevância crescente.

A importância que a educação digital tem vindo a assumir decorre de uma transformação digital que, quer enquanto processo, quer enquanto mudança cultural, se iniciou muito antes da pandemia de Covid-19, mas foi muito exponenciada por esta, em Portugal, na Europa e no mundo.

Nesse sentido, começando por uma abordagem à Transformação Digital na União Europeia, tem sido reconhecido que, ainda antes da pandemia, muitos países adotaram uma estratégia específica sobre a educação digital, como constata van der Vlies (2020), aspeto também enunciado no relatório da OECD (2021) que cobre a política dos países, com foco antes da pandemia.

Ou seja, o que parece ter acontecido foi que a pandemia, provocada pelo Covid-19, veio acelerar a necessidade de os estados definirem políticas educativas para dotarem as populações de competências adequadas para usar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de forma eficaz e consciente. Mas, já anteriormente, tinha sido identificada a importância das Tecnologias Digitais, em resposta à qual tinham sido concebidos pela União Europeia alguns referenciais – **DigCom (2013)**, **DigCompEdu (2017)**, e ferramentas de diagnóstico – **SELFIE** e **Check-In**.

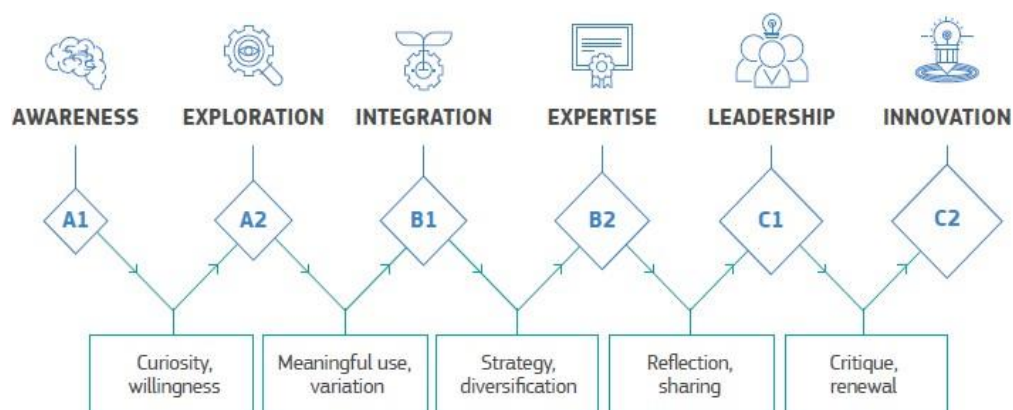
Com efeito, o Quadro Europeu de Competência Digital dos Cidadãos – DigComp parece ter tido como finalidade alcançar consenso e alinhamento dos estados-membros sobre as competências digitais dos cidadãos (Carretero et al., 2017). Este referencial de competências digitais criado pela Comissão Europeia teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento e para a compreensão das competências digitais na Europa. Pretendeu identificar os principais conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para se ser digitalmente competente; desenvolver um quadro de referência que possa contribuir para a orientação e validação de processos de formação, avaliação e acreditação; e propor um roteiro para facilitar a utilização do quadro de referência para todos os cidadãos europeus. O mesmo referencial, apresentou os componentes-chave para o domínio de um perfil de competência digital, que agrupou em 6 áreas e 21 competências específicas, tal como ilustra a figura 2:



**Figura 2 - DigCompEdu** (European Framework for the Digital Competence of Educators, 2017)

No mesmo âmbito, mas direcionados aos profissionais de educação, foi desenvolvido o Quadro Europeu de Competência Digital dos Educadores – **DigCompEdu** (Redecker, 2017). Este teve como principal objetivo contribuir para a transformação digital dos sistemas educativos, promovendo o desenvolvimento das competências digitais essenciais ao seu desempenho em contextos de educação e formação. Isto é, o **DigCompEdu** centrou-se na necessidade de capacitação dos educadores para a transformação digital dos sistemas educativos, e na definição de competências e requisitos que cada educador deve ter para responder, de forma adequada, à transformação digital nos estados-membros da União Europeia.

Neste mesmo quadro de diretrizes internacionais foi desenvolvido o **DigCompOrg**, dirigido especialmente às organizações educativas que pretendam investir na inovação através da integração das tecnologias digitais. Este referencial foi desenvolvido com o propósito de orientar a organização escolar para um processo de autorreflexão e de autoavaliação, permitindo desenvolver um plano digital para a integração efetiva das tecnologias digitais no processo educativo. No âmbito deste referencial foi criada e disponibilizada uma plataforma, pela Comissão Europeia, que integra um questionário que se constitui como ferramenta de autorreflexão, o **Check-In**. Este pretendeu perceber e classificar as competências digitais dos docentes e as respetivas necessidades de formação. O relatório de competências decorrente do preenchimento deste questionário permite classificar as competências de acordo com seis níveis de proficiência, como ilustra a figura 3:



**Figura 3** - Modelo de Progressão DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators, 2017)

Além deste, foi desenvolvido outro questionário, o SELFIE. Este questionário de avaliação da competência digital das escolas. Este questionário aplica-se a alunos, professores e diretores e serve como instrumento de reflexão e análise para ajudar as escolas a definir estratégias de alcance dos objetivos da integração das TD. Pode ser implementado três vezes por ano e permite monitorizar o progresso das opções implementadas.

Estes referenciais constituiriam bons contributos para a análise da situação digital na União Europeia (UE) e para a promoção de uma visão unificada sobre as competências digitais essenciais. E, a par deles, outros documentos contribuíram para a análise e definição de políticas no que respeita à Educação Digital (ED) na UE.

Segundo o Relatório Eurydice sobre “A educação digital nas escolas da Europa” (Comissão Europeia, 2020), ao nível dos ensinos nos níveis primário e secundário geral, do ano letivo 2018/19, nos 28 Estados-Membros da EU oferece uma perspetiva sobre as políticas e estratégias ao nível da ED nas escolas, focando-se em cinco eixos: inclusão, educação, qualificação, especialização e investigação. Este relatório aponta duas perspetivas diferentes, mas complementares no que concerne à ED: o desenvolvimento de competências digitais em professores e alunos, e a utilização das tecnologias para apoio, melhoria e transformação do processo de ensino e aprendizagem.

Em 2020, a Comissão Europeia definiu um Plano de Ação para a Educação Digital, apresentado como “um elemento essencial para a concretização efetiva de um Espaço Europeu da Educação (2025)” (Comissão Europeia, 2020), no qual se enumeram os princípios orientadores para que a educação adote e promova ações para a sua transformação digital, nomeadamente que todos os intervenientes devem refletir estrategicamente sobre a forma de incorporar as tecnologias digitais na educação.

Ou seja, a Comissão Europeia não é alheia à já referida importância crescente que a competência digital assume e o lugar prioritário que lhe é alocado pelas agendas das mais diversas organizações e países. Aquele Plano de Ação para a Educação Digital (Comissão Europeia, 2020) revela, pois, uma visão prioritária da Comissão Europeia para a educação digital, que se corporiza na definição de três objetivos: ser de elevada qualidade, inclusiva e ser acessível na Europa. Neste sentido, o Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 constitui um apelo à ação, destinado a reforçar a cooperação a nível europeu, no sentido de aprender com a crise da Covid-19, durante a qual a tecnologia foi utilizada, na educação e na formação, numa escala sem precedentes; e adaptar os sistemas de educação e formação à era digital.

Transpondo esta reflexão para a realidade nacional e considerando o foco em estudo neste trabalho, os documentos identificados são orientadores dos próprios planos de ação ao nível da educação digital em Portugal desde a sua origem. No entanto, a digitalização da educação em Portugal teve início antes das iniciativas até agora referidas. Assim, recuemos um pouco no tempo, permitindo-nos fazer o necessário enquadramento do panorama digital nacional. As primeiras iniciativas de digitalização da educação em Portugal remontam aos anos 80 e às políticas de inovação educativa, à data numa fase inicial que se baseava na intenção de prover as escolas com equipamentos e soluções tecnológicas, através do designado projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização). Ou seja, a preocupação centrava-se, então, nos equipamentos tecnológicos das escolas e na formação dos professores em tecnologias (Pereira & Pereira, 2011). Esta preocupação com os equipamentos e a modernização tecnológica foi além do projeto MINERVA. O Plano Tecnológico da Educação (Educação, 2007), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, tinha como grande objetivo “a modernização

tecnológica das escolas” (incluindo iniciativas como e-Escolinha, e-Professor, e-Oportunidades e a distribuição de computadores portáteis) e como ambição, enunciada na sua introdução, “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados no que diz respeito à modernização tecnológica das escolas até 2010”. Este Plano Tecnológico evoluiu, acompanhando a tendência global, nomeadamente quando, em 2008, a UNESCO<sup>6</sup> considerou fundamental uma sociedade plena de conhecimento e ligada pela tecnologia e a inevitabilidade de que, para tal, os agentes educativos se tornassem, eles próprios, utilizadores plenos das tecnologias digitais (TD) e capazes de, através delas, resolverem problemas e tomarem decisões.

Não obstante a evolução que se verificava, sobretudo ao nível dos equipamentos nas escolas portuguesas, o panorama tecnológico vivia-se de diferentes formas e a diferentes ritmos, na Europa<sup>7</sup> e no mundo, até que em 2020, como já se referiu, por força da pandemia de Covid-19, se enfrentou uma necessidade de aceleração sem precedentes (Pedro et al., 2021). As escolas, tal como a sociedade em geral, tiveram que dar resposta rápida à pandemia e à inerente necessidade de ensino a distância, exponenciando a importância das tecnologias e da educação digital, bem como das plataformas digitais, quer enquanto forma de assegurar a manutenção garante das aulas, quer enquanto ferramenta de suporte à gestão e organização escolar, leitura que está em consonância com a visão de Catalão & Pires (2020) quando referem,

“O intuito destas plataformas é a automatização de tarefas, a desmaterialização de processos e a sua modernização, de forma a permitir uma economia de tempo e de recursos, bem como facilitar a ação dos gestores das escolas.” (p.87)

Portugal acompanhou as iniciativas previstas a nível europeu, sendo uma das mais recentes o Plano de Ação para a Transição Digital (PATD), apresentado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril. O PATD

---

<sup>6</sup> Através do documento “UNESCO ICT – Competency Framework for Teachers” emanado.

<sup>7</sup> De acordo com o relatório da OCDE que analisa a política de educação tecnológica pré-pandemia, revelam-se diferentes perspetivas e estratégias de educação digital nos diversos países; dos que reconhecem a importância da inovação digital e o papel dos governos no apoio à digitalização da educação, aos que fizeram referência à educação apenas como parte de uma estratégia mais global de inovação digital (OCDE, 2020).

(2020) como é enunciado configura “(...) o motor de transformação do país, tendo como propósito acelerar Portugal, sem deixar ninguém para trás, e projetar o país no mundo” (p.8). É considerado um “documento estratégico de apoio à implementação de um conjunto de medidas que visam dotar o Estado, as empresas e os cidadãos de ferramentas e competências digitais” (Direção-Geral da Educação, 2024, p. 13). Reflete a estratégia definida para a transição digital e condensa a visão do governo neste domínio e materializa-se numa estrutura que contempla três pilares fundamentais de atuação: Pilar I - Capacitação e inclusão digital das pessoas; Pilar II - Transformação digital do tecido empresarial; Pilar III - Digitalização do Estado. Além disso, o PATD constitui-se como um marco de defesa de uma sociedade digital, capaz de contribuir para o reforço da competitividade económica, através de um clima mais favorável à inovação e ao conhecimento e inclui iniciativas específicas como o "Programa Escola Digital", que visa equipar alunos e escolas com os meios tecnológicos necessários.

Em Portugal, o PATD assinalou, formalmente, a resposta do estado perante a necessidade de adaptação a uma sociedade assumidamente global e digital, na qual o uso das ferramentas digitais impera. E, na sequência desta resolução, coloca-se ao sistema educativo nacional o desafio do Programa de Digitalização das Escolas (PDE) e da capacitação dos docentes (Lucas & Moreira, 2018).

Na sequência disso, as políticas de incentivo à digitalização têm permitido que as tecnologias digitais estejam cada vez mais presentes nos sistemas de gestão das escolas e têm provocado alterações na organização escolar e na forma como os diversos atores educativos e, em particular, os vários departamentos comunicam (Oliveira, 2018). Além disso, aponta como prioridade para as escolas a integração de TD nas suas rotinas, através da construção e implementação de um Plano de Ação de Desenvolvimento Digital (PADDE), como veremos adiante.

No entanto, no panorama nacional tem vindo a ser veiculada uma perspetiva crítica sobre a qual importa refletir. Concebe-se a escola como globalmente tecnológica e digitalizada, mas a pandemia da Covid-19 permitiu perceber a existência e trazer a descoberto a existência de alguma exclusão digital e de lacunas educacionais nos vários níveis de ensino (Vieira & Pedro, 2021).

Por outro lado, tem vindo a ser reconhecido que nem todos os diretores, apesar de lhes serem reconhecidas responsabilidades nesse sentido, estão aptos a incentivar as suas comunidades educativas a usarem a tecnologia digital. Ou seja,

tem vindo a ser sublinhado que o diretor, enquanto órgão com responsabilidade sobre questões como a definição de estratégias e planos de intervenção, assume um papel fundamental no processo de transformação digital e, consequentemente, de integração das tecnologias digitais nas escolas, como realçam os estudos de Chang (2012) que indicam que a liderança influencia positivamente a literacia digital dos professores e a integração da mesma no ensino.

### ***II.2.1. Estratégia digital das Escolas em Portugal: a implementação dos Planos de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas***

A Tecnologia Digital (TD) e a importância assumida pela Educação Digital (ED) na modernização do sistema educativo português tem vindo a ser impulsionada por diferentes iniciativas estratégicas. Nesse sentido, no quadro do Plano Tecnológico Digital (PATD) já referido, a Direção-Geral da Educação (DGE) promove a iniciativa Capacitação Digital das Escolas (CDE), a qual prevê, na dimensão Desenvolvimento Digital das Escolas, o desenvolvimento e implementação de um Plano de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), enquanto “instrumento de reflexão e também de mudança de práticas nas organizações educativas, bem como um referencial estratégico de apoio à tomada de decisão e à monitorização do trabalho desenvolvido nas escolas”<sup>8</sup>, na área do digital.

Estes planos têm como objetivo “o desenvolvimento digital das escolas e tomam como condição primordial os processos de capacitação e formação dos seus agentes” (Direção-Geral da Educação, 2024, p. 10).

Para a sua elaboração, é referido ser crucial o recurso às ferramentas de diagnóstico Check-In<sup>9</sup> e SELFIE<sup>10</sup>, referidas anteriormente, e não menos importantes aos quadros concetuais dos documentos orientadores desenvolvidos no âmbito da Comissão Europeia e os seus referenciais, nomeadamente os já identificados, DigCompEdu e DigCompOrg. Este último que, como já mencionado,

---

<sup>8</sup> <https://digital.dge.mec.pt/desenvolvimento-digital-das-escolas>

<sup>99</sup> Chek-in : é uma ferramenta de autoavaliação das Competências Digitais dos Docentes (Check-In), criada no âmbito do quadro europeu DigCompEdu, é gratuita. A utilização da Check-In implica que os docentes respondam de forma anónima a 22 perguntas que abrangem as seis áreas do quadro DigCompEdu.

<sup>10</sup> A SELFIE recolhe, de forma anónima, as opiniões dos alunos, dos professores e dos dirigentes escolares sobre a forma como as tecnologias são utilizadas na sua escola. Esta recolha é feita com recurso a breves afirmações e perguntas e a uma escala de resposta simples de 1 a 5. As perguntas e as afirmações demoram cerca de 20 minutos a preencher. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/selfie/about-selfie>

tem como objetivo promover a reflexão das escolas sobre a integração das tecnologias digitais nos processos administrativos e de ensino e aprendizagem, contribuindo para orientar as escolas na criação dos seus PADDE.

O PADDE centra-se na utilização dos recursos pedagógicos digitais e as suas metas devem contemplar toda a comunidade educativa. Estes questionários visam promover a integração digital no contexto educativo, ajudando a identificar as áreas ou dimensões prioritárias e a definir objetivos, metas e ações a serem desenvolvidas, baseando-se num diagnóstico inicial sobre a integração das TD na organização e nas competências digitais dos professores. A sua implementação faz-se em várias dimensões, que pretendem abarcar diferentes aspetos da transição digital no contexto escolar e que correspondem às três principais áreas de implementação dos PADDE (Direção-Geral da Educação, 2021):

- i) **Organizacional** – Lideranças, trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional;
- ii) **Pedagógica** – Desenvolvimento curricular e avaliação, práticas pedagógicas e utilização de RED;
- iii) **Tecnológica e Digital** – Infraestruturas, equipamentos e acesso à Internet e plataformas digitais.

Ao considerarem estas dimensões, reconhece-se que os PADDE constituem um contributo à definição da estratégia digital da escola, destacando as áreas/dimensões prioritárias e identificando objetivos, metas e ações a desenvolver, com base num diagnóstico inicial realizado ao modo como as tecnologias digitais estão integradas na organização e às competências digitais dos professores, como ilustra a figura 4.

| Dimensão                                                                                                          | Categorias                               | Descrição                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tecnológica e Digital</b><br> | Infraestruturas e equipamentos           | Agrega ações relacionadas com <u>infraestruturas</u> e equipamentos, como a distribuições de computadores pelas salas de aula (...), com a colocação de tomadas nas salas", entre outros.           |
|                                                                                                                   | Disponibilidade de acesso a equipamentos | Ações em que os AE/Ena facultem equipamentos tecnológicos, como computadores a professores e alunos.                                                                                                |
|                                                                                                                   | Serviços digitais (NOVA)                 | Ações de manutenção e garantia de bom funcionamento dos equipamentos tecnológicos/digitais.                                                                                                         |
| <b>Organizacional</b><br>        | Liderança                                | Ações de planeamento, criação de equipas, tais como "definição de um líder", divulgação e/ou implementação do PADDE.                                                                                |
|                                                                                                                   | Colaboração e trabalho em rede           | Ações como o e-mail ou a plataforma Zoom ou Microsoft Teams, para comunicação e colaboração.                                                                                                        |
|                                                                                                                   | Desenvolvimento profissional e contínuo  | Ações de formação ou workshops destinados a pessoal docente e não docente.                                                                                                                          |
| <b>Pedagógica</b><br>          | Apoio e recursos                         | Ações em que são utilizadas plataformas como Moodle, etc., ou ações em que existem apoios das Câmaras Municipais ou do Estado.                                                                      |
|                                                                                                                   | Aplicação em sala de aula                | Ações onde as tecnologias digitais são aplicadas e utilizadas em contexto de sala de aula.                                                                                                          |
|                                                                                                                   | Práticas de avaliação                    | Ações onde os processos de avaliação, <u>feedback</u> , <u>autoavaliação</u> e <u>heteroavaliação</u> são otimizados através das tecnologias digitais.                                              |
|                                                                                                                   | Competências digitais                    | Ações de formação de professores para melhorar as práticas pedagógicas através da utilização de tecnologias digitais, bem como a ações onde esteja implícita a evolução dos alunos na área digital. |

**Figura 4** - As dimensões de implementação do PADDE (adaptado). Fonte: Direção-Geral da Educação (2021).

De acordo com a informação disponível (Direção-Geral da Educação, 2021) o PADDE define um conjunto de ações que abrangem as dimensões organizacional, pedagógica e tecnológica e digital, tal como mencionado antes. Nesta investigação incidiremos, sobretudo, na “Dimensão Organizacional”, que tem reflexos e impacta diretamente na “Dimensão Pedagógica” e na “Dimensão Tecnológica”, procurando dar resposta aos objetivos do estudo. A figura 5, ilustra as etapas de construção e implementação dos PADDE.



**Figura 5** - Etapas de construção do PADDE (adaptado). Fonte: Direção-Geral da Educação (2021)

De forma sucinta, a primeira etapa consiste na definição das Equipas de Desenvolvimento Digital (EDD), lideradas pelo diretor da escola, com a participação de professores com conhecimento e experiência no uso das TD e de lideranças intermédias com capacidade de trabalho colaborativo.

A segunda fase contempla a frequência de formação por parte dos elementos das EDD, dinamizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) ao qual a escola pertence. Esta formação prevê o apoio às escolas na elaboração quer dos PADDE, quer dos respetivos instrumentos de monitorização.

A terceira etapa caracteriza-se pelo diagnóstico da proficiência digital dos AE, proporcionando uma visão global da integração e apropriação das TD na escola. Nesta fase, a SELFIE constitui-se como ferramenta de diagnóstico importante para identificar os aspetos positivos, negativos e a melhorar.

Segue-se a fase de construção do PADDE propriamente dita, que resulta designadamente das reflexões e dos resultados da SELFIE e da *Check-In*, dando início à definição dos objetivos gerais e à identificação dos parceiros a cooptar na implementação do PADDE.

O processo termina com as fases de acompanhamento, avaliação e reformulações que se revelem necessárias. Ou seja, concluídas as etapas dos PADDE, é o momento de avaliar se foram atingidos os objetivos propostos inicialmente, identificar as áreas em que se registam melhorias, e ainda aquelas que necessitarão de uma atenção especial por parte das EDD (Direção-Geral da Educação, 2021).

Em suma, em termos gerais, são estas as etapas de construção e implementação dos PADDE. Mas a autonomia associada às escolas, nomeadamente no que concerne à criação e implementação dos PADDE, a par do

contexto específico e individual de cada escola, faz com que seja pertinente avaliar especificidades e aquilo a que procuramos dar resposta no nosso estudo, que é a relação e o contributo dos diretores escolares para essa construção e implementação. Ou seja, este estudo tem como objetivos compreender o grau de autonomia que os líderes escolares tiveram na construção dos PADDE e compreender o ponto de situação relativo à implementação dos PADDE nas escolas em estudo, bem como compreender o nível de influência que os líderes escolares tiveram na sua implementação, nas suas três dimensões.

### **II.3. As Lideranças Escolares e a Transição Digital**

Como temos vindo a expor, e como indicam os estudos sobre a temática, as escolas estão cada vez mais imbuídas de tecnologias digitais nos seus mais diversos domínios, seja para fins de gestão e administrativos, seja para fins educacionais ou comunicativos (Wollscheid et al., 2024). Para o efeito, são cada vez mais utilizados recursos digitais em permanente mudança, para o uso dos quais se exigem, permanentemente, novas aptidões e competências por parte dos professores e dos dirigentes escolares.

O modelo de gestão e organização das escolas do sistema educativo português assenta, como anteriormente referenciado, numa autoridade e responsabilidade unipessoal do diretor. Assim, no exercício das suas funções, o diretor, enquanto órgão com responsabilidade nas questões relacionadas com a definição de estratégias e planos de intervenção, tem um papel fundamental no necessário processo de adaptação organizacional das escolas à transformação digital e, conseqüentemente, no processo de integração das TD nas escolas. Esta é uma perspetiva sustentada por Piedade & Pedro (2014) ao argumentarem que:

“Tendo em consideração as competências atribuídas ao diretor escolar, reforçadas nos Decretos-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e n.º 137/2012, de 2 de julho, e as definidas no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, o diretor escolar assume responsabilidade sobre todas as questões relacionadas com a definição das estratégias e planos de intervenção ao nível da

gestão pedagógica e tem um papel preponderante na integração educativa das TD no seu contexto escolar.” (p.112)

As responsabilidades atribuídas aos líderes escolares têm sido consideradas nucleares na mudança educacional, designadamente na realização de projetos coletivos, como forma de melhorar a qualidade e coesão da sua instituição escolar, tal como foi sublinhado por Nóvoa (1992). A este propósito, tem também sido sublinhado que a mudança em contexto escolar requer o diálogo entre profissionais e entre unidades curriculares, porquanto gera a possibilidade e a oportunidade para “garantir o cumprimento da lei e a execução rigorosa das políticas públicas e ser mediador dos interesses locais que as contextualizam e transformam” (de Matos Ribeiro, 2007, p. 61).

Assim, questões como a liderança e a gestão, a disponibilização de infraestruturas digitais adequadas e o desenvolvimento profissional dos professores, bem como questões relacionadas com a privacidade e a segurança da informação, surgiram como áreas cruciais de responsabilidades e competências para os dirigentes escolares (Dexter & Richardson, 2020).

A complexidade na transformação digital das escolas também exige competências de liderança atualizadas, envolvendo vários tipos de literacias digitais (Wollscheid et al., 2024). O processo de transformação digital requer uma liderança que valorize o digital e planeamento estratégico que conduza à inovação. A investigação realizada (Costa & Costa, 2007; Nóvoa, 1992; Oliveira, 2018; Piedade & Pedro, 2014) tem demonstrado que a liderança digital em contexto escolar promove a transformação e a inovação dos processos de ensino e aprendizagem. Tem também reforçado que a atitude dos diretores escolares relativamente à utilização da tecnologia tem um impacto significativo na eficácia e capacidade de os professores integrarem a tecnologia no ensino. É nesta linha que se situa o estudo de Chang (2012) sobre a relação entre liderança digital dos diretores e a eficácia do ensino dos professores, e que demonstrou essa relação e impacto sobre os professores. Mais concretamente, os resultados deste estudo indicam que a liderança tecnológica dos diretores influencia positivamente a literacia digital dos professores e incentiva-os a integrar a tecnologia no ensino. Em síntese, os resultados dos estudos de Chang (2012) evidenciam que os diretores que são capazes de ouvir os conselhos e opiniões dos professores, ao mesmo

tempo que são capazes de lhes dar o apoio que necessitam, farão com que o funcionamento tecnológico das escolas seja mais produtivo, ou seja, constituir-se-ão como diretores mais competentes.

Pelo exposto, reconhece-se a relevância deste estudo, nomeadamente no que toca ao papel dos/as diretores/as na liderança e gestão das organizações educativas e no contributo que podem trazer para mudanças, desenvolvimentos e melhorias que as tornem mais eficazes, como defendem diversos autores (Bolívar et al., 2013; Fullan, 2015; Smith & Riley, 2012), sobretudo num contexto de transição digital em que se encontram os sistemas educativos, as escolas e os professores. Neste cenário, tal como procurámos sustentar, os/as diretores/as assumem particular relevância. Segundo Smith & Riley (2012), as características do diretor enquanto líder e as lideranças fortes são considerados fatores críticos de sucesso para a mudança e para a inovação estratégica.

Em síntese e retomando o foco das Tecnologias Digitais (TD), tem sido reconhecido que o diretor é um líder essencial na valorização, dinamização e integração das TD nos agrupamentos de escolas (AE). Esta é uma perspetiva corroborada por Piedade & Pedro (2014, p. 11), quando sustentam que o diretor “enquanto entidade máxima na gestão escolar assume um papel de relevo em todas as áreas de administração escolar, incluindo as relacionadas com a integração educativa das tecnologias”.

### **Capítulo III – Opções teórico-metodológicas**

## **Nota introdutória**

Este capítulo apresenta as opções teórico-metodológicas que estiveram na base desta investigação. Num primeiro momento, apresenta-se o desenho do estudo, seguido de uma explicitação dos respetivos elementos que o compõem, designadamente: questões e objetivos da investigação; fundamentos e opções metodológicas, destacando, neste âmbito, alguns pressupostos de uma investigação qualitativa, e do estudo de caso como a estratégia metodológica seguida.

De igual modo, são abordadas as técnicas de recolha de dados aplicadas, designadamente as entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Campenhoudt & Quivy, 2008; Quivy & Van Campenhoudt, 1992; Vilelas, 2009) e a análise documental. No final, faz-se uma abordagem à técnica de análise de conteúdo, sustentada em diversos autores (Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Krippendorff, 2004), referindo também as questões éticas que orientaram o processo de investigação.

### **III.1. Questão e objetivos da investigação**

Como referido na introdução a este trabalho, a presente investigação pretende analisar a relação entre as lideranças escolares e o desenvolvimento da educação digital nas escolas. Esta problemática de investigação tem um enquadramento na temática da integração educativa dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), com particular incidência na análise das políticas e no papel dos líderes/diretores escolares e no exercício das suas funções.

Partindo deste enquadramento, a investigação desenvolvida pretendeu dar resposta à seguinte questão de investigação:

**Q1: “Qual o papel dos líderes/diretores nos processos de construção e de implementação dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas?”**

Na intenção de melhor concretizar esta questão norteadora da investigação, foram definidos os seguintes objetivos:

- O1.** Compreender o papel dos líderes/diretores escolares nos processos de construção e de implementação dos PADDE, ao nível organizacional e do trabalho dos professores;
- O2.** Identificar possibilidades de autonomia de líderes/diretores escolares na construção e de implementação dos PADDE;
- O3.** Identificar constrangimentos ao nível do processo de construção e de implementação do PADDE nos Agrupamentos de Escolas.

### **III.2. Desenho da Investigação**

O desenho de investigação constitui-se como o garante da clareza e do foco (ajuda a manter o investigador centrado nos objetivos), da orientação metodológica (no desenho de investigação identificam-se os métodos de recolha e análise de dados) e da consistência, do rigor e da ética (um desenho bem estruturado contribui para assegurar que se segue uma metodologia consistente e se respeitam os princípios éticos). Estas considerações estão em linha com perspetivas defendidas por vários autores que consideram o desenho de investigação como o garante de qualidade, fiabilidade e validade de um estudo (Creswell & Creswell (2017) e Maxwell (2013)).

Como lembra Quivy & Van Campenhoudt (1992, p. 129) “O investigador deve obrigá-lo a escolher um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência”. A figura 6 ilustra o caminho/desenho seguido na presente investigação.



**Figura 6** - Desenho de Investigação (autor da investigação)

O esquema ilustrado pela figura 6 reflete, pois, os passos seguidos no desenvolvimento da investigação, sempre acompanhados por uma fundamental revisão da literatura. Começamos por identificar a questão orientadora da nossa investigação, em função da qual foram identificados os objetivos. Tudo isto condicionou e contribuiu para as opções metodológicas seguidas, conforme explicitado, de forma mais aprofundada, nos pontos seguintes.

No fundo, tratou-se de fazer um esboço do que se pretende, esboço que fomos aprimorando e ajustando de acordo com os fios condutores que nos guiaram na nossa investigação, e que nos permitiram criar uma estrutura lógica, com foco naquilo que pretendemos investigar.

### **III.3. Fundamentos e opções metodológicas**

A opção pelo método a seguir não deve depender da vontade do investigador, mas, sim, ser adequado aos objetivos e questão de investigação, procurando alcançar resultados que permitam uma compreensão sustentada do problema em estudo.

No caso da presente investigação, e tendo em conta os pressupostos dos paradigmas da investigação em Ciências Sociais e Humanas, a opção incidiu no paradigma fenomenológico interpretativo (Amado, 2017), permitindo obter, como defende Coutinho (2014), noções científicas de compreensão, significado e ação.

O paradigma fenomenológico interpretativo constitui-se como uma abordagem não só metodológica, mas também filosófica, que procura explorar o significado subjetivo das experiências individuais e a interpretação dessas vivências. Isto é, centra-se numa perspetiva interpretativa, como identificam Bogdan & Biklen (1994) e Amado (2017). Ou seja, os investigadores fenomenologistas procuram, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 53), "compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares, em situações particulares".

Ao seguirmos os pressupostos e procedimentos inerentes ao paradigma fenomenológico interpretativo corroboramos com a perspetiva de Amado (2017), quando este defende que uma investigação visa procurar "o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outra forma, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem (...)" (Amado, 2017, p. 43).

Optou-se, assim, por uma abordagem qualitativa, pois pretendeu-se identificar e compreender as influências e a autonomia de líderes/diretores escolares na promoção da Educação Digital.

Com esta abordagem interpretativa/qualitativa procuramos fazer uma incursão no mundo pessoal dos sujeitos, neste caso, de diretores dos AE, e "a interpretação dos significados da ação humana, uma vez que estes não são mensuráveis" (Catalão & Pires, 2020, p. 99), logo mais adaptados a uma análise qualitativa. Nas palavras de Bogdan & Biklen (1994),

"a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo." (p. 49)

Ainda para Bogdan & Biklen (1994, pp. 47-51), a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- 1- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- 2- Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- 3- Os investigadores que utilizam as metodologias qualitativas interessam-se mais pelos processos em si do que pelos resultados;
- 4- A análise dos dados é feita de forma indutiva;
- 5- O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Segundo estes autores, a investigação qualitativa é caracterizada pelo carácter descritivo/interpretativo, que ajuda a capturar a complexidade das experiências humanas e facilita a compreensão das dinâmicas no processo investigativo.

Tendo em consideração a opção pelo paradigma fenomenológico interpretativo e pela abordagem qualitativa, foi necessário definir métodos e técnicas de investigação que se adequassem a estes pressupostos e aos objetivos do estudo. Neste sentido, a opção recaiu sobre a entrevista semiestruturada e a análise documental, por serem métodos que permitem uma exploração profunda dos significados e das experiências vividas pelos participantes no seu contexto natural.

Assim, no caso da presente investigação, recorreu-se ao método de estudo caso, desenvolvido com recurso a diferentes técnicas de recolha de informação, de que são exemplo entrevistas realizadas a diretores de agrupamentos de escolas (AE), bem como a análise documental de documentos estruturantes da política educativa e organizacional dos AE. Cada uma destas opções metodológicas será apresentada com maior detalhe nos subpontos seguintes.

### ***III.3.1. Estudo de caso***

Como referido anteriormente, para o desenvolvimento da presente investigação, optou-se pela realização de um estudo de caso, sendo o caso em

questão o papel dos diretores de AE no processo de construção e implementação dos PADDE, em seis agrupamentos de escolas da zona do Grande Porto.

O estudo de caso tem sido reconhecido como um método adequado a estudos que se enquadram numa abordagem interpretativa/qualitativa (Amado, 2017). Segundo este autor,

“O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas, (Amado, 2017, p. 122).

A perspetiva deste autor ancora-se na visão de Bogdan & Biklen (1994) quando sustentaram que, como investigadores, quando realizámos estudos de caso procuramos “locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou de fontes de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Articula-se também com a perspetiva de Stake (2011), quando sublinha a importância de nos fixarmos nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista.

Para Vilelas (2009, p. 237), os estudos de caso apresentam três características fundamentais: “a natureza da experiência”, enquanto objeto de estudo, “o conhecimento” como objetivo que se pretende com a investigação e a “possibilidade de generalização” dos temas/assuntos em estudo. Para este autor, a utilização de estudos de caso pode abranger um único caso, ou incluir “estudo de múltiplos casos”. A este propósito Amado (2017), argumenta que o número de casos a estudar numa investigação está relacionado com o que o investigador quer saber, com os objetivos e questões da investigação, com o período de tempo previsto para o desenvolvimento do estudo, e com os recursos e a capacidade de que dispomos para chegarmos aos sujeitos.

Retomando a visão de Bogdan & Biklen (1994, p. 89), para um investigador será necessário ter um “espírito prático” para a seleção do caso de estudo. No caso deste estudo, focado nas **“Lideranças Escolares e Educação Digital”**, ele resulta da procura de conhecimento sobre práticas dos líderes/diretores escolares e a sua perceção sobre a autonomia que tiveram para uma transição digital nos seus contextos educativos. Concordando com a visão de Vilelas (2009, p. 199) de que

“os estudos qualitativos são uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem.”, a nossa opção centrou-se no estudo de caso por se considerar uma metodologia robusta para a análise de contextos específicos, como são os contexto(s) onde foi realizada a investigação.

Depois de definido o objeto de estudo, realizou-se, como defende Amado (2017), uma observação detalhada, uma análise profunda e dinâmica, suportada por fontes e técnicas captadas pelas diferentes perspetivas do investigador.

### **III.4. Técnicas de recolha e de análise dados**

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 134), “todo o processo de produção de conhecimento constrói-se no desenrolar de recolha e de análise dos dados”. Como sustentam os autores:

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (...). O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)

Nesta mesma linha, situa-se a perspetiva de Campenhoudt & Quivy (2008, p. 309), ao argumentarem que no decorrer do trabalho de investigação “agregar os dados ou variáveis significa agrupá-los em subcategorias ou exprimi-los por novo dado pertinente”. Esta visão corroborada por Vilelas (2009, p. 397), ao sublinhar que quando o investigador dá por terminada a recolha de dados, o mesmo “ficará na posse, e a partir deles será possível retirar as condições gerais destinadas a esclarecer o problema formulado no início do trabalho”.

Assim, como já referido, este estudo optou por uma metodologia de recolha e de análise de dados de carácter qualitativo, recorrendo à entrevista semiestruturada como técnica principal para a recolha de informação e complementando-a com a análise documental de documentos internos aos AE cujos líderes/diretores participaram no estudo.

### **III.4.1. Entrevista Semiestruturada**

A entrevista é reconhecida como a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico (de Souza Minayo & Costa, 2018), procurando-se que a recolha seja explicativa por parte do sujeito e do contexto em que ele está inserido. São vários os autores que têm caracterizado e teorizado sobre esta técnica. Bogdan & Biklen (1994, p. 134) referem que "a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito" e Quivy & Van Campenhoudt (1992, pp. 191-192) afirmam que, "estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados".

A entrevista preenche, de acordo com Fortin et al. (2009), três funções: examinar conceitos e compreender o sentido de um fenómeno tal como é percebido pelos participantes; servir como principal instrumento de medida; servir de complemento aos outros métodos de colheita de dados.

Em linha com a visão dos autores referidos, Amado (2014, p. 209) considera que a entrevista é "um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos". As entrevistas podem, assim, fornecer informações valiosas e importantes *insights* sobre aspetos que, de outra forma, não poderiam ser observados e facilmente acessíveis. Permitem explorar o ponto de vista dos entrevistados e dar resposta ao "como" e ao "porquê" e podem constituir um espaço, um momento de comunicação.

Para de Souza Minayo & Costa (2018, p. 141), a entrevista é uma conversa entre duas pessoas, "realizada por iniciativa do entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação". Esta ideia associa-se à perspetiva já sustentada por Bogdan & Biklen (1994, p. 136), para quem "as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes".

O planeamento das entrevistas é fundamental e, segundo Bell (1997, p. 119), "segue os mesmos procedimentos que os questionários. Os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano". No caso da nossa investigação, as entrevistas tiveram por base um guião previamente elaborado, cujo objetivo foi, como sugerem Bogdan & Biklen (1994, p. 134), garantir que o investigador não se desviasse do

foco do estudo. Por essa razão, o recurso à entrevista revelou-se adequado, permitindo, tal como defende Duarte (2004), mapear práticas, crenças, valores e, se bem realizada, permitindo ainda ao investigador reunir uma significativa quantidade de informação e perceber a realidade dos sujeitos envolvidos.

As entrevistas podem classificar-se em: entrevista não dirigida (ou não estruturada) e entrevista dirigida (ou estruturada) (Amado, 2014). No primeiro tipo, o participante controla o conteúdo, enquanto no segundo é o entrevistador que o controla. Entre a entrevista não dirigida e a entrevista dirigida tem lugar a entrevista semidirigida/semiestruturada, que combina certos aspetos das anteriores e é o método mais comum em pesquisas qualitativas (Aires, 2011).

Assim, decidimos fazer entrevistas semiestruturadas, por permitirem colocar questões amplas e abertas, dando espaço e oportunidade para que os entrevistados usassem o seu próprio vocabulário e se expressassem livremente sobre os aspetos abordados, o que enriquece os dados qualitativos recolhidos. Para Boni & Quaresma (2005), na formulação das questões, o investigador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. Todas as questões devem seguir uma lógica de pensamento do entrevistado, de forma que a conversa entre entrevistador e entrevistado possa fazer sentido.

No caso do estudo que neste trabalho se apresenta, as entrevistas foram realizadas entre janeiro e março de 2023, de forma presencial, nas escolas sede dos agrupamentos. A seleção dos diretores e dos AE justificou-se pela proximidade geográfica, bem como pela facilidade de comunicação com todos os diretores.

O convite foi efetuado via e-mail e, com ele, enviada a “Carta de informação aos participantes” (apêndice 1) e o “Pedido de autorização para a realização do estudo” (apêndice 2). Posteriormente, foi marcada a entrevista, por contato telefónico, consoante a disponibilidade de cada diretor/a. A realização das entrevistas obedeceu a um guião predefinido (apêndice 4) e seguiu o protocolo inicial previsto, contemplando a apresentação do investigador e do estudo, assim como a assinatura do “Termo livre e esclarecido de consentimento” (apêndice 3). Assegurados os cuidados éticos, a confidencialidade e o anonimato das instituições e dos/as diretores/as, foi solicitada autorização e foram gravadas as entrevistas para transcrição futura. Os dados das entrevistas foram transcritos (apêndice 5)

através da ferramenta digital Word e posteriormente foram tratadas com recurso ao software MAXQDA 2022 (apêndice 6).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 134), as entrevistas tanto podem constituir a estratégia principal da recolha de dados, como podem “(...) ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.” No nosso caso, tratou-se da segunda forma, pois além das entrevistas, foram analisados documentos.

### ***III.4.2. Análise documental***

Segundo Ludke & André (1986, p. 46), a análise documental procura “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Para estes autores, vários documentos podem ser analisados e até mesmo citados, como são exemplos: decretos-lei; arquivos escolares; autobiografias, circulares, entre outros. O investigador, ao utilizar diversos documentos na sua pesquisa, deve “analisá-los e definir se será ou não preponderante para o estudo” (Junior et al., 2021, p. 38).

Este método de análise foi utilizado, na presente investigação, nomeadamente na análise dos Projetos Educativos (PE) e dos PADDE dos AE.

O investigador, neste processo de utilização de análise documental, “recorre mais frequentemente à metodologia de análise de conteúdo” (Ludke & André, 1986, p. 46). Assim, para Vilelas (2009, p. 444), a “análise de conteúdo pode ser uma boa técnica para ser usada em todos os tipos de pesquisa (...)”.

Também para Junior et al. (2021):

“a análise documental, numa perspectiva qualitativa, se configura em um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados.” (p.49)

Em suma, análise documental é uma técnica usada na investigação qualitativa e, quando conduzida com rigor metodológico e atenção aos detalhes contextuais, permite ao investigador construir uma perspetiva rica e crítica sobre o

fenómeno em estudo. Como enfatizam Bogdan & Biklen (1994, p. 48), “a investigação qualitativa é descritiva, os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”.

### **III.4.3. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é uma das técnicas de análise de dados mais antigas e tem como principal referência Bardin (2011). Trata-se, como sublinha Amado (2014), de uma

“(...) técnica central, básica, mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas (análise fenomenológica (...), cuja diferenciação depende sobretudo daquilo que se procura em especial (...).” (p.300)

Esta técnica constitui-se como um instrumento de grande utilidade em estudos em que os dados coletados sejam resultado de entrevistas, questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão (de Oliveira et al., 2003).

No caso deste estudo, a análise de conteúdo permitiu-nos analisar e compreender não só o conteúdo das entrevistas realizadas, mas também os documentos estruturantes, como os projetos educativos de cada um dos seis AE, e os respetivos PADDE.

Segundo Vilelas (2009, p. 443), a análise de conteúdo “é uma técnica refinada, delicada e requer muita dedicação, paciência e tempo para satisfazer a curiosidade do investigador”. Este autor, refere ainda que “um investigador quando está envolvido nesta técnica deve ter em atenção alguns aspectos: fiabilidade, validade lógica, a interferência e a validade empírica” (p.443).

Em síntese, e como já foi referido, na presente investigação foram analisados discursos de diretores de AE, recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e documentos internos aos AE. A tabela 1 sistematiza o procedimento metodológico seguido.

| <b>Técnicas de<br/>recolha de dados</b> | <b>Fontes</b>                                                                                                                       | <b>Técnica de análise de<br/>dados</b> |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Análise documental</b>               | ⇒ Website dos Agrupamentos;<br>⇒ Planos de Ação e Desenvolvimento Digital de Escola (PADDE);<br>⇒ Projeto Educativo de Agrupamento; | ⇒ Análise de conteúdo                  |
| <b>Entrevista semiestruturada</b>       | ⇒ Entrevista aos Diretores de AE                                                                                                    | ⇒ Análise de conteúdo                  |

**Tabela 1** - Técnicas de recolha e de análise de dados (autor da investigação)

Na análise de dados realizada foram consideradas duas etapas fundamentais: a primeira diz respeito à descrição dos dados recolhidos, decorrentes dos documentos consultados, e a segunda à análise das entrevistas realizadas aos diretores dos AE.

No que respeita à primeira etapa, a análise de conteúdo teve como objetivos analisar documentos estruturantes dos AE, permitindo explorar as respetivas análises SWOT, bem como traçar e apresentar dados dos respetivos contextos.

No que respeita à análise do conteúdo das entrevistas, segunda etapa, os dados foram categorizados e analisados com recurso ao software MAXQDA 2022, tendo como objetivo recolher significados pertinentes, produzir interpretações e traçar inferências, e apresentar os principais resultados face à questão e objetivos que orientaram o estudo. É este o foco do capítulo.

## **Capítulo IV. Apresentação, Interpretação e Discussão dos dados**

## Nota introdutória

No presente capítulo, são apresentados os dados recolhidos na investigação desenvolvida, interpretados e discutidos à luz do quadro teórico de referência. Como referimos, este estudo pretendeu responder à questão de investigação: **“Qual o papel dos líderes/diretores escolares nos processos de construção e de implementação no Plano de Desenvolvimento Digital das escolas?”** e a um conjunto de objetivos anteriormente identificados.

Da análise resultou a identificação de quatro categorias principais e oito subcategorias. A tabela 2, abaixo, apresenta e sintetiza esta estrutura:

|    | <b>Categorias</b>                                                                 | <b>Subcategorias de análise</b>                                                                                                                                                                                                      |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) | <b>Construção/elaboração dos PADDE</b>                                            | <ul style="list-style-type: none"><li>- O papel dos/as diretores/as na construção/elaboração dos PADDE</li><li>- A especificidade dos PADDE por relação com o AE a que pertencem</li></ul>                                           |
| b) | <b>Implementação do Programa de Educação/Transição Digital do /no Agrupamento</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Desafios do Programa de transição digital para diretores</li><li>- Mudanças decorrentes da implementação do PADDE</li><li>- Vantagens e constrangimentos na implementação do PADDE</li></ul> |
| c) | <b>Perfil de liderança/gestão do diretor/a</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"><li>- Características de gestão/lideranças do AE</li><li>- Modos de gestão adotados no AE</li></ul>                                                                                                |
| d) | <b>Autonomia na tomada de decisão</b>                                             | <ul style="list-style-type: none"><li>- Posicionamento face à autonomia das escolas</li><li>- Constrangimentos quanto à autonomia na tomada de decisão</li></ul>                                                                     |

**Tabela 2** - Categorias e subcategorias de análise.

A organização deste capítulo segue este sistema categorial, sendo mobilizados dados das entrevistas semiestruturadas e da análise dos PADDE, dados esses discutidos e interpretados com o apoio do quadro concetual de referência.

O capítulo inicia com uma caracterização do(s) contexto(s) e dos participantes do/no estudo.

#### **IV.1. Caracterização do(s) contexto(s), e dos participantes, do/no estudo**

##### **O(s) contexto(s)...**

O contexto em que se desenvolveu o estudo englobou seis Agrupamentos de Escolas (AE) pertencentes a um município localizado na área metropolitana do Porto, na sub-região noroeste de Portugal, razão pela qual consideramos tratar-se de contexto(s) e não apenas de um contexto. O Projeto Educativo deste concelho tem por tema “Educação por Todos e para Todos”. Desta forma e conforme referido no documento do Projeto Educativo, “O Município assume, assim, uma visão muito própria para novas formas de ver e viver a educação ao longo da vida (...)”<sup>11</sup>. Trata-se de um município com uma grande densidade populacional, dividido em quatro freguesias. Destas freguesias fazem parte 9 AE, sendo três deles inseridos na medida TEIP<sup>12</sup> (Território de Intervenção Prioritária) e seis AE não-TEIP –, 6 Escolas Secundárias e 4 Instituições de Ensino Superior.

Dos seis AE considerados nesta investigação, três estão inseridos em meios com elevado risco de vulnerabilidade social, tendo como principais propósitos combater o abandono escolar e melhorar a qualidade das aprendizagens, visando o sucesso educativo dos alunos, características pelas quais estão inseridos na medida TEIP. Os restantes três encontram-se localizados numa malha urbana densa e com um estrato social médio-alto.

Os AE do estudo são constituídos por 29 estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, e integram um total de 8320 alunos e 767 professores.

Seguidamente, apresentamos a sistematização/caracterização dos seis AE, que decorre da análise dos respetivos projetos educativos. Para esta caracterização consideramos elementos como o número de unidades orgânicas constitutivas, o número de alunos, os níveis de ensino ministrados, a sua classificação como público ou privado e o contexto urbano e socioeconómico em

---

<sup>11</sup> Projeto Educativo Municipal (p.11)

<sup>12</sup> TEIP- os Territórios educativos de Intervenção Prioritária foram criados por despacho governativo do Ministério da Educação (Despacho 147-B/ME/96, de 8 de agosto) Atualmente, está em vigor o Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho) Este despacho, visa uma medida política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social, visando garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar. <http://www.dge.mec.pt/teip>

que se inserem, bem como a identificação de pertença ao programa "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária" (TEIP).

Apesar de algumas diferenças, encontramos alguma similitude, sobretudo no contexto urbano e socioeconómico, como revela a caracterização dos AE apresentada na tabela 3.

| Dados                                      | AE 1                                                                                                                                                                                                                        | AE 2                                                                                                                                                                     | AE 3                                                                                                                                               | AE 4                                                                                                                                                                          | AE 5                                                                                                                                                          | AE 6                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Constituição</b>                        | 4 unidades orgânicas                                                                                                                                                                                                        | 8 unidades orgânicas                                                                                                                                                     | 3 unidades orgânicas                                                                                                                               | 6 unidades orgânicas                                                                                                                                                          | 3 unidades orgânicas                                                                                                                                          | 2 unidades orgânicas                                                                                                                                |
| <b>Níveis de Ensino</b>                    | Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) e Ensino Secundário                                                                                                                                                | Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos)                                                                                                                 | Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos)                                                                                           | Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos), Ensino Básico da Música e Dança, Cursos EFA nos estabelecimentos prisionais                                         | Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos)                                                                                                      | Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos)                                                                                            |
| <b>Ensino público/privado</b>              | Público, tutelado pelo Ministério da Educação                                                                                                                                                                               | Público, tutelado pelo Ministério da Educação                                                                                                                            | Público, tutelado pelo Ministério da Educação                                                                                                      | Público, tutelado pelo Ministério da Educação                                                                                                                                 | Público, tutelado pelo Ministério da Educação                                                                                                                 | Público, tutelado pelo Ministério da Educação                                                                                                       |
| <b>Número de Alunos</b>                    | Cerca de 1.800 alunos                                                                                                                                                                                                       | Cerca de 1.900 alunos                                                                                                                                                    | Cerca de 950 alunos                                                                                                                                | Cerca de 2.250 alunos                                                                                                                                                         | Cerca de 1.100 alunos                                                                                                                                         | Cerca de 485 alunos                                                                                                                                 |
| <b>Número de professores</b>               | Cerca de 190 professores                                                                                                                                                                                                    | Cerca de 130 professores                                                                                                                                                 | Cerca de 106 professores                                                                                                                           | Cerca de 179 professores                                                                                                                                                      | Cerca de 99 professores                                                                                                                                       | Cerca de 63 professores                                                                                                                             |
| <b>Localização/Contexto Socioeconómico</b> | O AE está localizado numa área urbana com grande Diversidade económica, servindo áreas carenciadas e com mais de 45% de alunos subsidiados. 20 nacionalidades e também atende alunos do Estabelecimento Prisional do Porto. | Inserido numa das freguesias mais desfavorecidas, com alta taxa de abandono escolar e mais de 50% dos alunos recebendo auxílio económico. Diversidade étnica e cultural. | Localizado numa freguesia rural em transição para uma área industrial, com 6 nacionalidades. Principais desafios: abandono escolar e indisciplina. | O AE está localizado numa freguesia costeira de turismo e veraneio, área de classe média/alta. Com protocolo em Estabelecimento Prisional. Classes predominantes: média/alta. | Inserido numa freguesia com indústria local e comércio. Habitações de classes média e média baixa, com diminuição de analfabetismo e aumento de escolaridade. | Localizado na zona norte do concelho, com bairros sociais. A maior parte dos alunos vem de contextos desfavorecidos. Grande vulnerabilidade social. |
| <b>Programa TEIP</b>                       | Sim, desde 2007/08                                                                                                                                                                                                          | Não                                                                                                                                                                      | Sim, TEIP 3                                                                                                                                        | Não                                                                                                                                                                           | Não                                                                                                                                                           | Sim, TEIP desde 2006                                                                                                                                |

**Tabela 3** - Caracterização do Agrupamentos de Escolas (AE)

(Fonte: Projetos Educativos dos AE ) (autor da investigação)

### O/a(s) participante(s)...

Como referido anteriormente, apesar de terem sido estudados os seis contextos, apenas os(as) seus(suas) diretores/as participaram efetivamente no estudo, através da entrevista realizada. Neste sentido, revelou-se importante apresentar os(as) diretores/as. As tabelas 4 a 7 apresentam a caracterização destes participantes relativamente ao sexo, idade, tempo de serviço e habilitações académicas.

No que respeita à variável **sexo**, e pese embora as opções metodológicas referidas em relação à seleção da amostra, é interessante constatar a existência de paridade nos participantes no estudo, com: três participantes do sexo feminino e três do sexo masculino, tal como é sistematizado na tabela 4.

| <b>Sexo</b>  |          |
|--------------|----------|
| Feminino     | 3        |
| Masculino    | 3        |
| <b>total</b> | <b>6</b> |

**Tabela 4** – Sexo dos/as diretores

Relativamente à **idade**, a distribuição constante na tabela 5 mostra uma concentração nas faixas etárias dos 49-59 anos e de mais de 59 anos de idade, não havendo nenhum(a) diretor/a idade inferior a 45 anos.

| <b>Idade</b>     |          |
|------------------|----------|
| Entre os 45 - 49 | 0        |
| 49 - 59          | 3        |
| Mais de 59 anos  | 3        |
| <b>total</b>     | <b>6</b> |

**Tabela 5** - Idade dos/as diretores

Analisando o fator **tempo de serviço como diretor(a)**, a tabela 6 evidencia que quatro destes profissionais têm entre oito e doze anos de experiência enquanto

líderes escolares, e os restantes dois exercem este cargo há mais de 12 anos, pelo que podemos inferir que se encontram no seu terceiro e último mandato:

| <b>Anos de serviço</b> |          |
|------------------------|----------|
| De 0 – 4 anos          | 0        |
| 8 – 12 anos            | 4        |
| Mais de 12 anos        | 2        |
| <b>total</b>           | <b>6</b> |

**Tabela 6** - Tempo de serviço como diretores/as dos AE

Estes dados, cruzados com a variável **idade**, parecem denunciar que nem todos/as os(as) diretores/as escolares se mantêm no cargo no período que lhes é permitido por lei (três mandatos).

No que concerne às habilitações académicas, a tabela 7 mostra que um dos diretores é detentor de pós-graduação em Administração Escolar, cinco têm mestrado, sendo que um dos diretores é detentor de grau de mestre em Geografia Física e em Administração Escolar; um diretor tem mestrado e doutoramento em Ciências da Educação.

| <b>Habilitações académica</b> |   |                                      |
|-------------------------------|---|--------------------------------------|
| Bacharelato                   | 0 |                                      |
| Licenciatura                  | 0 |                                      |
| Pós-Graduação                 | 1 | Administração Escolar                |
| Mestrado                      | 3 | Administração Escolar                |
|                               | 1 | Geografia Física                     |
|                               | 1 | Administração e Planificação Escolar |
|                               | 1 | Ciências da Educação                 |
| Doutoramento                  | 1 |                                      |

**Tabela 7** - Habilitações Académicas dos/as diretores/as dos AE

Pode inferir-se destes dados que as habilitações dos/as diretores/as participantes no estudo estão em conformidade com o que é requerido por lei e até num caso a cima do pedido por lei<sup>13</sup>.

## **IV.2. Apresentação e análise dos dados**

Como se referiu na introdução a este capítulo, os dados a apresentar focam-se na análise dos PADDE de cada AE e na visão dos/as seis diretores/as entrevistados/as. Também como se referiu, esta apresentação e análise tem por base a questão e objetivos que nortearam este estudo e estruturou-se em torno das quatro principais categorias: a) *Construção/elaboração dos PADDE*; b) *Implementação do Programa de Educação/transição Digital do/no Agrupamento*; c) *Perfil de liderança/gestão do diretor(a)*; d) *Autonomia na tomada de decisão*.

### **IV.2.1. Construção/elaboração dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE)**

Relativamente a esta categoria foram considerados elementos relacionados com o processo de construção/elaboração dos PADDE, nomeadamente no que concerne ao papel desempenhado pelos/as Diretores/as dos AE, e na especificidade dos PADDE por relação com o AE a que pertencem. Assim, com esta categoria interessou-nos compreender como foi organizado o processo de construção e elaboração dos PADDE e qual o papel dos/as Diretores/as dos AE nesse mesmo processo.

Para facilitar a caracterização, definimos para cada AE a seguinte denominação dos PADDE apresentada na tabela 8:

---

<sup>13</sup> Segundo o artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, para ser diretor de um agrupamento de escolas ou escola não agrupada, o candidato deve cumprir os seguintes requisitos: Ser professor dos quadros (pertencente aos quadros de nomeação definitiva), com pelo menos cinco anos de serviço; ter experiência de gestão escolar (mínimo de três anos), ou formação adequada na área da administração educacional e possuir qualificação própria para o exercício das funções, sendo preferida a formação específica em gestão e administração escolar.

| <b>Agrupamento de Escolas</b> | <b>PADDE</b> |
|-------------------------------|--------------|
| <b>AE 1</b>                   | PADDE 1      |
| <b>AE 2</b>                   | PADDE 2      |
| <b>AE 3</b>                   | PADDE 3      |
| <b>AE 4</b>                   | PADDE 4      |
| <b>AE 5</b>                   | PADDE 5      |
| <b>AE 6</b>                   | PADDE 6      |

**Tabela 8** - Designação dos PADDE

Do ponto de vista dos PADDE, todos os Agrupamentos de Escolas (AE) deste estudo seguiram, para a sua construção, a linha orientadora emanada do Ministério da Educação. Assim, todos os PADDE dos seis AE se encontram organizados nas três dimensões principais:

- **Organizacional** - liderança; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional dos recursos humanos da escola;
- **Pedagógica** - desenvolvimento curricular e avaliação; práticas pedagógicas; utilização de recursos educativos digitais;
- **Tecnológica e Digital** – infraestrutura, equipamentos e acesso à internet; plataformas digitais.

Centramo-nos, neste estudo, aquando da análise dos PADDE, sobretudo nas dimensões Organizacional e Tecnológica e Digital, por se relacionarem com maior impacto no digital, alvo do nosso estudo.

#### **IV.2.1.1. O papel dos Diretores/as na construção/elaboração dos PADDE**

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75 de 2008, de 22 de abril e com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, os líderes/diretores têm autonomia e responsabilidade sobre todas as questões de carácter pedagógico e organizacional. O Decreto-Lei n.º 137/2012, especificamente, veio “reforçar as lideranças das escolas”<sup>14</sup>, e enquadrar as competências do diretor/líder, podendo,

<sup>14</sup> <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775>

assim, a partir destas ideias inferir-se que o diretor é/será o principal responsável pela construção do PADDE.

Sobre este processo de construção e de elaboração dos PADDE, a análise das entrevistas permitiu compreender que os líderes/diretores tiveram de constituir uma equipa para desencadear todo o processo de conceção, implementação, acompanhamento, avaliação e reformulação dos PADDE. A abordagem seguida neste processo foi distinta nos diferentes AE. No caso do D1, constata-se uma centralidade do diretor na organização e gestão de todo o processo, tal como evidencia o seguinte excerto:

“A maior parte do trabalho do diretor, no fundo, é a gestão dos recursos humanos e eu investi muito do crédito horário do agrupamento em professores TIC, portanto tenho uma equipa PTE alargada que está a trabalhar no PADDE e a minha maior contribuição foi mesmo atribuir e distribuir o crédito de forma a ter mais pessoas na equipa PTE, porque, normalmente, as escolas básicas têm poucas pessoas e nós temos uma equipa de 5 pessoas que é para fazer este tipo de trabalho, porque isto é complicado: os computadores, a distribuição.” (D1)

Percebemos, a partir do excerto, que o D1 assumiu um papel de mediador e criador das condições de trabalho necessárias à construção dos PADDE. Este posicionamento está em linha com a visão de que as lideranças assumem um papel fundamental “nos processos de melhoria, de desenvolvimento organizacional e de inovação e mudança” (Pereira et al., 2021, p. 60). Especificamente no que concerne à integração tecnológica nas escolas, são as lideranças escolares que assumem um papel dinâmico no que se refere à elaboração de estratégias e de linhas orientadoras para integração das TD e na forma como acompanham e orientam todo este processo digital (Piedade & Pedro, 2014). A finalidade do desenvolvimento digital será sempre a de “potenciar os processos de inovação através do digital, nas escolas e adequá-las aos contextos atuais da nossa sociedade” (PADDE 2), perspetiva que pode ser associada à visão do diretor D1. Mas, por outro lado, é interessante também observar, no discurso deste diretor, a consciência de que o trabalho com computadores é complicado deixando em aberto

a ideia de que este momento de transição digital que as escolas, líderes e professores estão a viver pressupõe fazer ruturas e, simultaneamente, novas aprendizagens.

Situa-se nesta mesma linha o depoimento de outro diretor quando refere que:

“O nosso PADDE começou por..., eu nomeei uma equipa de três elementos para a sua construção inicial. Tinha um elemento da direção, tinha uma pessoa a que eu reconheço a competência para coordenar uma situação destas.” (D4)

Este depoimento, para além dos argumentos já tecidos relativamente ao diretor D1, é indicativo da existência de um espírito de equipa e de confiança do(a) diretor/apara com os seus colaboradores, nomeadamente os que, com ele(a), são responsáveis pela gestão do AE.

Outros líderes/diretores delegaram essa competência num elemento da sua direção e confiança.

“Sobretudo a confiança nos quatros. A confiança e quando alguém toma, se está delegada a competência é livre para tomar decisão e as decisões são sempre apoiadas por mim.” (D1)

“Primeiro é assim, é muito importante nós termos pessoas de confiança, muito confiança, não só profissional, mas quase pessoal, na direção.” (D2)

(...) basta olhar para as competências que lhes atribuí, portanto, e todos eles têm competências quase as mesmas que o diretor, não é? Portanto, é porque são pessoas de confiança.” (D5)

Os líderes parecem aqui assumir um papel ativo na dinamização de uma “Educação Digital”, inspirando os seus agentes educativos através da confiança, ao delegarem responsabilidades, da motivação e da inspiração, estabelecendo compromissos e metas para as suas organizações escolares. Aproximando-se do

que diferentes autores como Avolio & Bass (2004) definem como liderança transformacional. Estas ideias são corroboradas pelos D1 e D4, que referem que no exercício das suas funções, muitas vezes têm de ser agentes motivacionais para a transição digital nos seus AE:

“Estamos a motivar os professores e já muitos, já estão a usar as tecnologias na sala de aula.” (D1)

“Para mim, a grande motivação em termos de gestão, é motivar os professores, alunos e assistentes operacionais. Também são as situações novas, são os novos projetos que vão surgindo e é tudo aquilo que é necessário para convencer as pessoas a mudar.” (D4)

Neste enquadramento, é ainda interessante notar que os diretores entrevistados reconhecem que o desenho e construção do PADDE obedece a um conjunto de objetivos e ações a desenvolver em diversas áreas e dimensões tornadas como prioridades pelos diversos líderes/diretores escolares.

“Por isso, estás a lidar aqui com uma líder que, fazer uma transição digital que a própria palavra diz é transição e transição vive-se com as características que as pessoas têm. Ok? É evidente que eu não posso deixar de dizer que estou a viver neste mundo, no mundo da era digital, no mundo da rede social e eu respeito-a.” (D3)

No que concerne à organização dos agrupamentos de escolas para o processo da Educação/Transição Digital, os dados salientam a importância da presença do digital nos AE, confirmando assim que estes processos de digitalização tiveram o seu início há alguns anos, como defende Lima (2021) e nos parece evidenciar o discurso de alguns diretores:

"A integração do digital nas escolas não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para preparar nossos alunos para os

desafios de um mundo cada vez mais conectado e em constante evolução tecnológica.” (D2)

“O uso de ferramentas digitais no agrupamento amplia o acesso ao conhecimento, facilita a aprendizagem e transforma a sala de aula num ambiente mais interativo e inovador.” (D6)

De acordo com os dados mobilizados, parece ficar claro que os PADDE se desenvolveram através de um trabalho em que os(as) diretores/as se envolveram sobretudo na gestão e organização dos processos e a criação de condições para a sua elaboração/construção. Esta ideia que emerge dos discursos dos entrevistados, é reforçada nos enunciados dos próprios PADDE, tal como acontece no PADDE 4, que refere que se procurou no processo da sua elaboração,

“potenciar e favorecer o trabalho dos docentes, que continuam a ter um papel central na orientação das aprendizagens, na seleção e produção de recursos, na monitorização e controlo dos ambientes educativos e na avaliação dos alunos” (PADDE 4)

Para uma compreensão global dos dados relativos a esta categoria, procedemos a uma leitura das análises SWOT de cada PADDE, uma vez que esta componente é a que melhor ilustra a adaptação daqueles planos aos contextos, considerando, assim, que foi neste exercício que cada AE conseguiu perceber o panorama interno e o seu posicionamento rumo à desejada transformação digital.

#### **IV.2.1.2. A especificidade dos PADDE por relação com o AE a que pertencem**

Como referido anteriormente, foi também importante analisar o conteúdo dos PADDE no sentido de explorar a sua especificidade face ao contexto a que pertencem, podendo este ser um indicador da autonomia na construção e elaboração dos mesmos. Para tal, foi analisada com particular atenção a matriz SWOT apresentada nos PADDE.

Essa análise encontra-se sistematizada na tabela 9., abaixo.

|             | Pontos fortes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Pontos fracos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Ameaças                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Oportunidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AE1/PADDE 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de Computador e projetor em todas as salas;</li> <li>- Implementação do programa E360;</li> <li>- Utilização de plataformas digitais pelos docentes;</li> <li>- Existência de email institucional por toda a comunidade educativa;</li> <li>- Utilização da drive para partilha de documentos;</li> </ul>                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinal da Internet muito fraco;</li> <li>- Equipamento fixo das salas de aula obsoletos;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade na gestão dos currículos e adaptação ao plano digital</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação do Plano digital</li> <li>- Atribuição de computadores a todos os alunos e professores.</li> <li>- Plano de formação facultado pelo CFAE bastante alargado.</li> </ul>                                                                                                                                       |
| AE2/PADDE 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de dossiers digitais;</li> <li>- Trabalho colaborativo digital por parte dos docentes na preparação das atividades de ensino aprendizagem e diversificação das práticas pedagógicas;</li> <li>- Comunicação agilizada, hierarquizada e articulada entre todos os membros da comunidade educativa;</li> <li>- Alunos, professores e assistentes operacionais possuem email institucional para comunicação;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fraco sinal de Internet;</li> <li>- A fraca capacitação digital dos discentes;</li> <li>- Tempo comum para o trabalho colaborativo;</li> <li>- Excesso de trabalho individual;</li> <li>- Práticas de avaliação;</li> <li>- Envelhecimento da população docente associada a dificuldades face à utilização das tecnologias digitais;</li> <li>- Falta de envolvimento de alguns encarregados de educação face ao número de alunos na Unidade Orgânica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Receio por parte dos Encarregados de Educação relativamente aos empréstimos de computadores e o facto de os seus educandos os trazerem para a Escola.</li> <li>- Má utilização das redes sociais por parte dos Alunos.</li> </ul>                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação do PADDE.</li> <li>- Maior sensibilização do corpo docente relativamente à utilização do uso da tecnologia no processo de aprendizagem no trabalho colaborativo.</li> <li>- Programa de Digitalização das Escolas - Maior acesso por parte dos docentes e discentes (com escalão) a computadores.</li> </ul> |
| AE3/PADDE 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- São usadas tecnologias digitais para comunicar com colegas na mesma instituição e fora dela.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições para a utilização dos equipamentos tecnológicos;</li> <li>- Elevado número de Alunos com necessidades específicas;</li> <li>- Pouca rentabilização da imagem do Agrupamento;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de apoio técnico e de manutenção de equipamentos.</li> <li>- A Escola Digital não é aplicada a todos os alunos.</li> <li>- Baixa velocidade e falta de fiabilidade no acesso à internet (Wi-fi);</li> <li>- Equipamento (kit informático) não respeitar o tipo de utilização constante do contrato de comodato.</li> <li>- Infraestruturas e rede elétrica desadequadas ao uso do digital.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola Digital – Kits informáticos.</li> <li>- Aquisição de equipamentos novos – candidaturas ao POCH-TEIP.</li> <li>- Aumento exponencial de formação disponível nas áreas digitais.</li> <li>- Manual Digital – Adoção de manuais este ano em algumas disciplinas.</li> </ul>                                            |

|             | Pontos fortes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Pontos fracos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Ameaças                                                                                                                                                                                                                                                               | Oportunidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AE4/PADDE 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de dossiês digitais de áreas disciplinares.</li> <li>- Docentes capacitados e motivados para trabalhar na área do digital.</li> <li>- Existência de um plano de formação docente adequado.</li> <li>- Salas de aula equipadas com computadores e vídeo projetores.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistência de rede sem fios (Wi-Fi) na escola sede;</li> <li>- Dificuldade de prestação de apoio técnico para resolução de problemas com as tecnologias a professores e alunos;</li> <li>- Ausência de Internet nos espaços de aula do Ginásio/Pavilhão Gimnodesportivo;</li> <li>- Existência de 26% de docentes com baixa proficiência digital global;</li> <li>- Número reduzido de tomadas elétricas para carregamento de baterias de portáteis.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização inadequada das plataformas digitais.</li> <li>- Poucos recursos digitais dos Alunos (computadores, tablets, dispositivos móveis, rede móvel, software para acesso a determinadas funções, aplicações).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio da Câmara Municipal</li> <li>- Oferta formativa do CFAE Matosinhos - ações no âmbito do PATD – Plano de Ação de Transição Digital – Capacitação Digital de Docentes – 2021-23.</li> <li>- Maior acesso a computadores por parte dos docentes e discentes, disponibilizados pelo ME e outras instituições.</li> </ul>                                                                                                                               |
| AE5/PADDE 5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A equipa percebe que o corpo docente está empenhado e receptivo aos desafios da transformação digital;</li> <li>- Algumas práticas de comunicação a distância já são implementadas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rede de Internet ineficaz e equipamentos obsoletos;</li> <li>- Insuficiente proficiência digital dos docentes e discentes.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa escolaridade da grande parte da comunidade escolar.</li> <li>- Alunos sem escalão que não têm computador.</li> </ul>                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Câmara Municipal participativa e colaborativa.</li> <li>- Disponibilidade de oferta formativa.</li> <li>- Disponibilização de computadores a alunos e professores.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| AE6/PADDE 6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maioria dos docentes com nível de proficiência digital igual ou superior a B2 (check-in);</li> <li>- Comunicação interna por via digital bem implementada (Inovar, Office 365, Teams);</li> <li>- Existência de um grupo de docentes com competências digitais avançadas, disponíveis para apoiar os restantes;</li> <li>- Envolvimento em diversos projetos e concursos didático-pedagógicos;</li> <li>- Alunos com crescente aptidão para a utilização segura e responsável das tecnologias (SELFIE);</li> <li>- Liderança disponível para promover a cooperação e partilha de práticas (SELFIE);</li> <li>- Sala OpenSpace com rotinas de utilização já implementadas e assimiladas por docentes e alunos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo dos docentes para explorar o ensino digital (SELFIE).</li> <li>- Pouca utilização das tecnologias digitais no processo de avaliação formativa dos alunos (SELFIE);</li> <li>- Rede de Internet instável;</li> <li>- Equipamentos informáticos das salas de aula antiquados e pouco fiáveis;</li> </ul>                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiente literacia digital de alguns elementos da comunidade escolar.</li> <li>- Recusa de alguns Encarregados de Educação em assinar os contratos de comodato dos kits tecnológicos.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuição de equipamentos informáticos a alunos e docentes.</li> <li>- Disponibilidade da Autarquia para apoiar projetos inovadores.</li> <li>- Oferta de formação diversificada na área das tecnologias digitais (CFAE).</li> <li>- Interesse de um número significativo de Encarregados de Educação em adquirir competências digitais.</li> <li>- Disponibilidade das editoras para apoiar a utilização das plataformas de ensino digital.</li> </ul> |

**Tabela 9** - Síntese da análise SWOT dos PADDE dos Agrupamentos de Escolas (adaptado pelo autor)

Pela análise, fica evidente que nas instituições escolares o uso das tecnologias digitais nos sistemas de ensino continua a ter um longo caminho para explorar. O investimento nesta área específica continua a ser necessário, bem como persiste a necessidade de formação e desenvolvimento de competências digitais de alunos e professores, reduzindo assim as “desigualdades sociais” (Coppi et al., 2022), algo verificável também na análise SWOT (tabela 9), nomeadamente ao nível da oferta de formação referidas nos PADDE 1, 4, 5 e 6. A presença do digital na sociedade está representada por diversas formas, atraindo consigo um requisito necessário e imperativo para a digitalização das organizações escolares (Lima, 2021). A consciencialização, por parte dos diretores escolares, da importância da organização dos seus AE para a transição digital parece existir e está, nomeadamente, vertida nos seus PADDE.

Será, por isso, importante ter em consideração a visão de Piedade & Pedro (2014), quando sustentam que a integração das TD na escola é um processo que pode demorar alguns anos, e o seu trajeto de implementação tem de ser conjugado com diversos fatores, envolvendo todos os agentes educativos: líderes escolares, professores, alunos, encarregados de educação. Este é também um aspeto em foco neste trabalho e analisado a partir da categoria *Implementação do Programa de Educação/transição Digital do/no Agrupamento*, que abordaremos no ponto seguinte,

Através da leitura da tabela 9 da análise SWOT dos PADDE, verifica-se que, pese embora se encontrem algumas especificidades, os seis PADDE analisados apresentam várias semelhanças. Estas podem estar relacionadas com o facto, compreendido pela análise, de que há um roteiro promovido pelo poder central que faz com que a sua construção/elaboração assuma configurações muito semelhantes em vários pontos, até mesmo na análise SWOT, facto que não permite identificar especificidades. Por exemplo, no que se refere aos **pontos fortes** identificados nas análises SWOT dos seis agrupamentos de escolas, parece haver uma unanimidade quanto à utilização das tecnologias digitais em ambiente escolar.

O PADDE 6 enfatiza o facto de existir um número elevado de professores com nível de proficiência digital igual ou superior a B2 (especialista), cuja importância é corroborada pelos diretores escolares que afirmam

"existir um número considerável de professores com proficiência digital elevada, que utilizam ferramentas tecnológicas para enriquecer a aprendizagem dos seus alunos e tornarem as suas aulas mais dinâmicas." (D2)

"Muitos docentes têm a capacidade de integrar tecnologias digitais no ensino e isso tem sido um ponto forte, conseguem criar experiências interativas muito interessantes." (D5)

Não obstante o envolvimento individual dos diretores que parece haver para garantirem a construção dos PADDE, e os pontos fortes de posicionamento digital dos AE identificados na análise SWOT, há ainda alguns problemas/**pontos fracos** como a rede de internet fraca (AE 1, AE 2, AE 4, AE 5 e AE 6) que podem dificultar a organização dos AE para a transição digital.

Nesse sentido, parece haver unanimidade no que respeita aos constrangimentos com a rede de internet e o estado dos equipamentos informáticos, como revelado por todos os PADDE à exceção do PADDE 3 e corroborado pelos diretores 1, 2 e 3, quando referem que:

"(...) a nível de toda a rede de Internet que é mais fraca. Por exemplo, na sala de aula, se os alunos trouxerem todos os computadores, não há fichas para fazer o carregamento das baterias, portanto é preciso andar com extensões a ligar, porque não há fichas suficientes, tem ali alguns constrangimentos." (D1)

"Tudo o resto agora desta construção, a questão da importância dos meios é muito importante e nós não podemos potencializar a questão do digital se não tivermos meios, se não tivermos instrumentos, se não tivermos computadores, se não tivermos projetores." (D2)

"Às vezes, nem sei como é que se consegue ultrapassar, a nível da qualidade dos equipamentos. Depois a assistência não é boa. Portanto, os computadores estão aí há semanas. Há computadores

aí desde novembro para ir para reparação. São 40, por aí. Portanto, a qualidade dos equipamentos (...)" (D3)

A análise que realizámos permite-nos constatar que existe uma grande proximidade entre os discursos dos/as diretores/as dos agrupamentos quanto à falta de equipamentos e o seu estado crítico de conservação, bem como a fraca rede de internet. A perspetiva partilhada pelos(as) Diretores/as está em linha com o que o Relatório da Comissão Europeia (2023)<sup>15</sup> tinha já identificado e que salienta que: "o país registou progressos na melhoria das infraestruturas de coletividade para redes fixas e móveis, embora ainda subsistam grande desafios." (p.18).

No que aos pontos fracos/desafios diz respeito, pese embora alguma homogeneidade, também se encontram algumas especificidades e diferenças entre os seis AE. Por exemplo, um ponto fraco/desafio é o ainda baixo nível de proficiência digital dos professores identificada nos PADDE dos AE 2, 4 e 5, e corroborada pelos Diretores D1 e D5:

"Não, não. Sobretudo os professores mais antigos, ainda temos muita resistência dos professores no uso das novas tecnologias."  
(D1)

"Eu acho que na transição digital, o que aconteceu com esta escola deve ser o que aconteceu noutras escolas todas, que foi a falta de formação que os professores tinham, a falta de motivação dos professores para esta transição digital." (D5)

A propósito da fragilidade de formação dos profissionais de educação, os resultados da análise são reiterados pelo estudo de Moreira et al. (2020) quando problematizam se "será possível dotar todo o corpo docente de novas competências tecnológicas permitindo moldar pedagogicamente os conteúdos de cada uma das disciplinas (...)". De igual modo, os resultados estão em linha com a leitura de Silva & Couto (2022), ao considerarem que o uso das plataformas digitais

---

<sup>15</sup> Relatório da Comissão Europeia 2023 (<https://digital-strategy.ec.europa.eu/pt/library/country-reports-digital-decade-report-2023>)

trouxe a consciência de que não é possível pensar em educação que exclua as tecnologias digitais.

No que concerne às **ameaças**, os PADDE 3 e 4 revelam como ameaça a não existência de equidade no acesso ao digital por parte dos alunos, bem como dificuldades de acesso a plataformas digitais e o não acesso aos kits informáticos dos alunos sem ação social escolar. Já nos PADDE 2 e 6 é realçado o receio no transporte casa/escola e a recusa dos encarregados de educação em assinar os contratos de comodato<sup>16</sup> dos kits tecnológicos. Estes dados são corroborados pelos Diretores D1 e D5, nomeadamente quando referem que:

“(...) os encarregados de educação se queixam muito que são responsabilidades se houver avarias ou se houver estragos têm que pagar e, portanto, muitas vezes não querem que os meninos tragam os computadores porque são eles responsáveis por aquelas avarias (...)” (D1)

“agora estamos a ter outra dificuldade que é os primeiros computadores que vieram, acabou a garantia. Como é que vai ser feito? Os pais estão a vir entregá-los. Essas são as dificuldades que estamos a sentir. Depois, outra das dificuldades é o transporte de computadores para a escola. Eles são de tão fraca qualidade. Os pais não estão a autorizar os filhos a trazerem os computadores para a escola porque aquilo... qualquer coisa, o monitor parte, muito fraco e muito frágil.” (D5)

As **oportunidades** constituem outro ponto de análise SWOT dos PADDE. Também a este nível parece existir uma homogeneidade quanto à consideração da existência de oferta formativa diversificada na área das tecnologias digitais como oportunidade para os AE e a integração das tecnologias digitais no quotidiano escolar. A importância da formação na área da educação digital é também um aspeto salientado pelos/as diretores/as:

---

<sup>16</sup> O comodato é um contrato que se encontra regulado na lei portuguesa, pelo qual alguém (comodante) entrega a outrem (comodatário) certa coisa, móvel ou imóvel, para que se sirva desta, com a obrigação de a restituir.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/lexionario/termo/comodato>

“Nós também fizemos formação interna, por exemplo no uso da Drive, os professores do primeiro ciclo começaram a fazer trabalho colaborativo e a partilhar trabalhos e práticas entre eles muito mais através do digital do que faziam antes. Isso sim.” (D1)

“Na nossa escola em termos digital tivemos e proporcionamos formação aos professores, aos meninos. Agora tínhamos o projeto de dar formação também aos pais (...).” (D2)

Esta preocupação com a forma e a identificação da sua relevância é, aliás, considerada como uma aposta pessoal dos/as diretores/as dos AE 3 e 6:

“Tanta coisa que temos feito na área digital, mais, estamos em projetos há imenso tempo. Nós já fizemos coisas com robótica. Olha, posso dizer: - Vais a uma sala de pré-escolar e primeiro ciclo, porque é o que eu te digo, nós temos equipamento. Ainda não havia a transição digital, eu já tinha uns robózinhas para os miúdos no pré-escolar trabalharem, com as abelhinhas, os do primeiro ciclo programar os caminhos. Estás a ver? Eu já tinha e não havia.” (D3)

“Eu entendi que, de facto, a mudança passaria por aí. Portanto, apostei desde muito cedo na formação ao nível das tecnologias para este agrupamento.” (D6)

Em síntese, considerando os aspetos mencionados nesta categoria, constata-se que no processo de elaboração/construção dos PADDE os(as) diretores/as escolares tiveram um papel importante ao nível da gestão da organização dos processos internos específicos a cada AE. A análise, quer dos PADDE quer das entrevistas, mostrou o que parece ser uma preocupação e um envolvimento, por parte de todos os diretores, na realização de um trabalho assente na corresponsabilização, nomeadamente através da organização de equipas de trabalho:

“PADDE é construído por todos, com ideias de todos e depois o meu papel principal é divulgar e incentivar o resto da comunidade a aderir ao PADDE e propor a formação.” (D1)

Observou-se também, a partir da leitura articulada das análises SWOT de cada PADDE, que estes planos apresentam uma **visão** estratégica digital de cada AE. Apesar disso, constatou-se também que a falta de equipamentos e/ou o seu estado crítico de conservação, a fragilidade de rede de acesso à internet, bem como a falta de formação específica, parecem ser fatores constrangedores do processo de Construção do Programa de Educação/transição Digital do/no Agrupamento.

#### **IV.2.2. Implementação do Programa de Educação/Transição Digital do/no AE**

A **implementação do Programa de Educação/Transição Digital** no agrupamento de escolas (AE) vista a partir da perspetiva dos diretores foi analisada de acordo com três subcategorias: *I) Desafios do Programa de transição digital para diretores; II) Mudanças decorrentes da implementação do PADDE; III) Vantagens e constrangimentos na implementação do PADDE.*

A implementação do Programa de Educação/Transição Digital nos AE resulta do Plano de Ação para a Transição Digital (PATD) que, como referimos anteriormente, é um projeto “que resulta do reconhecimento que as competências digitais dos cidadãos são fator chave indispensáveis ao desenvolvimento económico e social da europa”<sup>17</sup> (p.2). Assim, a Comissão Europeia (2020) identifica que as instituições educativas assumem um papel decisivo no desenvolvimento das competências digitais através de projetos, planos e práticas organizacionais e de ensino e aprendizagem.

##### *IV.2.2.1. Desafios do Programa de Transição Digital para diretores*

A implementação do programa de educação/tecnologia digital dos/nos AE parece enfrentar, em traços gerais, algumas dificuldades, particularmente por via da necessidade de formação e das infraestruturas elétricas e de wifi, mas que tende

---

<sup>17</sup> [https://www.cfaematosinhos.eu/Ed\\_ozarfaxinars\\_n103.htm](https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n103.htm)

a ser colmatada pela disponibilidade e visão dos líderes escolares/diretores para a importância do investimento nestes domínios.

Um dos desafios do PATD comumente identificados pelos diretores relacionou-se com a proficiência e a falta de preparação do seu corpo docente mais resistente à mudança e, consequentemente, à implementação dos PADDE:

“(...) sobretudo os professores mais antigos, ainda temos muita resistência dos professores no uso das novas tecnologias.” (D1)

Mas baseou-se também no facto de nem todos os docentes estarem ao mesmo nível no que concerne à proficiência digital, isto é, se ter identificado alguma diversidade no corpo docente:

“Nós, é assim.... uns estariam, outros nem tanto. Muito sinceramente, não somos todos iguais e às vezes ter uma competência ou parecer que se tem, não quer dizer que se tenha as ferramentas para implementar essas medidas.” (D6)

“(...) há professores que se conseguiram antecipar a outros, no sentido que já estavam mais habituados, tinham filhos mais jovens, conseguiram ter uma adaptação maior. Há outros que ainda vão neste processo de aprendizagem, de implementação, que não é fácil.” (D2).

A realidade descrita pelo/a diretor/a D2 vai ao encontro do defendido por Nóvoa & Alvim (2021, p. 9), quando referem que vivemos um tempo em que “as novas gerações de professores já pertencem à era digital e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias”. Para estes autores, na sociedade e na educação, professores e alunos não conseguem passar sem fazer alusões às tecnologias digitais, o que permite inferir que as novas gerações terão menos dificuldades em acompanhar a transição digital e mais facilmente em contribuir para torná-la efetiva do que as mais antigas.

O fator motivacional e a preparação do corpo docente para o desenvolvimento do Programa de Transição Digital são primordiais para este

processo ter sucesso. Revelar interesse e uma “atitude positiva” na interação com as TD serão fatores facilitadores do processo de ensino aprendizagem como defendem Hanifah et al. (2023). No entanto, na perspectiva do/a diretor/a D5 e do seu contexto escolar, a motivação não basta:

“Estavam motivados, mas não estavam preparados. Porque é assim, isto passarmos de um manual, passar para o digital, quase parece, em menos de uma semana.” (D5)

Cientes desta realidade, os líderes/diretores, em colaboração com os Centros de Formação, planearam ações de formação na área digital direcionados aos docentes.

Fica, assim, evidente a preocupação dos líderes/diretores em proporcionarem mais formação, na área do digital, à classe docente, e promoveram um alargamento do conhecimento e da literacia digital aos restantes membros da comunidade educativa.

“Não te sei dizer também. Sei disso porquê? Nós fizemos isso em contexto de formação e seguimos as orientações. Esta foi a verdade, mas eu também acho que aquilo que se construiu era o referencial.” (D3)

“Acho que os professores, todos os professores entenderam que, efetivamente, a mudança e a melhoria das aprendizagens passam por esta renovação e também fazer mais formação na área das TD.” (D6)

Parece haver nestes discursos, a consciência de necessidade de uma mudança em prol da melhoria das aprendizagens. Mas, para que essa renovação aconteça haverá a necessidade de que os professores façam mais formação dentro da área das tecnologias digitais (TD).

Nas palavras deste D6,

“Eu quero acreditar que estamos, aliás este agrupamento está, muito bem cotado em termos concelhio, a nível das competências digitais. A maior parte dos professores estará no nível de proficiência B2 e alguns no C2.” (D6)

Outra iniciativa tomada pelos diretores prende-se com a tentativa de mitigação de fragilidades já reconhecidas e que, de um modo geral, se prendem com a fraca rede de internet que predomina na maior parte dos estabelecimentos escolares, conjuntamente com dificuldades elétricas nas estruturas escolares. Esta situação, é também amplamente identificada nos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) que diagnosticam deficiências no que se refere aos equipamentos informáticos obsoletos e pouco fiáveis, às dificuldades de prestação de apoio técnico para a resolução de problemas e à insuficiente proficiência digital docente. Face a este cenário, foi opção de alguns diretores investir na melhoria das infraestruturas existentes como preparação para a transição digital, tal como expresso pelo/a D4:

“Fizemos um investimento à nossa custa numa rede Wi-Fi e completamente nova e separada daquilo que existia. Mudamos os routers todos, os sinalizadores, tudo isso. E fizemos esse investimento em dois anos. Não havia dinheiro para fazer tudo de uma vez só. Neste momento, temos uma rede Wi-Fi muito boa e tripartida” (D4).

Voltando à questão da oferta de formação na área do digital, esta passou por todos os níveis de ensino, de modo que todos os agentes educativos fossem capazes de adotar as TD como ferramentas eficazes e de apoio ao ensino aprendizagem. O investimento em formação justifica-se, como referem Hanifah et al. (2023, p. 6), pelo facto de “a formação deve ajudar os professores a aumentar não só a sua competência digital, mas também a sua confiança, a vontade de explorar e a atitude em relação à utilização da TD”.

Tal vem confirmar, na prática, o defendido por Rodrigues (2017), que refere que:

“(...) podemos considerar como um dos fatores-chave para a integração das TD, para além da formação, o tempo que os professores necessitam, não apenas no planeamento da sua utilização, mas também na reflexão sobre a forma de integração das TD.” (p.203)

Ainda dentro das estratégias para mitigar os desafios encontrados, outro(a) líder/diretor/a identifica a importância da coesão de grupo docente para ajudar a dar respostas às dificuldades evidenciadas por alguns professores. Nestes casos, parece relevante um trabalho colaborativo, como por exemplo uma aprendizagem entre pares, de mentoria para que essas vicissitudes sejam facilmente ultrapassadas:

“Nós aqui, também somos um grupo muito coeso, há trabalho colaborativo, os professores ensinam uns aos outros e chegou-se lá” (D6)

Porém, permanece a consciência de que o processo de transição é gradual, como expresso pelo/a D4:

“A Transição Digital numa situação extremamente positiva para as escolas com novos desafios e que vai ter um caminho para percorrer. Porque nós não vamos conseguir fazer uma mudança do tradicional para 100% digital, não é? Até porque é necessário que este corpo docente também vá evoluindo, é preciso dar tempo a essas questões todas e depois existem também um conjunto de ferramentas (...)” (D4).

Em síntese, os desafios colocados aos líderes/diretores passaram sobretudo pelos diferentes níveis de proficiência encontradas entre os professores, algo que, segundo Lucas & Bem-haja (2021), é desejavelmente mitigável pelo apoio dos docentes com proficiência mais elevada àqueles com competências digitais mais baixas, mas a que se responde também com formação.

Também ao nível dos desafios, o fator motivacional foi identificado pelos diretores e mitigável, segundo a perspectiva de Reis & Negrão (2022). Sobre este aspeto, destaca-se a ação dos diretores no sentido do aumento do fator motivacional da classe docente, pela compreensão por parte dos docentes do verdadeiro potencial do uso das TD, resultando numa maior sensibilidade, espírito de abertura e mudanças no contexto educacional.

Ou seja, os desafios conduziram à implementação de algumas estratégias de mitigação, de que é exemplo a formação específica para o uso das TD, o fator motivacional e a valorização do trabalho colaborativo entre o corpo docente, ambas visando o aumento das competências digitais.

#### *IV.2.2.2. Mudanças decorrentes da implementação do PADDE*

Tendo em consideração a implementação dos PADDE, os dados revelam uma quase unanimidade em relação à ocorrência de mudanças já verificáveis, sendo que apenas um diretor considera que estas apenas terão resultados visíveis daqui a algum tempo:

“Em termos globais, eu acho que só daqui a mais alguns anos é que nós conseguimos ver que mudanças existiram, efetivamente, na questão do digital.” (D6).

Vários diretores foram capazes de identificar mudanças decorrentes da implementação dos PADDE, nomeadamente nas práticas administrativas dos AE:

“A nível administrativo, por exemplo, houve algumas mudanças agora e a nível de secretaria, também são pessoas muito ativas e buscam programas que sejam mais facilitadores (...).” (D2)

“A parte administrativa, eu acho que, é assim, na parte administrativa acho que há uma maior abertura na parte administrativa.” (D5)

Outra mudança visível no cotidiano dos professores e identificada por diretores foi o trabalho colaborativo e a partilha de práticas:

“As coisas mudaram muito, os professores começaram a fazer um trabalho colaborativo com todos os colegas, mudaram muito sim.”  
(D1)

"Acho que trabalho colaborativo entre os docentes é essencial para fortalecer a prática educativa, permitindo que, juntos, possam enfrentar desafios e alcançar melhores resultados para os alunos."  
(D5)

Podemos, portanto, inferir que a transição digital potenciou os processos de trabalho colaborativo, reconhecidos na literatura como essenciais. Esta ideia é confirmada por Damiani (2008), referindo a necessidade dos docentes adotarem dinâmicas de “trabalho colaborativo” com os seus pares, a fim de melhorarem formas de atuação, de resolução de problemas e ações que visem o sucesso educativo. O trabalho colaborativo docente tem como objetivo identificado por Pinto & Leite (2014), uma interação entre pessoas (no caso docentes), a partilha de conhecimentos e saberes e a realização de tarefas conjuntas entre os diferentes “atores escolares”.

Outra alteração aos modos de trabalho prende-se com a utilização das TD nos processos de avaliação dos alunos, como referido pelo/a D3:

“Em termos de avaliação foi fantástico, porque temos o processo de avaliação, já se faz muita avaliação do digital, com a ferramenta. Já vê o teste normal, mas também já vê a fazer o teste no digital e a aproveitar tudo (...).” (D3)

O excerto parece corroborar a perspetiva de Hanifah et al. (2023), que afirmam que o corpo docente se sente empolgado com a utilização das TD, pois considera que estas ferramentas são inspiradoras dos seus alunos, são um meio de inspiração para os processos de aprendizagem e de avaliação. Na mesma linha, Monteiro et al. (2021, p. 166) referem que as TD assumem um papel preponderante

na criação de acessos e oportunidades dos alunos saberem “aprender a aprender ao longo da vida”.

Ainda assim, os testemunhos dão conta de alguma resistência por parte de alguns alunos, porque:

“(…) ninguém queria os computadores, eu um dia, faz agora um ano, antes da Páscoa, eu disse assim, “portanto, a última semana de aulas da Páscoa, não há livros. Portanto, os livros ficam em casa e toda a gente tem que tem de utilizar os computadores.” (D5)

O que constatamos pela análise das entrevistas realizadas é que o nível de implementação dos PADDE não é uniforme e, na mesma linha, também não o são as mudanças ocorridas. Algumas aconteceram antes dos PADDE, como referem os D3 e D4:

“o uso das tecnologias digitais já acontecia no dia a dia das escolas e nas práticas pedagógicas.” (D3)

“(…) o PADDE veio como uma consequência natural, isto não foi nada complicado para nós.” (D3)

“Com a implementação do PADDE, fizemos construção de grelhas de registo e de avaliação, pronto... Não no sentido de registar, mas de ser um instrumento facilitador de requisição e de controlo.” (D4)

Concluímos, portanto, que embora Trindade et al. (2021) nos recordem que a pandemia da Covid-19 colocou um acelerómetro nos processos de digitalização das escolas, os excertos revelam que a transição digital começou, em algumas escolas, muito antes da pandemia:

Além das mudanças identificadas, a transformação dos processos de ensino aprendizagem é, talvez, aquela que é identificada em mais pontos pelos diretores, o que segue o defendido por Vieira (2021), que afirma que os PADDE e as TD vieram transformar, de forma positiva, os processos de ensino aprendizagem com “práticas pedagógicas inovadoras”. Isso mesmo revelam os entrevistados que

identificam rotinas, práticas e estratégias que até aqui não eram usadas frequentemente pelos docentes.

“Por aquilo que nós vamos vendo, nós a partir de uma das medidas que tomamos, também, é que, nas reuniões do departamento, passou a ser obrigatório incluir um ponto para partilha de recursos digitais.” (D4)

“Temos uma coisa que chamamos de repositório RED, em que todos os departamentos são obrigados a colocar, por ano, nesse repositório, no mínimo nove programas, nove aplicações que tenham utilizado. Exatamente no sentido de criar uma rotina de se ir fazendo.” (D4)

“Agora, há muita gente, já neste momento, que faz muito trabalho pedagógico nomeadamente, testes formativos essencialmente com recurso a essas ferramentas, não é?” (D5)

“(...) temos um clube de robótica, um clube de cineastas de palmo e meio (...). Portanto, acho que estamos no bom caminho.” (D6)

“(...) portanto, nas tecnologias, nas dinâmicas e nas metodologias utilizadas nos concursos. Estou-me a lembrar que todos os anos concorremos ao Canguru Matemática e outros projetos que mexem com as tecnologias.” (D6)

Os discursos corroboram com a perspetiva de Hanifah et al. (2023), que consideram que as TD, quando utilizadas em contexto escolar, proporcionaram discentes mais empenhados e participativos, ao contrário do que acontecia anteriormente com aulas pouco produtivas, quando nenhuma ferramenta tecnológica era mobilizada. As TD parecem, por isso, assumir um papel decisivo, indo ao encontro não só dos objetivos dos PADDE, mas também do Programa “Escola Digital”, que tem como objetivo a transformação digital de modo a garantir: distribuição universal de computadores com conectividade móvel a alunos e

professores, formação de professores e criação de planos de transformação digital em cada AE<sup>18</sup>. No âmbito das dinâmicas existentes nos PADDE decorreram ações para que os alunos mostrassem interesse em trazer e fazer uso do seu próprio equipamento na escola. Esta ideia é corroborada por Nóvoa & Alvim (2021), que afirmam que deve existir uma conexão entre o conhecimento e novas práticas pedagógicas.

A corroborar esta perspetiva o/a D4 afirma que todos os intervenientes do sistema educativo acabarão por compreender a correlação entre o digital e as novas práticas pedagógicas:

“(…) a escola vai perceber que os computadores vão ter que vir para a escola com alguma regularidade e os próprios pais vão ter que perceber que se não quiser os computadores da escola digital, porque têm computador em casa, vão ter de arranjar uma alternativa para o computador vir para a escola.” (D4)

Neste sentido, Reis & Negrão (2022, p. 181) consideram que “as TD estão em constante atualização e, de muitas maneiras, têm modificado a forma de ensinar e de aprender”, ideias também partilhadas pelos diretores:

“Todos eles trazem os computadores. Agora vamos fazer outra semana no terceiro período, para irmos percebendo que o digital é importante” (D5).

“Nós aqui na escola não permitimos o uso de telemóveis. Não permitimos o uso de telemóveis que não seja por motivo pedagógico. Por motivo pedagógico permitimos e os professores utilizam muito até, às vezes, como motivação, o Kahoot. Portanto, há já uma prática implementada pelas várias disciplinas, que recorrem muito ao Kahoot, ao Edupuzzle, entre outras.” (D6)

---

<sup>18</sup> <https://www.incode2030.gov.pt/?s=escola+digital>

Estes dados confirmam que há mudança de estratégia e uma aposta no digital, a testemunhar o exposto por Nóvoa & Alvim (2021, p. 13), que afirmam que “integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar (...)”.

Parece-nos evidente que, no âmbito da implementação dos PADDE e da transição digital, os líderes/diretores continuam a fazer um esforço para oferecer novas dinâmicas pedagógicas aos seus educandos e é importante que “as TD estejam cada vez mais a ocupar um espaço nos currículos em qualquer nível de ensino e, diante desta realidade, desafiam os professores em práticas educativas” (Reis & Negrão, 2022, p. 179). Exemplo disso são as iniciativas partilhadas pelo/a diretor/a D6:

“A oferta complementar do primeiro ciclo é a área da programação. No segundo ciclo há uma dinâmica interna, em que todas as turmas passam pelo “open space”. Agora não é só “open space”, não é? Porque também temos uma série de portáteis e que os professores podem requisitar, com acesso fácil, além de que o Ministério da Educação proporcionou a todos os alunos um computador portátil.” (D6)

Importa ainda reforçar a relevância que os diretores entrevistados concedem ao digital, ao utilizar o crédito horário do AE para os docentes fazerem um trabalho colaborativo, como revela o/a diretor/a D6:

“Os professores têm uma hora que lhes foi distribuída, semanal. E essa hora, claro que não é todas as semanas, é quando precisarem. Fazem reuniões de articulação para a flexibilidade curricular e poderão usufruir desse tempo para a partilha de documentos e não só documentos, mas às vezes de estratégias pedagógicas e de práticas” (D6).

Em suma, as principais mudanças decorrentes da implementação dos PADDE refletem-se nas práticas administrativas, e sobretudo no processo de ensino aprendizagem, através de práticas pedagógicas inovadoras até então não

usadas. As mudanças decorrentes da implementação dos PADDE verificam-se com a introdução das TD no contexto diário das instituições escolares e com as lideranças escolares a assumirem ser os principais responsáveis por esta integração (Piedade & Pedro, 2014). A existência de novas dinâmicas pedagógicas, o envolvimento do corpo docente para a utilização das TD nas práticas educativas e o trabalho colaborativo demonstram que as lideranças escolares apostam numa educação digital, embora o digital não deva esgotar a existência do professor (Nóvoa & Alvim, 2021).

#### *IV.2.2.3. Vantagens e constrangimentos na implementação do PADDE*

Concluída a perspetiva sobre as mudanças decorrentes da implementação dos PADDE, revelou-se importante procurar identificar quer as vantagens, quer os constrangimentos que reconheceram os diretores escolares, e percebemos que ambos coexistiram.

Como vantagens, foram identificados vários aspetos, entre eles a renovação e reorganização de processos inerentes à prática pedagógica, identificados como mais-valias:

“Vantagens, eu acho que é o trabalho colaborativo entre os docentes. É uma grande vantagem o uso das tecnologias, a nível de sala de aula. Estamos muito ainda no início, mas já há muitos professores, sobretudo das áreas das ciências, das matemáticas e isso, que já usam muito, na prática pedagógica, os computadores e é uma grande vantagem os professores apontarem nessa utilização.” (D1)

“Acho que os professores, todos os professores entenderam que, efetivamente, a mudança e a melhoria das aprendizagens passam por esta renovação.” (D6)

“E o PADDE acabou por trazer isto, percebe? Obrigou-nos a reorganizar algumas coisas e a ver então com base nisso, ainda nos falta mais isto. E eu acho que o PADDE ajudou.” (D3)

E a mudança decorrente do pressuposto de partida para a própria criação dos PADDE é positiva, na medida em que se revela alinhada com os valores e a evolução da sociedade:

“A questão do princípio, eu acho que é positiva, porque quer dizer assim, a sociedade está mais tecnológica e é importante também que as escolas não sejam fechadas a tecnologia.” (D2)

Não obstante a visão positiva transmitida pelas lideranças escolares face à implementação dos PADDE, foram identificados constrangimentos que dificultaram a sua concretização. Estes centram-se sobretudo na identificação de uma rede de internet deficitária; a existência de equipamentos obsoletos; dificuldades das infraestruturas elétricas; a dificuldade de prestação de apoio técnico para resolução de problemas; envelhecimento da população docente associada a dificuldades face à utilização das tecnologias digitais; pouco tempo para os professores dedicarem/desenvolverem competências digitais e resistência à mudança para o digital por um número significativo de professores.

Isto mesmo fica patente no discurso deste diretor que enumera vários constrangimentos que envolvem a implementação dos PADDE:

“(…) o que acontece, uma das coisas que aconteceu quando os computadores vieram todos, a Internet não funcionava. Porque, embora eles tenham um router, eles preferiam ligar-se à rede da escola. Depois a parte elétrica que não comporta tantos equipamentos ligados ao mesmo tempo, porque não está dimensionada para aquilo. Podemos ter uma escola que foi feita para ter duas tomadas por sala, uma tomada por sala. Acho que é o que tinha e para passar a ter mais tomadas... E a questão dos quadros elétricos.” (D5)

Os líderes/diretores referiram que os estabelecimentos de ensino apresentam lacunas graves na área das infraestruturas e dos equipamentos:

“(...) a questão das infraestruturas das escolas e como tu sabes, não é só no nosso agrupamento. São dramáticas, em termos de haver aqui salas que não têm acesso à Internet, a parte de equipamentos de computadores já são muito antigos e não suportam alguns programas; uma série de constrangimentos que nós tentamos sempre ultrapassa (...).” (D2)

“Ou seja, nós estamos, em termos de infraestruturas, um bocadinho aquém daquilo que seria desejável em termos mesmo de salas de aulas. Como é que é possível esta transição do digital e com a importância que o digital tem como é óbvio, como é que nós podemos usar mais digital se não temos condições para isso?” (D2)

“O constrangimento que nós temos é essencialmente na implementação do projeto, são as dificuldades que nos vão surgindo no dia a dia. A questão com os equipamentos, aquilo que se exige hoje aos professores, porque têm muito trabalho burocrático nas escolas e depois o tempo escasseia para cumprir as suas obrigações burocráticas (...).” (D4)

“Depois, agora estamos a ter outra dificuldade que é os primeiros computadores que vieram, acabou a garantia. Como é que vai ser feito? Os pais estão a vir entregá-los. Os primeiros são de 2020. Essas são as dificuldades que estamos a sentir. Depois, outra das dificuldades é o transporte de computadores para a escola. Eles são de tão fraca qualidade. Os pais não estão a autorizar os filhos a trazerem os computadores para a escola porque aquilo... qualquer coisa, o monitor parte, muito fraco e muito frágil” (D5).

Os dados mostram que, pese embora a decisão da União Europeia<sup>19</sup>, nas “Orientações para a Digitalização até 2030”, que refere que: “as políticas sobre as

---

<sup>19</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022D2481>

infraestruturas digitais e os investimentos nessas infraestruturas deverão visar assegurar uma conectividade acessível a todos (...)” (p.4), esta realidade não está, ainda, alcançada. Tal configura o constrangimento maior ao alcance dos objetivos dos PADDE e a uma efetiva transição digital.

Assim, apesar de os dados, na sua generalidade, confirmarem que os PADDE são instrumentos importantes para a promoção e transição digital das escolas, e de o Estado Português e a União Europeia continuarem empenhados no desenvolvimento de competências digitais de todos os atores educativos<sup>20</sup>, os dados apresentados confirmam, ainda, a existência de constrangimentos na implementação destes PADDE. Estes consistem, sobretudo, na falta de formação específica do corpo docente, no envelhecimento deste grupo de profissionais, a resistência a mudanças, nos equipamentos informáticos obsoletos, na falta de apoio técnico, na rede de internet (por vezes inexistente) e na deficitária rede elétrica<sup>21</sup>. Em alguns AE, estes revelam-se fatores impeditivos ou, pelo menos, que dificultam a execução dos PADDE, dados que se alinham com outros estudos desenvolvidos sobre esta temática (Coppi et al., 2022; de Freitas Vieira, 2023; Fernandes & Figueiredo, 2020; Nóvoa & Alvim, 2021; Rodrigues, 2014; Trindade et al., 2021).

#### ***IV.2.3. Perfil de Lideranças/Gestão do/a diretor/a***

A análise do **Perfil de liderança/gestão do/a diretor/a** assentou em dois aspetos centrais, que configuraram duas subcategorias de análise: *Características de gestão/lideranças no AE* e *Modos de gestão adotados no AE*. São esses dados que a seguir se apresentam e é sobre a análise dos dados correspondentes a estas subcategorias que dedicamos os pontos seguintes.

---

<sup>20</sup> <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>

<sup>21</sup> A modernização das infraestruturas escolares foi retomada. Entre 2017 e 2020, 770 escolas foram reabilitadas pela entidade pública de natureza empresarial Parque Escolar, E.P.E.<sup>14</sup> (que passou a designar-se Construção Pública, E.P.E., em junho de 2023) com financiamento ao abrigo dos programas da política de coesão para 2014-2020. Os municípios assumiram a função de donos das obras e o Ministério da Educação cofinanciou 50% da contribuição nacional. Considerou-se prioritária a reabilitação de 451 escolas adicionais até 2030 (a maioria nas regiões de Lisboa, Norte e Centro), que será financiada pelos programas da política de coesão para 2021-2027 em cerca de 45 milhões de EUR. O PRR financiará igualmente a reabilitação dos espaços físicos de 75 escolas secundárias públicas.

#### *IV.2.3.1. Características de gestão/lideranças do AE*

Relativamente às **Características de gestão/lideranças do AE**, os dados evidenciam que os diretores entrevistados apresentam características muito específicas quanto ao modo como veem e desenvolvem os processos de gestão/lideranças dos AE. Os depoimentos seguintes ilustram a visão de alguns destes líderes relativamente aos processos de decisão na gestão escolar:

“Eu acho que a gestão da escola é uma gestão que se faz com alguma tranquilidade, tendo consciência do caminho que nós queremos” (D2)

“É assim, a gestão de professores e gestão de pessoal não docente é da minha competência. Portanto, sou eu que faço esse tipo de gestão e as decisões que vou tomando, a maior parte delas, vou partilhando com a minha equipa. Aquelas que eu considero que devem ser partilhadas, porque às vezes, há questões aqui no meio que, se forem muito partilhadas, vai dar confusão mais à frente ou mais atrás” (D4)

“Portanto, é uma direção, como é que hei de dizer, como costumo dizer, é uma direção aberta (...). Algumas consultam-me, mas eu confio plenamente. São pessoas em que eu confio plenamente.” (D5)

“Eu não tomo algumas decisões ou melhor, a maioria das decisões não tomo, sem consultar os outros elementos da direção” (D5)

“Eu diria que é quase um processo participativo porque eu ausculto os meus pares, assim, como ausculto, às vezes, nas tomadas de decisão.” (D6)

Estes discursos parecem revelar posicionamentos de valorização do líder no trabalho de gestão escolar, nomeadamente quanto às tomadas de decisões sobre o que é necessário para o AE e sobre estilos de liderança de natureza democrática,

ilustrados pelas referências à partilha com os seus pares, como evidenciado pelos/as diretores/as D4 e D6.

Estas posições confirmam as perspetivas de Hargreaves et al. (2007, p. 324), de que “os líderes sustentáveis não tentam fazer tudo sozinhos e a sua porta está sempre aberta”. Na mesma linha argumentativa, Torres & Palhares (2009) defendem que os órgãos de gestão da escola auferem de um estatuto central ao aprofundamento dos valores democráticos e de uma liderança deliberativa (que ausculta, é inclusiva e envolve a equipa), o que se verificou nas entrevistas com os diretores, como ilustram os excertos abaixo:

"Sobretudo a confiança nos quadros. A confiança e quando alguém toma, se está delegada a competência é livre para tomar decisão e as decisões são sempre apoiadas por mim." (D1)

"(...) no meu caso, procuro delegar ao máximo. Portanto, qualquer um toma decisão, qualquer um tem a liberdade de tomar uma decisão" (D2)

"Nós aqui é assim: cada um dos meus adjuntos e da minha subdiretora tem a sua área de atuação" (D4)

"Eu diria que é quase sempre um processo participado, porque eu ausculto os meus pares, assim como ausculto, às vezes, nas tomadas de decisão" (D6)

Nesta mesma linha, outros diretores enfatizam a dimensão humana que atravessa o seu trabalho:

"(...) líder mais humana. Acho que a minha preocupação é mesmo, humanizar ao máximo, respeitar a diferença (...)." (D3)

"(...) basta olhar para as competências que lhes atribuí, portanto, e todos eles têm competências quase as mesmas que o diretor, não é? Portanto, é porque são pessoas de confiança. Uma direção, um

diretor, embora seja um cargo unipessoal, só funciona se as outras pessoas que estão lá remarem para o mesmo lado, senão, se alguém se puser em bicos de pés, as coisas não funcionam." (D5)

Os discursos anteriores são, deste modo, exemplificativos de características dos processos de gestão que se aproximam de uma visão humanista e democrática de liderança, como é defendida por Torres & Palhares (2009). Importa, por isso, salientar o posicionamento do/a D5 que, no seu testemunho sublinha a ideia de confiança plena do diretor nas pessoas. Com efeito, a ideia de confiança parece subentender delegação de poderes e o reconhecimento do papel de todos na prossecução dos desafios que se colocam hoje às instituições escolares. Parece-nos poder inferir-se destes depoimentos características de gestão e liderança que se aproximam de uma liderança transformacional (Bass & Bass Bernard, 1985; Bass & Riggio, 2006, 2010; Burns, 2012), ou seja, de uma liderança que tem como objetivo ter uma visão inspiradora para as suas equipas, tornando a sua comunicação numa perspetiva clara e motivadora para o desenvolvimento das suas ações. Neste sentido, o líder transformacional pode ser visto como um modelo a seguir e o seu “carisma” ser uma grande fonte de inspiração. Ser promotor de confiança e ter sempre o foco bem definido para o bem da instituição parecem ser características fundamentais de um estilo de liderança que se diz transformacional.

Em síntese, apesar de, na legislação que regula o cargo e a estrutura de liderança escolar, a gestão escolar ser unipessoal, os diretores entrevistados assumem o exercício dos seus cargos de uma forma partilhada (de porta aberta) e colegial com os outros membros da direção, num verdadeiro espírito de confiança, em consonância com o defendido por Cabral et al. (2015, p. 147), que afirmam que “(...) as práticas de gestão assim como as relações interpessoais devem estar pautadas em situações de confiança, de reciprocidade, de aconselhamento, estímulos e trocas enriquecedoras, experiências que são observadas nas práticas de gestão e lideranças democráticas”.

No entanto, esta postura no que à liderança escolar diz respeito convive com outras experiências que assumem uma perspetiva contrária e que, como evidenciado nos testemunhos seguintes, transportam os líderes/diretores para posições mais autocratas de domínio e conhecimento absoluto dos assuntos a tratar:

“Não sou, por personalidade, uma pessoa autoritária, embora pronto reconheça tenha alguma autoridade (...)” (D1)

“(...) isso não invalida que em determinados momentos, não seja, de vez em quando, até autoritária, não é?” (D3)

“Algumas decisões, a nível de recursos humanos, a nível de verbas, isso sou eu que tomo. Eu não delego nada na contratação de professores, não delego nada. Isso está tudo sob a minha responsabilidade.” (D4)

Nestes casos, estamos perante expressões de diretores que parecem, em determinadas situações, assumir uma liderança autoritária/autocrática, caracterizada pela arbitrariedade e imposição aos subordinados de que nos fala Chiavenato (2003), algo que constatamos também no ponto seguinte relativo aos modos de gestão. Os dados mostram ainda que para o desempenho de uma “**Liderança Escolar**” é necessário adotar determinadas características pessoais (por exemplo ser mais humano, tomar decisões auscultando os seus pares, ter espírito de partilha) para o exercício da função.

#### *IV.2.3.2. Modos de gestão adotados no AE*

No que respeita aos **modos de gestão adotados**, os diretores parecem assumir modos de ação não totalmente convergentes entre si. Assim, analisando os discursos dos entrevistados, temos, por um lado, aqueles que apontam para modos de gestão partilhada e, por outro, discursos que parecem evidenciar uma prática de gestão mais próxima de uma ação autocrática, tal como sugerido no subponto anterior.

Os discursos seguintes denotam modos de gestão que se aproximam mais de uma gestão partilhada e democrática (Torres & Palhares, 2009).

“(...) eu prezo sempre por adotar modos de gestão partilhada, é uma gestão baseada na confiança com os colegas.” (D1)

“(...) porque é uma gestão diária, que vai ser quase sempre partilhada, mesmo sendo de áreas que estão alocadas aos outros colegas, nós vamos conversando. Por isso, é tudo muito partilhado.” (D2)

“Uma liderança participada. Todos participam, todos somos auscultados nos órgãos próprios e às vezes até informalmente, numa sala de professores que a gente se reúne, que fala. É mesmo participada. Não consigo classificá-la de outra forma porque não centralizo nada, partilho tudo.” (D6)

Como se depreende destes excertos, o modo de gestão adotado por parte destes diretores parece enquadrar-se em linha com argumentos já antes apresentados, num tipo de “liderança distribuída” (Hargreaves et al., 2007). Este modo de gestão nem sempre se assume como prática corrente, pois no dia a dia da vida escolar, o líder/diretor tem de tomar decisões e o tempo de que dispõe para tal nem sempre permite auscultar os órgãos competentes e partilhar com toda a equipa de direção ou outros elementos da comunidade escolar, como as lideranças intermédias, a questão/assunto em causa. Assim, a decisão acaba por ocorrer de forma unipessoal por parte do/a diretor/a, tal como evidencia o depoimento seguinte:

“Por vezes, em certos assuntos tem que ser uma decisão só minha.” (D5)

“Porquê é que tomar uma decisão pode não agradar àquele, àquela pessoa que eu tenho em frente. Mas é o que, ao meu olhar, o próprio poder me dá e é o melhor que eu considero para a minha instituição.” (D3)

Embora pareça haver nestes testemunhos uma intenção de tomada de decisão que preconiza a partilha com a equipa da direção, esta não acontece de facto. O que parece vislumbrar-se é apenas o desejo de que o seu modo de gestão

se aproxime de “um perfil de liderança mais democrático” (Torres & Palhares, 2009, p. 97).

Aliás, é interessante observar que o/a mesmo/a diretor/a D3 reconhece, todavia a par de alguma autoridade, margem à participação:

“A minha equipa/direção e a minha comunidade escolar saber, que exerce uma liderança muito participada, todos os atores educativos podem votar.” (D3)

Ainda que o/a entrevistado/a D3 pareça demonstrar o desejo de partilhar a decisão, evidenciam-se na sua partilha alguns resquícios de um modo de gestão autocrático (Chiavenato, 2003), ao assumir que há questões que se forem partilhadas provocam confusão, deixando antever alguma dificuldade para acatar opiniões diversas e divergentes da sua. Esta nossa leitura parece alinhar-se como o defendido por Bento (2008, p. 1), quando sustenta que um mesmo gestor/líder escolar pode assumir diferentes estilos/comportamentos na liderança da sua organização escolar: transformacional, transacional e “laissez-faire”.

Em síntese, a análise dos discursos mobilizados revela que os diretores apresentam características e modos de liderança que os situam mais próximos de um perfil de liderança democrático e transformacional (Burns, 2012; Torres & Palhares, 2009). Como os seus depoimentos permitiram compreender, os diretores procuram exercer uma gestão partilhada, baseada na delegação de competências e na confiança depositada nos outros elementos da direção. Esta tendência dos dados é consonante com a visão de Ferreira et al. (2015), que sublinham que “a liderança é um processo socialmente construído, que resulta das interações estabelecidas entre todos na escola e que exige decisões partilhadas e informadas para a promoção da qualidade educacional (...)”. Pese embora se constate a predominância de características de liderança que apontam para um perfil democrático e humanista como demos conta, também há alguns depoimentos que denunciam características que podem associar-se a um modo de gestão com características autocráticas (Chiavenato, 2003, 2006).

#### **IV.2.4. Autonomia na tomada de decisão**

Como se indicou na tabela 1, a análise desta categoria faz-se com base em duas subcategorias: i) *Posicionamento dos diretores face à autonomia das escolas*; e ii) *Constrangimentos quanto à autonomia na tomada de decisão*, tendo como objetivo perceber até que ponto os diretores têm autonomia para o exercício da sua função e que constrangimentos ao efetivo exercício autónomo enfrentam.

##### *IV.2.4.1. Posicionamento face à autonomia das escolas*

Relativamente ao *posicionamento dos diretores face à autonomia das escolas*, os líderes/diretores, quando questionados, revelaram posições contraditórias entre si, dividindo-se entre os que defendem ter a autonomia necessária e os que reclamam para a sua escola a necessidade de maior autonomia.

Assim, consideraram que, se por um lado houve áreas em que o Decreto-Lei n.º 75/2008 lhes trouxe autonomia, mas com responsabilidade acrescida, por outro, com o anterior Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de maio, pareciam deter uma autonomia mais ampla. Referem, a propósito, os que consideram que tem havido evolução e têm autonomia:

“A questão da autonomia, eu acho que, claro que tem havido uma evolução ao longo dos tempos, isso é inquestionável.” (D2)

“Tem vantagens e tem inconvenientes e, portanto, agora eu não posso dizer assim: -Que nós não fazemos isso, não fazemos aquilo, porque não temos autonomia. Não! Para aquilo que nós precisamos, nós temos autonomia suficiente. Aliás há partes da autonomia, como é o caso dos projetos de inovação que nós não entramos, porque achamos que isso não é uma vantagem para a nossa comunidade educativa.” (D4)

E os que são partidários da necessidade de maior e efetiva autonomia:

“(…) acho que até devíamos ter mais um bocadinho (…)” (D1)

“Em termos de funcionamento, acho que o decreto-lei nº. 75 traz uma maior responsabilização de quem lidera, com a questão do órgão unipessoal, do que trazia quando eram os Conselhos Diretivos aos Conselhos Executivos, que era mais lato em termos de responsabilidade e em termos de autonomia.” (D4)

“Um exemplo é o nosso Plano de Inovação. Evidentemente foi criado porque nós quisemos mudar um bocadinho o currículo e aí não temos autonomia. Nós tivemos de construir um projeto que foi aprovado pela tutela. Só depois da sua aprovação é que o Conselho Pedagógico o pode implementar. (D6)

Na verdade, no n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 está consagrada a autonomia a vários níveis da gestão das escolas, nomeadamente na possibilidade de “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégia, patrimonial, administrativa e financeira”. Tal parece abrir a possibilidade de uma autonomia alargada a vários domínios, mas que, na prática pode não se sentir, provavelmente por força do n.º 2 do mesmo Decreto-Lei, que acautela a dimensão dos AE e a necessidade de prestação de contas e de avaliação externa. Isto vem confirmar o que a literatura menciona neste domínio, especificamente Barroso (2004), quando levanta a questão da ficção da autonomia regulamentada ou da “autonomia ilusória”, também identificada por Pereira et al. (2021). Esta ideia é corroborada pelo/a D2:

“Agora, a questão da autonomia, eu acho que continua uma ilusão; uma ilusão porque a dependência da escola é muito grande. É grande e cada vez mais.” (D2)

“Agora, existe alguma autonomia, em termos de algumas decisões, mas como pontuais, ou seja, em termos de política, não existe essa autonomia. Além do mais, depois existe uma série de contradições

dos nossos governantes acerca do caminho da escola o que faz com que a autonomia também seja um bocadinho, é o que eu digo, é um bocadinho ilusão.” (D2)

No entanto, como defendido por Costa & Costa (2007), os diretores têm que ter a capacidade para trabalhar com as limitações inerentes à atual organização escolar: a centralização; a autonomia relativa; a burocracia; as práticas rotineiras; os conflitos de interesses; a heterogeneidade de valores, entre outros. Também para Carvalho et al. (1999, p. 19), “os líderes/diretores sabem o risco da tomada de decisão e podem ser autores (coautores) das regras de conduta e igualmente se compreenderá, que este saber-poder é limitado e relativo.” O discurso seguinte, do/a diretor/a D5, atesta a perspectiva destes autores:

“Nos últimos, se calhar nos últimos 4 anos, o Ministério da Educação deu mais alguma autonomia às escolas, deu mais autonomia às escolas, mas se calhar ainda não é suficiente.” (D5)

“As escolas têm alguma autonomia. Eu acho que, quando se fala em autonomia o decreto-lei n.º 75 fala, fala muito em autonomia, mas depois, na prática, não a deixam aplicar. Eu acho que a verdadeira autonomia, se dessem aos diretores, acho que teríamos um sistema de ensino diferente, com resultados diferentes e com muitas mudanças na educação.” (D5)

Ou seja, estamos perante uma autonomia relativa, na linha do defendido por Barroso (1996) quando se refere a dois conceitos “autonomia decretada” e “autonomia construída”. Se por um lado, a autonomia não se decreta, embora tal seja fundamental para a sua constituição, por outro lado, a autonomia deve alicerçar-se na construção de condições favoráveis em cada estabelecimento de ensino, ou seja, deve também ser construída para ser efetiva.

Na mesma linha de argumentação, os líderes/diretores consideram que o Decreto-lei n.º 75, de 2008, lhes traz uma autonomia pouco consistente, podendo aparentemente parecer uma lei firme e forte, mas que, na prática, se revela frágil e inconsistente.

“E a nossa autonomia, é uma autonomia com uma expressão, que não é minha. Era a da minha orientadora de tese, agora está, lembrei-me que ela dizia: - Que era um Santo com pés de barro. E essa é que é a verdade. A nossa autonomia é um Santo com pés de barro, eu tenho é que ter, é que tentar o máximo possível entrar no espírito de quem criou aquilo, o espírito daquela lei e perceber o que é que eu, no meu contexto, posso fazer, não desrespeitando aquela legislação.” (D3)

O que parece mais comumente aceite pelos diretores é a autonomia das escolas para as questões pedagógicas, como justificam os/as diretores/as:

“Se têm? Têm na gestão pedagógica, na organização dos currículos das turmas, dos horários. Isso sim, na organização do pessoal dentro da escola tem bastante autonomia, sim isso tem. Dentro dos limites estabelecidos tem ali, bastante autonomia.” (D1)

“É assim, a nível do pedagógico, educativo, eu acho que as escolas têm autonomia, muito sinceramente, porque os despachos são abrangentes e somos nós a começar pela elaboração coletiva do Projeto Educativo e é aí que vamos traçar as linhas orientadoras.” (D5)

Também consensual parece ser a escassa autonomia em matéria de gestão de recursos humanos:

“Mais através de nível dos recursos humanos. Portanto, acho que o diretor devia ter mais autonomia na gestão dos seus recursos humanos (...). (D5)

“Esta autonomia é um bocadinho relativa porque nós não temos autonomia a 100%. Evidentemente que eu tenho autonomia a

100% por exemplo para o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, porque sou eu, somos nós, que vemos quais são as dificuldades que temos e investimos na formação e depois lá chegaremos.” (D6)

E, em linha com a gestão de pessoas, encontra-se a gestão financeira, no âmbito da qual, o(a) diretor(a), por inerência do cargo, assume a presidência do Conselho Administrativo. De acordo com a legislação, mais especificamente o art.º 38.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, este órgão deliberativo tem competências para: a) aprovar o projeto orçamental anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; b) elaborar o relatório de contas de gerência; c) autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira; d) zelar pela atualização do cadastro patrimonial. Não obstante o facto de a lei atribuir estas competências de gestão financeira, na prática tal nem sempre se verifica, como testemunha o/a seguinte diretor/a:

“Tudo isso é uma autonomia um bocado limitada e mesmo através das verbas, não se justifica, não tem justificação. Onde está a autonomia de uma escola quando as verbas que nos são atribuídas no final do ano, o órgão administrativo tem de as devolver e depois só as podem utilizar no final do próximo ano.” (D4)

Pelo discurso do/a diretor/a, a sua autonomia fica limitada a partir do momento em que as verbas pertencentes ao agrupamento ficam temporariamente cativas no próprio Estado e só mais tarde são disponibilizadas.

Além dos partidários de uma autonomia suficiente em contraponto com os que defendem uma autonomia ilusória e a necessidade de mais autonomia, encontramos o exemplo de um diretor ainda em busca da correta interpretação do enquadramento legal da lei em vigor, sem querer cometer qualquer tipo de infração:

“(…) eu tenho é que ter, é que tentar o máximo possível entrar no espírito de quem criou aquilo, o espírito daquela lei e perceber o

que é que eu, no meu contexto, posso fazer, não desrespeitando aquela legislação.” (D3)

Em jeito de síntese, constatamos que não é consensual entre os/as diretores/as e, por estes/as, dentro dos diferentes domínios de gestão escolar, a existência (ou não) de autonomia e de autonomia suficiente. Tal causa constrangimentos, quer na gestão corrente, quer na gestão estratégica dos AE, como abordaremos no ponto seguinte.

#### *IV.2.4.2. Constrangimentos quanto à autonomia na tomada de decisão*

Apesar de, como exposto, alguns líderes/diretores considerarem que possuem uma autonomia suficiente, outros deixam claro que se deparam com constrangimentos que constituem limitações na tomada de decisão. De entre os relatos, encontramos sobretudo identificados constrangimentos a três níveis: de recursos humanos, financeiros e nas relações com as autarquias.

Do ponto de vista dos constrangimentos à autonomia na tomada de decisão ao nível da gestão de recursos humanos, os/as diretores/as referem que:

“A um nível de contratação de técnicos, portanto, se tivesse mais autonomia, conseguiria ir recrutá-los, não é? (D5)

“(…) eu deveria ter mais autonomia para contratar pessoal docente e não docente, técnicos...” (D6)

Do ponto de vista dos constrangimentos de gestão financeira, em linha com Pereira et al. (2021, p. 66), que concluem que “alguns diretores (...) não têm autonomia financeira, continua a tutela a ter o poder de decisão e advogando que o ideal seria terem uma autonomia total, quer pedagógica, quer financeira”, os/as D5 e D4 referem que, financeiramente, não existe autonomia:

“Não é possível, porque não há dinheiro. Portanto, é uma autonomia que não tem saído do papel.” (D5)

“A autonomia é sempre muito relativa, não é? Porque a autonomia começa, primeiro ponto de partida, cá para mim, da autonomia começa na questão financeira. Começamos aqui, não é? Sem dinheiro as pessoas não fazem nada!” (D4)

A relação com os municípios e a eventual transferência de competências para as autarquias constitui o último dos constrangimentos identificados. A transferência de competências por parte do Ministério da Educação decreta à escola uma gestão mais forte e personalizada. Desta forma, a autonomia aparece associada à delegação de competências para os municípios. Para Silva & Sá (2017, pp. 77-78), esta é uma autonomia de base comunitária, que permite transferir determinadas responsabilidades para o poder local, nem sempre bem recebida pelos AE:

“Agora em termos da autarquia, apesar da nossa relação com a autarquia ser uma relação boa, uma relação cordial, há sempre aspetos que nos parece que a autarquia, às vezes, quer entrar em demasia na escola e nós, para mantermos a cordialidade, temos, às vezes, que gerir esse tipo de situações.” (D2)

Em Portugal, como noutros países europeus, a reforma do modelo de gestão escolar tornou os estabelecimentos de ensino mais próximos dos municípios (Varjo & Kalalahti, 2019). Tal parece gerar desconforto entre os diretores, nomeadamente como refere o/a D2, que acrescenta que:

“A autarquia devia ter sim, as suas competências, as competências que não tivesse uma intervenção direta na questão da autonomia pedagógica. Reforço que é, neste momento, as relações são boas, mas é um modelo circunstancial, porque isto, pode não continuar e não continuando eu acho que é muito perigoso as autarquias terem poderes que, de alguma forma, queiram sobrepor à parte pedagógica, à parte da autonomia de escola.” (D2)

Em síntese, o discurso dos líderes/diretores permitiu-nos perceber um pouco melhor o seu posicionamento face à autonomia das escolas e perceber que reclamam para si esta mesma autonomia, reconhecendo, ao mesmo tempo, que tem vindo a aumentar ao longo dos anos ainda que se mantenha como limitada.

O carácter unipessoal de gestão “confere ao diretor e líder liberdade de decisão e maior poder de intervenção no funcionamento da escola” (Formosinho et al., 2010, p. 141). O reforço da autonomia dos líderes escolares deve ser considerado pela tutela de uma forma séria e sustentada, fornecendo-lhes mecanismos facilitadores para as tomadas de decisão. A autonomia implicará que “a escola seja capaz de assumir o seu planeamento pedagógico e assentar numa visão inovadora, numa capacidade mais transformadora, o que também passa por melhores processos de gestão” (Carvalho et al. (2022, p. 25).

No entanto, no entender dos entrevistados parece ficar evidente que, nos últimos anos, as lideranças escolares ambicionam deter mais autonomia, corroborando com Carvalho et al. (2022, p. 25), que afirmam que “a autonomia da escola deve ser conquistada pelas suas práticas pedagógicas”.

Ou seja, a autonomia atual na tomada de decisão dos líderes/diretores pode assumir-se como “uma autonomia relativa”, ficar dependente de diretrizes do Ministério da Educação, ou até mesmo por indicações das autarquias, num “quadro de processo de descentralização” (Barroso, 2004, p. 70), o que se revela escasso para os/as diretores/as.

Em suma, das diferentes perspetivas sobre a suficiente autonomia decorrem também alguns constrangimentos à sua concretização na tomada de decisão, particularmente na contratação de recursos humanos, como relata o/a diretor/a D2, mas também financeira, e relacionada com as autarquias e as eventuais competências crescentes no futuro. A perspetiva atual é que as autarquias possuem competências suficientes para dar respostas céleres e eficazes aos AE. Todavia, receiam que, no futuro, estas competências possam ser reforçadas e ampliadas para um novo quadro legislativo, no que diz respeito à contratação do pessoal docente, e constituir constrangimento ao seu poder de decisão atual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo visou compreender o papel das lideranças escolares no processo de desenvolvimento da educação digital nas escolas, procurando responder à questão de investigação: “Qual o papel dos líderes/diretores nos processos de construção e de implementação dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)?”.

Para dar resposta à questão enunciada, definiram-se como objetivos:

- O1.** Compreender o papel dos líderes/diretores escolares nos processos de construção e de implementação dos PADDE, ao nível organizacional e do trabalho dos professores;
- O2.** Identificar possibilidades de autonomia de líderes/diretores escolares na construção e de implementação dos PADDE
- O3.** Identificar constrangimentos ao nível do processo de construção e de implementação do PADDE nos Agrupamentos de Escolas (AE).

Tendo presente a questão de investigação e os objetivos definidos para o estudo, apresentam-se as considerações que procuram sintetizar resultados e respostas da nossa investigação, considerando as quatro categorias com base nas quais foram analisados os dados resultantes da investigação.

#### **a) Construção/elaboração dos PADDE**

Nesta categoria, analisamos a forma como os AE se organizam para garantir o processo de educação/transição digital, particularmente, através dos PADDE.

A análise dos PADDE dos AE e das entrevistas realizadas a diretores escolares permitiram perceber que todos seguiram a linha orientadora emanada pelo Ministério da Educação na sua construção.

Os dados revelam o reconhecimento da importância da presença do digital nos AE, bem como uma preocupação dos/as diretores/as em tornarem essa presença efetiva. Parece, aliás, comum a consciência, dos/as diretores/as escolares face à importância da organização dos AE para a transição digital que está, nomeadamente, vertida nos seus PADDE. Constata-se o papel ativo dos líderes na dinamização de uma “Educação Digital”, não só pela motivação e pela forma como inspiram os seus agentes educativos, mas também pela delegação de

responsabilidades. Verifica-se até o seu próprio envolvimento, sobretudo na gestão e organização dos processos da sua construção, nomeadamente pela constituição de equipas capazes de desencadear todo o processo de conceção, implementação, acompanhamento, avaliação e reformulação dos PADDE.

### **b) Implementação do Programa de Educação/transição Digital do/no Agrupamento**

Esta categoria pretendeu analisar a implementação do programa de educação/transição digital nos AE vista a partir da perspetiva dos diretores, considerando os desafios identificados, as mudanças geradas e as vantagens e constrangimentos encontrados no processo de implementação dos PADDE.

Da análise desta categoria decorrem resultados que mostram que os PADDE se assumiram como instrumentos de trabalho essenciais para a promoção e implementação do Programa de Educação/Transição Digital nos AE e que, apesar de alguns constrangimentos, nos AE estudados os líderes e profissionais se mobilizaram para garantir a sua concretização.

Notamos que os desafios e constrangimentos colocados a diretores/líderes se centraram, sobretudo, ao nível das infraestruturas e equipamentos (rede elétrica e de wifi deficitárias, equipamentos obsoletos, falta de suporte informático) e na baixa proficiência digital, envelhecimento e resistência à mudança por parte de alguns professores. Desafios estes, apesar de tudo, considerados ultrapassáveis com a implementação de algumas mudanças e o fomento da motivação dos atores educativos envolvidos. Ou seja, na generalidade, os desafios conduziram a oportunidades e à implementação de algumas estratégias de mitigação dos constrangimentos sentidos, de que é exemplo a formação específica para o uso das tecnologias digitais, o fator motivacional e a valorização do trabalho colaborativo entre o corpo docente, visando o aumento das competências digitais.

Não obstante a existência de constrangimentos, os dados confirmam que os PADDE são instrumentos importantes para a promoção e transição digital, trazendo consigo mudanças inevitáveis. As principais mudanças identificadas terão ocorrido ao nível das práticas administrativas, e sobretudo no processo de ensino aprendizagem, através de práticas pedagógicas inovadoras até então não usadas,

confirmando-se as lideranças escolares como principais responsáveis por esta integração, corroborando a investigação de Piedade & Pedro (2014).

### **c) Perfil de liderança/gestão do diretor/a**

A análise do perfil de liderança/gestão baseou-se nas características de gestão/liderança evidenciadas e nos modos de gestão adotados.

A análise desta categoria revela alguma divergência nas características/estilos de liderança dos líderes que participaram neste estudo. Com efeito, maioritariamente, os/as diretores/as entrevistados/as assumem o exercício dos seus cargos de forma partilhada (de porta aberta) e colegial com os outros membros da direção, num espírito de delegação de competências e de confiança, corroborando o defendido por Cabral et al. (2015). A análise revelou que a postura destes/as diretores/as se alinha com características e modos de liderança que os situam próximos de um perfil de liderança democrático e transformacional (Burns, 2012; Torres & Palhares, 2009), empenhados em promover mudanças nas suas estruturas, na base no respeito, na inspiração, na motivação e no carisma.

Não obstante e contrastando com a predominância de características de liderança democrática e humanista, identificamos outras experiências que assumem uma perspetiva diferente, transportando os líderes/diretores para posições de gestão com características autocráticas (Chiavenato, 2003, 2006), de domínio e conhecimento absoluto dos assuntos a tratar. A confirmá-lo, um/a diretor/a evidenciou essa divergência, ao assumir que determinadas questões não deveriam ser partilhadas, mostrando sinais de um modo de gestão autocrático.

### **d) Autonomia na tomada de decisão**

Nesta categoria pretendeu-se perceber qual a perceção dos diretores acerca da autonomia que detêm para o exercício da sua função e que constrangimentos ao seu efetivo exercício autónomo enfrentam.

A análise dos resultados permite inferir divergências entre os líderes inquiridos no que respeita à forma como encaram a autonomia detida pelos mesmos. Embora a lei, pela aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, confira às lideranças escolares a autonomia para decidir nos domínios da organização

pedagógica, curricular, gestão de recursos humanos, ação social escolar, gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, esta não é admitida por todos e a sua perspetiva aponta para constrangimentos na sua aplicabilidade. Os resultados mostram que a autonomia que os líderes/diretores possuem é “limitada” no momento da tomada de decisão, permanecendo a ideia do condicionamento por parte do Ministério da Educação. Ou seja, a autonomia atual na tomada de decisão pode assumir-se como “uma autonomia relativa”, que enfrenta constrangimentos porquanto se encontra dependente de diretrizes do Ministério da Educação, ou até mesmo de indicações das autarquias, num “quadro de processo de descentralização” (Barroso, 2004, p. 70), o que se revela escasso para os líderes.

A fechar a análise desta categoria resulta a perceção unânime das lideranças escolares quanto à pertinência do estado português considerar a necessidade de reforço da autonomia das escolas.

Em suma, recuperando a questão de investigação que orientou este estudo, “Qual o papel dos líderes/diretores nos processos de construção e de implementação dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)?”, parece ser possível compreender o envolvimento dos/as diretores/as escolares no processo de implementação dos PADDE nos seis AE alvo do estudo. No que concerne ao papel assumido pelos líderes, este parece assentar na criação de condições para o desenvolvimento dos PADDE, quer através da constituição de equipas dedicadas e com responsabilidade delegada, quer pela constituição de grupos de trabalho presididos pelas próprias lideranças. Tal é revelador do papel ativo dos líderes nos processos de construção e implementação dos PADDE, contribuindo para ultrapassar constrangimentos ao nível da proficiência digital dos docentes, das infraestruturas tecnológicas e outras. Além disso, evidencia que os líderes parecem reconhecer como suficiente a autonomia que lhes é conferida para a gestão dos seus AE e dos PADDE, contrariando a autonomia ilusória que advoga Barroso (2004).

Os resultados revelam ainda posicionamentos de valorização do papel dos líderes na gestão das escolas, denunciando características que se aproximam de uma “liderança democrática” (Torres & Palhares, 2009), muito embora permaneçam algumas aproximações a características autocráticas (Chiavenato, 2003, 2006).

## **Limitações do estudo e sugestões para investigação futura**

Como em qualquer trabalho académico, este estudo não está isento de limitações e é suscetível de novas orientações para investigação futura.

O estudo de caso teve como objeto de estudo seis AE da zona do Grande Porto com contextos geográficos e socioeconómicos particulares e, por isso, não transferíveis para outros contextos. Isto é, a natureza qualitativa do estudo desenvolvido num contexto restrito não permite generalizações. Reconhece-se também como limitação a orientação baseada numa entrevista semiestruturada que, apesar de permitir explorar a riqueza da interação com o entrevistado, causa alguns constrangimentos na sua análise, dificultando-a.

Do ponto de vista metodológico, investigação futura poderá beneficiar de uma combinação quantitativa e qualitativa, de forma a permitir generalizar a análise e as conclusões. Um estudo longitudinal poderá também constituir uma opção, permitindo desenvolver uma perspetiva sobre a evolução do processo de transição digital e da implementação dos PADDE nas escolas ao longo do tempo.

Além disso, numa perspetiva mais global e de maior abrangência do estudo, consideramos relevante a análise de outras perceções e o alargamento a outros públicos, como pais/encarregados de educação e professores. Investigação futura poderá, assim, cruzar perspetivas próprias dos/as diretores/as com outras, de diferentes atores do panorama escolar, sobre o papel das lideranças escolares para a concretização da transição digital das escolas e a implementação dos PADDE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Afonso, Almerindo Janela (2010). Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1).
- Afonso, Natércio (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, 201-216.
- Afonso, Natércio (2014). Políticas de governação e liderança das escolas. *Políticas de governação e liderança das escolas*, 8.
- Aires, Luísa (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. In: Universidade aberta.
- Amado, João (2014). Manual de investigação qualitativa em educação . Imprensa da Universidade de Coimbra. *Obtido de:*  
[https://digitalis. uc. pt/ptpt/livro/manual\\_de\\_investiga% C3% A7% C3% A3o\\_qualitativa\\_em\\_educa% C, 3, A7](https://digitalis.uc.pt/ptpt/livro/manual_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_qualitativa_em_educa%C3%A7%C3%A3o)
- Amado, João (2017). *Manual de investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Arranca, Agostinho (2014). Inovação pedagógica, inevitabilidade ou estratégia. *Fialho et al*, 235-254.
- Avolio, Bruce, & Bass, Bernard (2004). Multifactor leadership questionnaire (TM). *Mind Garden, Inc. Menlo Park, CA*.
- Bardin, Laurence (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Lisboa. Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil.(2014a). *Manual de enfrentamento à violência contra a pessoa idosa*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.
- Barroso, João (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *O estudo da escola. Porto: Porto Editora*, 167-189.
- Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista portuguesa de educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, João (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26, 725-751.
- Barroso, João (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*.

- Barroso, João (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, 11-22.
- Barroso, João, & Carvalho, Luís Miguel (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*, 125-137.
- Barroso, José João (2022). Administração e política educacional. Um percurso de investigação. In: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Barzanò, Giovanna (2009). Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. *VN Gaia: Fundação Manuel Leão*.
- Barzanò, Giovanna (2011). School autonomy and the new “accountabilities” of European education leaders: case studies in England, France, Italy and Portugal. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3 (Italian Journal of Sociology of Education 3/3), 184-209.
- Bass, Bernard (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Collier Macmillan.
- Bass, Bernard, & Bass Bernard, (1985). *Leadership and performance beyond expectations*.
- Bass, Bernard, & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications*. Simon & Schuster.
- Bass, Bernard, & Riggio, Ronald (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.
- Bass, Bernard, & Riggio, Ronald (2010). The transformational model of leadership. *Leading organizations: Perspectives for a new era*, 2, 76-86.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bento, António Veloso (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Trabalho Docente e Organizações Educativas*, 145-157.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. In. Porto editora.

- Bolívar, António, López Yáñez, Jesus, & Murillo Torrecilla, Francisco Javier (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*.
- Boni, Valdete, & Quaresma, Sílvia Jurema (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em tese*, 2(1), 68-80.
- Burns, James (1978a). Leadership. *New York*.
- Burns, James (1978b). Leadership. By Burns James MacGregor. *American Political Science Review*, 74(01), 153-156.
- Burns, James (2012). *Leadership*. Open Road Media.
- Cabral, Mozanilde Santos Nunes, Sousa, Mónica Teresa Costa, & do Nascimento, Alberico Francisco (2015). Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. *Revista Signos*, 36(2).
- Caillier, James Gerard (2020). Testing the influence of autocratic leadership, democratic leadership, and public service motivation on citizen ratings of an agency head's performance. *Public Performance & Management Review*, 43(4), 918-941.
- Camphenoudt, Luc Van, & Quivy, Raymond (2008). Manual de investigação em ciências sociais. *Gradiva Publicações*.
- Carretero, Stephnie, Vuorikari, Riina, & Punie, Yves (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens. <https://doi.org/https://doi.org/10.2760/38842>
- Carvalho, Angelina, Alves, José Matias, & Sarmento, Manuel Jacinto (1999). Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança. *Porto: Edições ASA*.
- Carvalho, João, Delgado, Paulo, Diogo, Vera, Martins, Pedro, & Romão, Paula (2022). As perspetivas dos diretores sobre o modelo de gestão das escolas portuguesas.
- Castanheira, Patrícia, & Costa, Jorge Adelino (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. *A escola sob suspeita*, 141-154.
- Catalão, Ana Paula Xavier, & Pires, Carlos Augusto (2020). As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 85-110.

- Cattonar, Branka (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação em Revista*(44), 185-208.
- Chang, I-Hua (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- Chiavenato, Idalberto (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Elsevier Brasil.
- Chiavenato, Idalberto (2006). *Administração geral e pública*. Elsevier Brasil.
- Comissão, Europeia (2020). Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027): Reconfigurar a educação e a formação para a era digital.
- Coppi, Marcelo, Fialho, Isabel, Cid, Marília, Leite, Carlinda, & Monteiro, Angélica (2022). O uso de tecnologias digitais em educação: caminhos de futuro para uma educação digital. *Práxis Educativa*, 17.
- Correia, Paula, & Sá, Susana (2021). Liderança do (a) Diretor (a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, 28(1), 175-209.
- Costa, Flora Monteiro, & Costa, Jorge Adelino (2007). Gestão e liderança organizacional: uma incursão pelo quotidiano de um director escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*(6), 111-126.
- Costa, Jorge Adelino, & Castanheira, Patrícia (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 31(1), 13-44.
- Coutinho, Clara Pereira (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Creswell, John, & Creswell, David (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- da Silva, Euza Pereira, & dos-Reis, Mauro Célio Araújo (2016). Os estilos de liderança e sua influência no desenvolvimento das organizações. *Negócios em Projeção*, 7(2), 44-53.
- Damiani, Magda Floriana (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213-230.
- de Carvalho, Maria João (2013). A Administração Escolar: racionalidade ou racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*, 25(25).

- de Freitas Vieira, Márcia (2023). Desenvolvimento de Competências Digitais Docentes: Possibilidades na Educação a Distância. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(31), 33-44.
- de Matos Ribeiro, João Carlos (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. *Sísifo*(4), 59-66/EN 57-64.
- de Oliveira, Eliana, Ens, Romilda Teodora, Andrade, Daniela Freire, & de Mussis, Carlo Ralph (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 1-17.
- de Souza Minayo, Marília Cecília, & Costa, António Pedro (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*(40), 11-25.
- Delgado, João Pedro, Carvalho, João, Romão, Paula, & Martins, Pedro (2021). Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspetiva dos diretores. *Revista portuguesa de educação*, 34(1).
- Dexter, Sara, & Richardson, Jayson (2020). What does technology integration research tell us about the leadership of technology? *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (1), 17-36.
- Diogo, Vera, Diogo, Fernando, & Teixeira, Inês (2020). Perspetivas de liderança no «sistema concreto de ação» de escolas públicas no distrito do Porto. *Sensos-e*, 7(2), 40-49.
- Direção-Geral da Educação, (2021). Roteiro de Apoio - Plano de Ação Para o Desenvolvimento Digital da Escola.
- Direção-Geral da Educação, (2024). Estudo sobre a implementação e o impacto dos Planos de Ação e Desenvolvimento das Escolas (PADDE).
- Duarte, Rosália (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista* (24),213-225
- Eagly, Alice, Johannesen-Schmidt, Mary, & Van Engen, Marloes (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, 129(4), 569.
- Educação, Plano Tecnológico (2007). Portugal: Ministério da Educação. *Acedido EM: [http://www.escola.gov.pt/docs/pte\\_RCM\\_n137\\_2007\\_DRn180\\_20070](http://www.escola.gov.pt/docs/pte_RCM_n137_2007_DRn180_20070), 9, 18*

- Europeia, Comissão (2020). 'Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação ea formação para a era digital'. Retrieved May, 10, 2022.
- Fernandes, Preciosa, & Figueiredo, Carla (2020). Tecnologias educativas e plataformas digitais na gestão educacional: o que evidenciam os discursos académicos.
- Ferreira, Elisabete, Lopes, Adélia, & Correia, José António (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade.
- Fialho, Isabel, Saragoça, José, Silvestre, Maria José, Correia, Ana Paula, & Sónia, Gomes (2014). Relatórios internacionais e nacionais: um olhar sobre a avaliação externa de escolas em Portugal.
- Formosinho, João, Fernandes, António Sousa, Machado, Joaquim, & Ferreira, Henrique da Costa (2010). A autonomia da escola pública em Portugal. In: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, João, Ferreira, Fernando Ilídio, & Machado, Joaquim (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*.
- Fortin, Marie-Fabienne, Côté, José, & Fillion, Françoise (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. In: Loures: Lusodidacta.
- Fullan, Michael (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Gastil, John (1994). A definition and illustration of democratic leadership. *Human relations*, 47(8), 953-975.
- Grave-Resendes, Lídia, Bastos, Glória, & Oliveira, Isolina (2018). Lideranças e inovação em contextos educativos. In: Universidade Aberta.
- Hallinger, Philip, & Leithwood, Kenneth (1994). Introduction: Exploring the impact of principal leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 206-217.
- Hanifah, Siti Syuhada Abu, Ghazali, Norliza, Ayub, Almad Fauzi Mold, & Roslan, Rosfuzad (2023). Predicting teachers' use of digital technology. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(2), 555-562.
- Hargreaves, Andy, Fink, Dean, de Lima, Jorge Ávila, & da Conceição Medeiros, Maria (2007). *Liderança sustentável*.

- Heitor, MIP (2006). Liderança, inteligência emocional, e organizações com desempenhos elevados: Que relações. 2006). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora: RH.
- Junior, Eduardo Brandão Lima, de Oliveira, Guilherme Saramgo, dos Santos, Adriana Cristina Omena, & Schnekenberg, Guilherme Fernando (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44).
- Krippendorff, Klaus (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Kuhnert, Karl, & Lewis, Philip (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management review*, 12(4), 648-657.
- Lima, Licínio (2010). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional.
- Lima, Licínio (2011a). Director de escola: subordinação e poder.
- Lima, Licínio (2011b). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educ. Teoria Prática*, 08-26.
- Lima, Licínio (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 172-192.
- Lima, Licínio (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42.
- Lima, Licínio, Sá, Virgílio, & Torres, Leonor Lima (2020). Diretores escolares em ação. In: Fundação Manuel Leão.
- Lucas, Margarida, & Bem-haja, Pedro (2021). Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas da rede pública de Portugal continental. *Aveiro: Ministério da Educação–Direção-Geral da Educação*.
- Lucas, Margarida, & Moreira, Aantónio (2018). DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. *Aveiro: UA*.
- Ludke, Margarida, & André, Marli (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31).

- Maxwell, Joseph (2013). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach*. sage.
- Monteiro, Angélica, Leite, Carlinda, Barros, Rita, Lopes, Amélia, Rocha, Cristina, Teixeira, Elisa Maria Guedes, Caramelo, João, Rodrigues, Mariana, Fernandes, Preciosa, & da Silva, Sofia Marques (2021). Handbook youth digital citizenship education.
- Moreira, José António, Henriques, Susana, & Barros, Daniela Melaré Vieira (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 351-364.
- Nóvoa, António (1992). c (Org.), Vidas de professores, Porto Editora, Lisboa.
- Nóvoa, A.,(2007), O regresso dos professores. Intervento nel corso della conferenza" Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida", Lisboa, Parque das Nações, Pavilhão Atlântico, Sala Nónio,
- Nóvoa, António, & Alvim, Yara Cristina (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42.
- OECD. (2021). *Implications of the COVID-19 Pandemic for Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1787/55afea00-en>
- Oliveira, Isolina (2018). Liderança (s) e inovação tecnológica. *Lideranças e inovação em contextos educativos*, 21-41.
- Pedro, Aana, Piedade, João, & Dorotea, Nuno (2021). Confiança dos docentes na utilização do digital na transição para o Ensino a Distância. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular na perspetiva dos diretores: entre o ceticismo e a adesão. *Indagatio Didactica*, 13(3), 57-76.
- Pereira, Sara, & Pereira, Luís (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. Congresso Nacional" Literacia, Media e Cidadania,
- Piedade, João (2017). Os diretores escolares e a integração das tecnologias nas escolas: análise da proficiência, utilização das tecnologias e relação com as práticas dos professores.

- Piedade, João, & Pedro, Neuza (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista portuguesa de educação*, 27(2), 109-133.
- Pinto, Carmem Lúcia Lascano, & Leite, Carlinda (2014). Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico= Collaborative work: a polysemic concept.
- Quivy, Raymond, & Van Campenhoudt, Luc (1992). Manual de investigação em ciências sociais.
- Redecker, Christine (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*.
- Reis, Darianny Araújo dos, & Negrão, Filipe da Costa (2022). O uso pedagógico das tecnologias digitais: do currículo à formação de professores em tempos de pandemia. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, 31(65), 174-187.
- Rodrigues, Ana Luísa (2014). Dificuldades, constrangimentos e desafios na integração das tecnologias digitais no processo de formação de professores. Aprendizagem Online, Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA2014),
- Rodrigues, Ana Luísa (2017). A formação ativa de professores—Um projeto DE investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em educação*(6), 199-223.
- Silva, Guilherme, & Sá, Virgínio (2017). O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*, 10(1), 62-81.
- Silva, Guilherme, & Sá, Virgínio (2017). O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*, 10(1), 62-81.
- Silva, João Carlos de Jesus Manique (2013). *Estratégias de liderança de um diretor escolar*
- Silva, Patrícia, & Couto, Edvaldo Souza (2022). Plataformização da aprendizagem e o protagonismo do ecrã nas práticas pedagógicas.
- Silva, Sofia, & Fraga, Nuno (2022). O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da Região Autónoma da Madeira. *Revista Lusófona de Educação*, 55(55).
- Smith, Larry, & Riley, Dan (2012). School leadership in times of crisis. *School leadership & management*, 32(1), 57-71.

- Stake, Robert E. (2011). Qualitative research and case study. *Silpakorn Educational Research Journal*, 3(1-2), 7-13.
- Tintoré, Mireia, Gairín, Joaquín, Cabral, Ilidia, Matias Alves, José, & Serrão Cunha, Rosário (2022). Management model, leadership and autonomy in Portuguese and Spanish public schools: A comparative analysis. *Cogent Education*, 9(1), 2105553.
- Torres, Leonor Lima (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista portuguesa de educação*, 21(1), 59-81.
- Torres, Leonor Lima, & Palhares, José António (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14(14).
- Trindade, Sara Dias, Moreira, José António, & Ferreira, António Gomes (2021). A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade. *Obra digital: revista de comunicación*(21), 93-112.
- van der Vlies, Reyer (2020). Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies.
- Varjo, Janne, & Kalalahti, Mira (2019). The art of governing local education markets—municipalities and school choice in Finland. *Education Inquiry*, 10(2), 151-165.
- Vavouras, Elias, Koliopoulou, Maria, & Manolis, Kyriakos (2024). From Participatory Leadership to Digital Transformation under the interpretation of Political Philosophy:: Types of Leadership in Education and School Administration. *dianoesis*, 15, 153-170.
- Vieira, Márcia de Freitas (2021). Pedagogia de Paulo Freire e tecnologias digitais na educação: uma construção possível. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, 25-47.
- Vieira, Márcia de Freitas, & Pedro, Neuza (2021). Docência online, um novo desafio na contemporaneidade: competências de docentes universitários de Portugal e Brasil. *REVEDUC-Revista Eletrônica de Educação*, 15, 1-23.
- Vilelas, José (2009). Investigação. *O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wollscheid, Sabine, Tømte, Catherine Edelhard, Egeberg, Gusnstein Christoffer, Karlstrøm, Henrik, & Fossum, Lone Wanderas (2024). Research trends on

digital school leadership over time: Science mapping and content analysis.  
*Education and Information Technologies*, 1-32.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

**Decreto-Lei n.º 769- A/76 de 23 de outubro do Ministério da Educação e Investigação Científica – Secretarias de Estado da Administração e do equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica. (1976)** - Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694>

**Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro do Ministério da Educação (1986)** – Diário da República: I série, nº237 – Lei de Bases do Sistema Educativo.  
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

**Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio do Ministério da Educação (1991)** - Diário da República n.º 107/1991, Série I-A – Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>

**Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio do Ministério da Educação (1998)** – Diário da República n.º 102/1998, 1º suplemento, série I-A. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

**Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril do Ministério da Educação (2008)** – Diário da República: I série - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-2498666>

**Despacho n.º 17169/2011 do Ministério da Educação e Ciência. \* (2011).**

Diário da República: II série, n.º 245. Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/17169-2011-1011055>

**Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho do Ministério da Educação (2012)** – Diário da República: I série, nº137 - Alteração ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>

**Resolução do Conselho de Ministros nº 30/2020, de 21 de abril.** Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital. (2020). Diário da República n.º 78/2020, Série I de 2020-04-21. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf>

**Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021- Presidência do Conselho de Ministros (2021)** - Diário da República: I série, nº 130 - Aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens.  
<https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>

## **APÊNDICES**

## **Apêndice 1 - Carta de informação aos participantes sobre o estudo a realizar**

Na sociedade contemporânea “global e digital”, fortemente marcada pelo de Covid-19 que contribuiu exponencialmente para grandes mudanças no paradigma educacional, as plataformas digitais assumem um papel fundamental. Vivemos uma verdadeira revolução no paradigma tecnológico e digital e começou a assumir-se como verdadeira e essencial a “competência digital” (Comissão Europeia, 2020). A nível europeu, a Educação Digital tem estado em foco nas diversas agendas políticas (Europa 2021; OCDE, 2021; Plano de Transição Digital das Escolas 2021-2023), assim como o reconhecimento de que as instituições educativas desenvolveram competências digitais, através da integração de tecnologias nas práticas organizacionais e de ensino e aprendizagem com base no digital.

Os desafios que se colocam à tecnologia e à utilização que dela se faz em contexto escolar são ainda maiores e esta é uma realidade que, enquanto elemento de uma Direção de um Agrupamento de Escolas e com uma experiência de mais de vinte anos que cruza várias gerações e condições de evolução digital, motiva o interesse pessoal, profissional e académico e justifica a escolha do tema: **LIDERANÇAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO DIGITAL**.

A opção por esta temática baseia-se, pois, na experiência profissional enquanto Líder Escolar, pretendendo-se identificar e perceber a autonomia dos líderes, aprofundar questões a nível da implementação dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) nos Agrupamentos de Escolas e enquadrando-o com os conceitos teóricos pertinentes.

É no quadro desta problemática que se situam objetivos norteadores da investigação que se pretende desenvolver: caraterizar o perfil de gestão/liderança de diretores/as de Agrupamento de Escolas; identificar possibilidades de autonomia de Líderes Escolares na construção dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE); compreender o papel dos Líderes Escolares nos processos de construção e de implementação dos PADDE ao nível organizacional e do trabalho dos professores; caraterizar processos de construção e de implementação do PADDE no Agrupamento de Escolas e identificar constrangimentos ao nível do processo de construção e de implementação do PADDE nos Agrupamentos de Escolas.

O estudo é de natureza qualitativa, pretendendo-se realizar uma entrevista a Diretores de Agrupamentos de Escolas, fazer uma análise documental de documentos estruturantes da política educativa e organizacional dos Agrupamentos de Escolas. A recolha de dados e todos os procedimentos respeitarão, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes e dos Agrupamentos de Escolas.

A pesquisa não apresenta nenhum risco acrescido aos seus participantes e não será utilizado nenhum método invasivo.

Todo o material registado (gravação, transcrição de entrevistas) será de uso exclusivo da pesquisa e somente o pesquisador terá acesso aos mesmos.

Após o término da escrita da dissertação, uma cópia da mesma será disponibilizada à instituição.

---

Assinatura do pesquisador

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Contacto da pesquisadora: Pedro Nuno Pereira Monteiro: up202101039@up.pt

## Apêndice 2 - Pedido de autorização para a realização do estudo



Exma. Sr.ª Diretor/a do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de estudo no Agrupamento no âmbito de Dissertação de Mestrado

Pedro Nuno Pereira Monteiro, na qualidade de estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto, no domínio Escola, Democracia e Tecnologias Digitais, sob orientação das Professoras Preciosa Fernandes e Carla Figueiredo, vem, por este meio, solicitar autorização para desenvolver, no Agrupamento de Escolas que V. Exa. dirige, um estudo sobre o tema: LIDERANÇAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO DIGITAL. Considerando a problemática de investigação definida, procura-se descrever a mesma sob a forma de objetivos, com os quais se pretende decompor e operacionalizar o problema inicial:

Objetivo nº 1 - Compreender o papel dos líderes/diretores escolares nos processos de construção e de implementação dos PADDE ao nível organizacional e do trabalho dos professores;

Objetivo nº 2 - Identificar possibilidades de autonomia de líderes/diretores escolares na construção e de implementação dos PADDE;

Objetivo nº 3 - Identificar constrangimentos ao nível do processo de construção e de implementação do PADDE nos Agrupamentos de Escolas.

Para isso, pretende-se realizar um grupo focal com outros Diretores de Agrupamentos de Escolas, um questionário aos professores dos diferentes ciclos de ensino e uma análise documental dos documentos estruturantes do Agrupamento. A recolha de dados e todos os procedimentos respeitarão, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes e do Agrupamento de Escolas.

Manifesta-se a total disponibilidade para qualquer esclarecimento sobre o estudo a desenvolver.

Pede deferimento,

Porto, [REDACTED]

[REDACTED]  
O Investigador responsável

Pedro Nuno Pereira Monteiro

(up202101039@up.pt)

### Apêndice 3 - Termo Livre e Esclarecido de Consentimento



#### Termo de Consentimento

##### Informações gerais sobre a pesquisa:

No âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, orientada pela professora doutora Preciosa Fernandes e pela professora doutora Carla Figueiredo, Pedro Nuno Pereira Monteiro encontra-se a realizar uma investigação com o título "LIDERANÇAS, AUTONOMIA E EDUCAÇÃO DIGITAL", para o qual pede a Vossa colaboração. Este estudo tem como objetivos: caracterizar o perfil de gestão/liderança de diretores/as de Agrupamento de Escolas; identificar possibilidades de autonomia de Líderes Escolares na construção dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE); compreender o papel dos Líderes Escolares nos processos de construção e de implementação dos PADDE ao nível organizacional e do trabalho dos professores; caracterizar processos de construção e de implementação do PADDE no Agrupamento de Escolas e identificar constrangimentos ao nível do processo de construção e de implementação do PADDE nos Agrupamentos de Escolas.

Para isso, será realizada uma entrevista à Diretor/a do Agrupamento de Escolas. A entrevista, se devidamente autorizada pelo/a entrevistado/a, será gravada para posterior transcrição, sendo assegurados os cuidados éticos, confidencialidade e anonimato da instituição e do/a Diretor/a. Tendo em conta estes aspetos e os objetivos que norteiam a pesquisa, esta não oferece nenhum risco acrescido aos participantes. A sua participação neste trabalho é voluntária, podendo deixar de colaborar a qualquer momento.

Tendo tido conhecimento sobre os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos previstos para a sua realização, declaro que aceito colaborar na investigação e que concordo com as condições aduzidas.

Assinatura do participante

Data: 20/10/2020

Contacto do investigador:

Pedro Monteiro: [up202101039@up.pt](mailto:up202101039@up.pt)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal  
Tel. +351 22 607 97 00 | [fpce@fpce.up.pt](mailto:fpce@fpce.up.pt) | <http://www.fpce.up.pt>

**Mestrado em Ciências da Educação/ FPCEUP**  
**Formulário de Revisão Ética**



Este formulário visa avaliar se o projeto de investigação cumpre os requisitos éticos da investigação, ou se é necessária uma candidatura específica à Comissão de Ética da FPCEUP.

Este documento deve ser preenchido pela/o mestrand/a após discussão com o/a orientador/a na qualidade de investigador/a responsável pela investigação. O documento deve ser preenchido de forma clara e sucinta.

Antes de completar este formulário, por favor leia atentamente os seguintes documentos:  
**Código Ético de Conduta Académica da Universidade do Porto**  
**Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**

O preenchimento deste formulário deve ocorrer ANTES do início da recolha de informação empírica.

**Secção I: Detalhes do Projeto**

|                                                                                              |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Título: Promoção da Educação Digital e a sua Relação com a Autonomia e Lideranças Escolares. |  |
| Data prevista de início: setembro                                                            |  |
| Data prevista de conclusão: julho                                                            |  |

**Secção II: Detalhes da/o mestrand/a/o**

|                |                                                              |
|----------------|--------------------------------------------------------------|
| Mestranda/o:   | Pedro Nuno Pereira Monteiro                                  |
| e-mail:        | up202101038@up.pt                                            |
| Orientador/as: | Professora Carla Figueiredo<br>Professora Preciosa Fernandes |

**Secção III: Descrição do projeto (máximo de 100 palavras)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Faça uma breve descrição do projeto:</p> <p>A Europa e o Mundo vivem uma nova era digital. A pandemia veio acelerar a necessidade capacitação digital das escolas, que, por sua vez, levou as Lideranças Escolares a promover a Educação Digital em prol de melhorias significativas na gestão escolar, na qualidade do ensino e nos resultados escolares.</p> <p>É com base nesta problemática que se situam os objetivos norteadores da investigação que se pretende desenvolver: identificar possibilidades de autonomia dos Líderes Escolares na construção dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE); compreender influências dos Líderes Escolares na Implementação dos PADDE ao nível organizacional do trabalho dos professores.</p> <p>O estudo é de natureza qualitativa, pretendendo-se realizar uma entrevista semiestruturada a Diretores de Agrupamentos de Escolas, bem como fazer uma análise de documentos estruturantes e da política educativa e organizacional dos Agrupamentos de Escolas.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Esta investigação pretende analisar a autonomia dos Líderes Escolares na implementação e no desenvolvimento dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital de Escola (PADDE), de forma a corresponder às exigências destes novos contextos digitais e garantindo uma maior equidade e inclusão de todos os atores educativos.

#### Secção IV: Lista de requisitos éticos da investigação

Assinale, por favor, a opção que melhor corresponde ao seu estudo:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | SIM                                                                                                            | NÃO                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. O projeto envolve participantes particularmente vulneráveis ou com menos capacidade de dar consentimento informado por razões das suas características ou da própria situação (e.g., crianças, jovens em risco, pessoas com limitações cognitivas ou baixa literacia, serem os seus próprios alunos, pessoas dependentes de terceiros e cuja participação na investigação as possa afetar profissionalmente, ...)?<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Se respondeu sim, que estratégias vai usar para garantir que os direitos a um consentimento informado são assegurados nestes casos? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.</li> </ul> | <input type="checkbox"/>                                                                                       | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                 |
| 2. O estudo requer a cooperação de alguma organização para aceder a/os participantes?<br>a. Se sim, essa colaboração já foi estabelecida?<br>b. Se sim, a investigação envolverá pessoas cujo estatuto nesse contexto institucional as coloca numa situação que limita a sua possibilidade de se recusarem participar na investigação (por exemplo, alunos de uma escola, profissionais da organização, residentes de um lar, pessoas em situação de reclusão)?<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Se sim, que estratégias vai usar para garantir que os direitos a um consentimento informado são assegurados nestes casos?</li> </ul>                       | <input checked="" type="checkbox"/><br><br><input checked="" type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/><br><br><input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Será necessário que os participantes façam parte do estudo sem disso terem conhecimento ou consentimento informado no momento da recolha de dados (e.g., observação coberta das pessoas em espaços não-públicos)?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/>                                                                                       | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                 |
| 4. É possível assegurar o anonimato das/os participantes?<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Se não, que estratégias vai usar para garantir que daí não advêm consequências negativas para a/os participantes? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                                            |

**Mestrado em Ciências da Educação/ FPCEUP**  
**Formulário de Revisão Ética**



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                     |                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <p>5. É possível assegurar a confidencialidade dos dados?</p> <p>Que estratégias vai usar para garantir essa confidencialidade, incluindo no arquivo de materiais de investigação (gravações áudio e vídeo, questionários, bases de dados)?</p> <p>Pedida a autorização dos intervenientes, as entrevistas serão gravadas, para posteriormente serem transcritas e analisadas, sendo assegurados todos os cuidados éticos, salvaguardando-se os critérios de anonimato e de confidencialidade do/a próprio/a e da instituição a que pertence.</p> <p>O material registado (documentos, gravações e transcrições das entrevistas) será de uso exclusivo da pesquisa e somente o investigador terá acesso aos mesmos.</p> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| <p>6. O estudo pode induzir algum tipo de desconforto ou ansiedade passíveis de causarem consequências negativas para a/os participantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se sim, que estratégias vai usar para garantir que a/os participantes possam ter algum tipo de apoio em lidar com essas consequências? Dê uma explicação <i>sucinta</i> destas estratégias.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <p>7. O estudo envolve algum tipo de incentivo à participação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se sim, quais? Dê uma explicação destes incentivos e da sua razão de ser.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |

Este formulário será objeto de avaliação pela coordenação do domínio de especialização e pela Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação (MCED), no início do processo de recolha de informação empírica, que pode aprovar o projeto ou requerer que seja submetido à Comissão de Ética da FPCEUP para avaliação suplementar. Nesse caso, a/o mestranda/o deverá preencher o formulário próprio da Comissão e seguir as indicações constantes em [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=comissao\\_etica](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=comissao_etica)

Em todo o caso, é sempre da responsabilidade do/a orientador/a e da/o mestranda/o o cumprimento dos requisitos éticos de investigação, o que implica assegurar que é providenciada informação adequada sobre o estudo às/aos participantes, que existem formulários (ou processos) claros e adequados para a obtenção de consentimento informado, que há dispositivos para assegurar a confidencialidade das informações recolhidas.

Deverão ser anexados os termos de consentimento informado a usar na relação com os/as participantes na investigação.

Assinatura da/o mestrando/a:

Data:

Assinatura do(s)/a(s) orientador(es)/a(s):

Data: 25/01/2023

**PARECER DA COORDENAÇÃO DO DOMÍNIO DE ESPECIALIZAÇÃO E DA CC DO MCED**

- |                                     |                                                                                                                                            |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | A/O mestranda/o conhece os códigos de ética da UPorto e da SPCE.                                                                           |
| <input checked="" type="checkbox"/> | A/O mestranda/o tem as competências necessárias para conduzir o estudo.                                                                    |
| <input checked="" type="checkbox"/> | A informação a ser dada aos participantes no estudo é apropriada, clara e suficiente.                                                      |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Os procedimentos de recrutamento e obtenção de consentimento informado são adequados.                                                      |
| <input checked="" type="checkbox"/> | As/Os participantes serão explicitamente informadas/os no início do projeto do seu direito em abandonar a investigação a qualquer momento. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Foi realizada uma avaliação de riscos, havendo um plano alternativo de investigação em caso de dificuldades na implementação do projeto.   |

**Decisão final**

- |                                     |                                                                          |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | O projeto cumpre os requisitos éticos e tem parecer favorável.           |
| <input type="checkbox"/>            | O projeto deve ser submetido para parecer à Comissão de Ética da FPCEUP. |

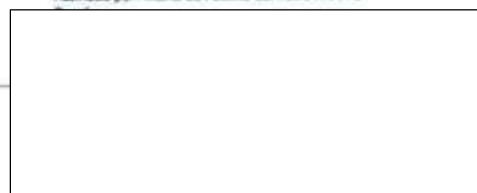
Assinatura do/a Coordenador/a do domínio de especialização:



Assinatura pela Comissão Científica do MCED, A diretora do Curso:

Assinado por: Maria de Fátima Carneiro Ribeiro

Data:



## Apêndice 4 - Guião de entrevista semiestruturada

### Guião de entrevista semiestruturada

#### Foco em estudo:

#### LIDERANÇAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO DIGITAL

#### Objetivos do estudo:

- Caraterizar o perfil de gestão/liderança de diretores/as de Agrupamento de Escolas;
- Identificar possibilidades de autonomia de Líderes Escolares na construção dos Planos de Ação e Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE);
- Compreender o papel dos Líderes Escolares nos processos de construção e de implementação dos PADDE ao nível organizacional e do trabalho dos professores;
- Caraterizar processos de construção e de implementação do PADDE no Agrupamento de Escolas;
- Identificar constrangimentos ao nível do processo de construção e de implementação do PADDE nos Agrupamentos de Escolas.

| Blocos da entrevista                                       | Objetivos                                                                                                                                                                                  | Questões orientadoras                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bloco 1</b><br>Apresentação e Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"><li>- Explicar a situação de entrevista;</li><li>- Formalizar o protocolo de participação;</li><li>- Criar ambiente propício à sua realização.</li></ul> | <b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Informar a entrevistado/a do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista;</li><li>• Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, salientando a importância do seu contributo;</li><li>• Informar o/a entrevistado/a e assegurar a confidencialidade das declarações prestadas;</li><li>• Assinar o termo de consentimento esclarecido;</li></ul> |

|                                                             |                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                             |                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar permissão para gravar em áudio.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Bloco 2</b><br>Formação e Experiência Profissional       | Obter dados sobre a experiência profissional como Diretor/a do Agrupamento de Escolas. | <p>-Gostaria de lhe pedir que nos falasse um pouco sobre o seu trajeto profissional e a sua experiência como diretor/a de um Agrupamento de escolas</p> <p>-Há quanto tempo exerce esta função como Diretor/a neste Agrupamento?</p> <p>-Quais foram as principais motivações que o/a levaram a candidatar-se ao cargo de Diretor/a?</p> <p>-Fez alguma formação específica para o exercício do cargo de diretor? Essa formação trouxe contributos para a sua atuação como gestor escolar?</p>                                                                                                 |
| <b>Bloco 3</b><br>Perfil de Liderança/Gestão do/a Diretor/a | Caraterizar o perfil de Gestão/Liderança dos/as diretores                              | <p>-Como sabemos, a gestão escolar tem tido, ao longo dos anos, várias orientações legislativas. Enquanto Diretor/a de um Agrupamento, como tem lidado com/gerido estas diferentes orientações?</p> <p>-Concretamente em relação ao regime de autonomia das escolas gostaríamos de saber o seu posicionamento em relação ao DL n.º 75/2008.</p> <p>-Considera que passou a garantir maior reforço da autonomia? Para as escolas e para os diretores? O que gostaria de ver alterado a este nível?</p> <p>-Na sua perspetiva, os Diretores têm autonomia para tomarem que tipo de decisões?</p> |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p><b>(Pode se quiser dar algum exemplo em que sente que teve, ou não, autonomia para tomar decisões)</b></p> <p>- Ainda sobre as políticas de autonomia e gestão escolar, gostaria de perguntar qual a sua posição/percepção relativamente à atribuição de maior autonomia às autarquias?</p> <p><b>Pensando agora especificamente no seu papel enquanto diretor/a</b></p> <p>-Gostava também de o/a ouvir sobre a sua dinâmica de gestão, e ou se quiser, de Liderança. Dito de outro modo, gostava que falasse sobre como funcionam, enquanto direção, no dia a dia? (Tem definida alguma estratégia específica para comunicar com os restantes membros da direção e de gestão do agrupamento?)</p> <p>-Dito de outro modo, gostaríamos de perceber como é que ocorre, normalmente, o processo de tomada de decisão? (se é um processo mais centralizado na figura do/a Diretor/a, se é um processo participado)</p> <p>-Da sua experiência, que aspetos identifica como mais desafiantes nos processos de tomada de decisão? (ou que situações têm sido mais desafiantes?)</p> <p>-Para finalizarmos este conjunto de questões, gostaríamos de perguntar como caracterizaria o seu estilo de gestão e liderança?</p> |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Bloco 4</b></p> <p>Percepções dos diretores sobre os processos de Educação Digital-Transição Digital do /no Agrupamento;</p> <p>(construção e implementação dos PADDE).</p> | <p>Recolher informação sobre o processo de “Educação Digital/Transição Digital do /no Agrupamento;</p> <p>Caraterizar o processo de construção e de implementação do PADDE no Agrupamento de Escolas</p> <p>Compreender o papel dos Líderes nos processos de construção/implementação do PADDE</p> | <p>Que papel considera que teve, enquanto diretor, no desencadeamento de uma dinâmica interna do AE orientada para esta transição digital?</p> <p>Em que medida considera que o investimento na Transição Digital está a ser aproveitado pelas escolas?</p> <p>Em sua perspetiva, as escolas estavam/estão preparadas para esta Transição Digital? E os professores?</p> <p>Na sua opinião, estão criadas as condições para que a transformação digital nas escolas aconteça?</p> <p><b>RELATIVAMENTE À CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PADDE</b></p> <p>-Fale-me um pouco sobre como foi construído e Implementado o PADDE neste agrupamento? Quem participou nesse processo?</p> <p>Enquanto. Diretor/a que papel/que autonomia teve no processo de construção e de implementação do PADDE? A que níveis? (por exemplo ao nível organizacional e do trabalho dos professores)</p> <p>-Qual o ponto de situação que faz em relação ao processo de construção e de implementação dos PADDE neste AE?</p> <p>-Que mudanças considera ter havido ou que deveriam haver, com o Plano de Transição Digital? (a nível pedagógico, administrativo e tecnológico)</p> <p><b>RELATIVAMENTE AO SELFIE</b></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                         | <p>Identificar vantagens/constrangimentos ao nível do processo de construção e de implementação do PADDE nos Agrupamentos de Escolas</p>                                                                                                | <p>-Que balanço faz dos resultados da SELFIE? Em sua perspetiva os professores desenvolveram as competências digitais necessárias para uma transição digital com reflexos nos processos de ensino-aprendizagem?</p> <p>-Que balanço faz dos resultados da formação digital dos professores nas suas práticas de ensino aprendizagem?</p> <p>-Quais são, em sua perspetiva, as principais vantagens e os principais constrangimentos que destacaria Enquanto Diretor/Líder relativamente ao PADDE, (ao nível do seu processo de construção e de implementação?</p> <p>-Os objetivos previstos foram concretizados? O que poderia ter sido diferente?</p> |
| <p><b>Bloco 5</b><br/>Encerramento da entrevista<br/>Agradecimentos</p> | <p>Facultar ao/à entrevistado/a possibilidade de abordar qualquer outro assunto relacionado com o tema;</p> <p>Agradecer a colaboração informar sobre o processo de devolução da entrevista para aferição da informação partilhada.</p> | <p>-Para finalizar, gostaria de perguntar se quer acrescentar mais alguma ideia e/ou fazer mais algum comentário</p> <p>-Agradecimentos e reforço do compromisso de devolução das conclusões do estudo.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

## Apêndice 5 - Transcrição da Entrevista ao Diretor 4 (D4)

### Transcrição da Entrevista ao Diretor 4 (D4)

|                |                                                             |
|----------------|-------------------------------------------------------------|
| Entrevista:    | (Diretor 4)                                                 |
| Estrutura:     | Semiestruturada                                             |
| Tema:          | Lideranças Escolares e Educação Digital                     |
| Entrevistador: | Pedro Monteiro                                              |
| Âmbito:        | Mestrado em Ciências da Educação                            |
| Entrevistado:  | Diretor [REDACTED]                                          |
| Local e Data:  | Escola Básica [REDACTED], no gabinete do Diretor [REDACTED] |
| Duração        | 1:08:59                                                     |

### Bloco 1

Apresentação e legitimação da entrevista

### Bloco 2

I - Gostaria de lhe pedir que nos falasse um pouco sobre o seu trajeto profissional e a sua experiência como Diretor/a de um Agrupamento de Escolas.

**D4** – São 39 anos de carreira, feitos em 17/11/2022. Portanto, vou a caminho dos 40 anos e estou na liderança deste agrupamento. Nesta Escola Básica faz 24 anos este ano, vai a caminho de 25. Portanto, já é um trajeto bastante longo. Em termos profissionais passei por [REDACTED]

I - É de que área?

**D4** – Sou de Geografia, licenciado em Geografia. Fiz um CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados) de Administração há uma série de anos, quando estava em Fafe, com o objetivo de fazer Mestrado em Geografia Física e que, na altura, só existia em Coimbra e, portanto, queria avaliar até que ponto conseguiria conciliar a minha vida profissional com o ir para Coimbra aos fins de semana, e sextas e sábados na altura. Concluí que isso não era tão viável quanto isso, acabei por entrar na gestão, um bocado por acidente. Quando vim para cá, cheguei a esta escola,

trabalhava cá há 1 ano e no segundo ano fui eleito Presidente da Comissão Instaladora que foi criada na primeira Assembleia. Portanto, neste modelo de gestão porque estavam a acontecer uma série de situações aqui na escola e também porque tenho de reconhecer, por egoísmo próprio, porque os meus filhos vinham para cá. Portanto, eu achei que poderia contribuir para ser uma escola melhor do que aquilo que estava na altura em termos de organização. Vim com uma intenção de vir em comissão de serviço e sair ao fim de pouco tempo. Entretanto, os projetos foram surgindo uns atrás dos outros, encadeando-se aqui e acolá, e fui ficando e já lá vão quase 25 anos.

I - Aquilo que me estava a dizer para além da questão dos filhos e dessa motivação, eu perguntava se haveria alguma motivação extra que o fez candidatar-se ao cargo de diretor ou se foi mesmo só a questão de ver que o agrupamento não estava no caminho certo e tinha que dar o seu contributo?

**D4** – Na altura era a [REDACTED]. Foi exatamente isso que me fez candidatar, não foi mais nada. Até porque, na altura quando me candidatei tive um grande prejuízo profissional, ou melhor, monetário. Porque eu estava cá colocado e quando cheguei de Fafe estava a acumular no centro de emprego e na escola profissional. Quando vim [REDACTED] no primeiro ano que estive cá, continuei com a acumulação em Fafe e larguei a acumulação. Logicamente com prejuízo monetário para a minha parte para entrar nesta aventura da gestão.

I – Porque este cargo de Diretor é um cargo de exclusividade?

**D4** - Não era exatamente por aí. Eu larguei aquilo porque começou a ser incompatível, da mesma forma que larguei de ser treinador de andebol. Exatamente porque começou a ser incompatível o tempo que eu dedicava à escola com aquilo que me era exigido e depois com outro tipo de atividades. Porque eu, desde o primeiro dia até hoje, continuo a entrar na escola por volta das oito e um quarto, oito e meia. Agora saio mais cedo, que a experiência também permite outro tipo de gestão. Mas, naqueles primeiros anos, eu saía da escola por volta das sete, sete e meia, era o horário que eu fazia. Saía para almoçar, meia hora, três quartos de hora e no resto, passava o dia na escola. Só não estava cá quando efetivamente não

tinha serviço, ou melhor, quando tinha reuniões e, mesmo assim, às vezes, levava trabalho para casa.

**I – A experiência leva-o a fazer diferente?**

**D4 –** A experiência hoje e também a idade leva-nos a ser mais maduros, uma série de questões. Tenho o meu horário organizado, dou 40 horas por semana à escola, de segunda a sexta-feira. Quando saio da escola, a minha hora de lazer de relaxe e ao fim de semana também é. Só em situações muito, muito excepcionais é que eu ocupo o fim de semana com trabalho.

**I -** Obrigado por este enquadramento. Para fechar este bloco e vou um bocadinho atrás para concluir, em relação à formação, hoje, para ser diretor, é preciso formação específica, para o exercício do cargo. Mas essa formação trouxe alguns contributos para a atuação enquanto gestor?

**D4 –** Fiz um CESE na Escola Superior de Fafe, como disse há pouco, para ver até que ponto é que eu conseguia conciliar a vida profissional com o fazer mestrado em geografia física em Coimbra. Portanto, fiz porque entrei lá com outros amigos e o objetivo era essencialmente fazer essa avaliação. Depois, a questão do mestrado fiz em consequência dos concursos a professores titulares. Tive uma experiência na escola do meu colega que foi traumatizante para ela? Estávamos a entrar num processo em que começavam a chegar à carreira os primeiros indivíduos com mestrado de Bolonha. Portanto, tive algum receio de algum dia ao final da minha carreira, passar uma situação semelhante e também não conseguir gerir direito por causa dessa situação. Daí ter ido fazer o mestrado em Administração. Em todas as situações apanhas sempre algumas coisas novas e interessantes. Eu tenho experiências positivas. Por exemplo, quando fiz o CESE em Fafe, tive oportunidade de contactar com o engenheiro Roberto Carneiro e com professor Veiga Simão. Se não fosse por isso, não teria essa oportunidade. Em termos de mestrado, tive também experiências por muito positivas com Rui Trindade e com Ariana Cosme essencialmente, depois vamos apanhando. Agora, também sou uma pessoa que

vou participar, mesmo numa reunião qualquer por aí, com algum órgão não sei o quê. Vou sempre na perspetiva que há sempre alguma coisa que nós aprendemos ou, pelo menos, que ouvimos, que refletimos e depois metemos mais duas vírgulas e a partir dali, criamos uma situação semelhante para mostrar as mais valias. Não sou uma pessoa que vou para estas situações na perspetiva de que nada se aprende. Eu acho que nós aprendemos sempre com alguma coisa. Podemos aprender mais ou menos, mas nós aprendemos sempre. Depois, são criados os passos nestes contextos de partilha, com gente que vem de outros pontos, não propriamente do país, mais de outras áreas envolventes e é tudo isso que nos permite fazer algo de diferente ao longo do tempo.

### **Bloco 3**

**I -** O perfil de liderança tem a ver com a gestão do diretor e esta parte. Como sabemos, a gestão escolar tem vindo, ao longo destes anos, a sofrer várias orientações legislativas. Enquanto diretor de um agrupamento, como é que tem lidado ou gerido com estas diferentes orientações a nível de legislação?

**Diretor 4 –** Eu tenho gerido bem, até porque a minha equipa é essencialmente uma equipa de continuidade. Eu tenho um elemento que está comigo há 17 anos, tenho duas que estão comigo há 14. Depois tenho uma que é aquela que lida com os processos disciplinares dos alunos e com diretores de turma mais de perto, nas questões de comportamento. Esses é que vão ficando quatro anos, depois já ficam cansados de gerir esses episódios e vão alterando. Portanto, nós já funcionamos muito por empatia, digamos assim, porque já sabemos como é que cada um de nós pensa. Sabem perfeitamente e têm liberdade para decidir a vontade deles dentro daquilo que está estabelecido e que são as linhas orientadoras. Quando saem fora daquelas que são as linhas orientadoras, nós conversamos sobre o assunto e, logo a seguir, vamos ver como é que as coisas funcionam.

**I -** Em relação ao regime de autonomia das escolas, gostaria de saber o seu posicionamento em relação ao DL n.º 75/2008. Esse decreto tem delegado às escolas ou aos diretores alguma autonomia.

**D4** – A autonomia é sempre muito relativa, não é? Porque a autonomia começa, primeiro ponto de partida, dá para mim, da autonomia começa na questão financeira. Começamos aqui, não é? Sem dinheiro as pessoas não fazem nada! Eu estou a gerir um agrupamento que, honestamente, tenho que dizer que eu não tenho falta de dinheiro. Com os saldos que tenho não tenho falta de dinheiro. Qual é o problema que eu tenho aqui? O problema é que eu tenho, em termos financeiros, é quando me libertam os saldos. Porque só me libertam os saldos no final do ano e depois é muito complicado conseguir fazer determinado tipo de investimentos com as regras de contratação pública. Este é um problema que eu sinto e ainda sinto mais agora, que é daquelas coisas que não se entende muito bem. O financiamento neste momento, o grosso, vem através da [REDACTED] e mesmo esse dinheiro, que é algum dele propriedade, digamos assim, da Câmara, obedece às mesmas regras do Ministério da Educação e fica cativo durante uma série de tempo, que inviabiliza muitas coisas. Em termos de funcionamento, acho que o decreto-lei nº. 75 traz uma maior responsabilização de quem lidera, com a questão do órgão unipessoal, do que trazia quando eram os Conselhos Diretivos aos Conselhos Executivos, que era mais lato em termos de responsabilidade e em termos de autonomia. Agora, como é que eu vou dizer esta questão, deixa-me pensar, muito sinceramente, acho também que não faz muito sentido que seja responsabilizado o Diretor sobre a funcionamento da escola e depois o Diretor não tem o poder para decidir quem são as lideranças intermédias, não é? Porque aquilo que faz mover a escola, na minha perspetiva, é acima de tudo um trabalho de equipa, em primeiro lugar. Entre quem dirige a escola e quem está abaixo, e o grande motor para o bom ou para o mau funcionamento da escola, não é propriamente o Diretor. O Diretor tem um papel muito importante em termos de comunicação, em termos de agregação, em termos de resolução de problemas, mas o implementar no terreno das coisas é feito pelas lideranças intermédias. Não sendo, essas lideranças intermédias escolhidas pelo diretor, corre-se o risco de algumas vezes terem pessoas que não são as indicadas para o cargo, não é? Ou pelo menos, que não valorizam as mesmas orientações políticas. Não propriamente em termos de política da Assembleia da República, mas em termos de política de escola. Porque aquilo que nós fazemos, quer queiramos, quer não é sempre uma ação política, não é? Conseguir convencer as pessoas a vir para os nossos

projetos, para aquilo que nós acreditamos, conseguir mudar uma série de questões. Agora, eu pessoalmente não me posso queixar.

I – No que concerne à tomada de decisão, por vezes, não a toma porque não tem autonomia para o fazer? Ou esta à espera de um órgão superior para o fazer? Ou a autonomia que tem é suficiente?

**D4** – A que eu tenho, era isso que eu ia dizer há pouco, não me posso queixar porque aquilo que eu penso em termos de escola ao longo destes anos, a esmagadora maioria delas tenho conseguido implementar no terreno. Tenho que perceber que tenho uma comunidade educativa com determinadas características. Os indicadores que também temos apresentam resultados. Basta verificar que nós não temos quebra, enquanto o universo das escolas à nossa volta e no país aponta para uma quebra de alunos. Nós, nos últimos 10 anos, temos praticamente o mesmo número de alunos. Temos 2000 e qualquer coisa, 2200 e pico, sempre nessa faixa. Temos um conjunto de alunos cerca de 200 que não pertencem nem a [REDACTED], que são as nossas freguesias da área de influência. Temos 200 alunos que vêm de fora, de outras freguesias do concelho, que vêm da Maia, de Vila do Conde, portanto, e que vêm cá parar por aquilo que nós efetivamente fazemos. Nós cremos na educação especial com os nossos miúdos autistas, 1/3 dos nossos miúdos autistas não são do concelho. Nós temos 1/3 dos alunos, sensivelmente, que são da nossa área pedagógica; temos outro 1/3 que vêm de escolas do [REDACTED]; e outro 1/3 que vem essencialmente do Porto e vem para aqui. Tem vantagens e tem inconvenientes e, portanto, agora eu não posso dizer assim: -Que nós não fazemos isso, não fazemos aquilo, porque não temos autonomia. Não! Para aquilo que nós precisamos, nós temos autonomia suficiente. Aliás há partes da autonomia, como é o caso dos projetos de inovação que nós não entramos, porque achamos que isso não é uma vantagem para a nossa comunidade educativa e porque a maior parte dos nossos pais, uma ou pelo menos uma parte significativa dos nossos pais, a perspetiva que têm é uma perspetiva de ensino superior para os filhos. Portanto, valorizam muito mais as aprendizagens do português, matemática e inglês. Por arrastamento são as disciplinas que eles se preocupam mais e nós verificamos isso quando está a faltar um professor, a forma como eles reagem. Se o professor é destas disciplinas

ou é de outra disciplina, não é? Portanto e nós temos que acompanhar esse tipo de preocupação dos pais e depois as próprias regras que vamos implementando em termos de funcionamento de escola.

I- Qual é a posição ou a percepção relativamente à atribuição de maior autonomia às autarquias?

**D4** – É assim, primeiro ponto da questão, eu sou defensor da regionalização. Essa é a primeira questão. Mas sou um defensor, desde o princípio. Aliás, eu sou licenciado em Geografia e, no último ano, nós fazemos uma opção de 4 técnicas de aplicação e, já na faculdade, eu fiz a minha opção pelas técnicas de planeamento. Tinha a ver exatamente com a regionalização. Aliás, no meu ano de faculdade foi na altura que se começou a falar dos planos diretores municipais e o trabalho que nós tivemos de fazer nessa cadeira foi exatamente tentar elaborar um plano diretor municipal para a área metropolitana do Porto, sob a coordenação de uma professora que trabalhava também na CCRN na altura. E, portanto, por uma questão académica e de mentalidade, eu defendo essa situação. Aliás, quando se colocou a questão da municipalização, aqui em Matosinhos, eu fui daqueles que sempre achei que nós temos mais ganhos do que temos perdas e, ao fim destes anos que está a funcionar o contrato interadministrativo, eu continuo a achar que [REDACTED] beneficiaram muito mais estando ligadas à autarquia do que se estivessem ligados ao Ministério da Educação. Agora também é verdade, que também é a imagem que eu tenho. Para nós diretores, nós temos de sair da nossa zona de conforto muito mais vezes porque o Ministério da Educação por si só, como grande estrutura que é, não toma decisões que afetem o dia a dia da escola. A distância é grande, portanto nós temos maior liberdade para ir nesse sentido. Enquanto com a autarquia isso já não acontece. Não é? Portanto, existe um poder de resposta maior, existe uma intervenção maior, existe a própria comunidade a ter problemas de escola que se vão queixar à autarquia e depois também tem uma vantagem em relação à autarquia, em relação ao Ministério da Educação, é que, mensalmente, existe uma Assembleia Municipal e há meia hora aberta ao Público que permite que o paizinho possa ir para lá explanar as teorias que tem sobre a escola ABC ou D. Portanto, isso obriga a que se saia do conforto da mesma forma, também, que às vezes a autarquia tem algumas ideias que nós

somos contrários e, portanto, temos que nos debater contra elas de uma forma muito mais veemente. Não é? Agora, naquilo que diz respeito a este agrupamento, a relação que eu tenho com a autarquia, 95% das situações, para mim, tem muito mais vantagens em estar neste modelo, do que teria se estivesse num modelo com o Ministério da Educação. Também é verdade, que aquilo que eu entendo que são decisões que competem mais à autarquia do que a mim, eu não tomo essa decisão sem falar com o vereador. Mas também não permito que o vereador meta a foice em seara alheia naquilo que são as minhas competências e, portanto, ele sabe que as coisas funcionam neste modelo. Eu sei que é desta forma que devo funcionar. Posso dizer, por exemplo, se tiver um pedido, solicitação para ceder uma cantina para um clube qualquer, fazer lá os almoços de um torneio, como aconteceu no fim de semana passado, eu não cedo a cantina sem primeiro perguntar se tem algum inconveniente, porque as instalações são dele. A minha gestão de instalação é durante o horário letivo. O mesmo acontece quando eles têm situações contrárias. [REDACTED] quer alugar o pavilhão fora daquilo que é o horário, nomeadamente ao sábado de manhã, não faz o aluguer do pavilhão sem primeiro falar comigo. Não é? Porque existe este tipo de relacionamento. Daí eu não posso queixar.

**I** – Agora, pensando especificamente no papel de Diretor, gostaríamos também de o ouvir, se fosse possível, sobre a dinâmica da gestão. Portanto, em termos de liderança, gostávamos que falasse um pouco de como é que funciona enquanto direção no dia a dia?

**D4** – Nós aqui é assim: cada um dos meus adjuntos e da minha subdiretora tem a sua área de atuação. Portanto, tenho uma que trata das questões pedagógicas do segundo e terceiro ciclo. Tenho outra que trata do primeiro ciclo, quer em termos de funcionamento, quer em termos pedagógicos também. Tenho outra que faz a gestão dos projetos e da educação especial; E tenho outra que trata essencialmente a questão, agora, da escola digital, que isto também passa muito pela nossa gestão e as questões de disciplina. Depois, cada umas destas áreas estão definidas até onde é que eles podem ir, as decisões que podem ir e podem tomar perfeitamente à vontade. Conforme vão tomando essas decisões, aquelas que são mais importantes, vão-me dando conhecimento, para eu também estar a

par do que vai acontecendo. Como eu sou uma pessoa presente aqui de manhã à noite, a dificuldade de comunicação não existe. Portanto, quando eles têm alguma necessidade, já sabem à que porta podem bater para esclarecer esse tipo de situação.

**Investigador** - Gostaríamos de perceber como é que ocorre normalmente o processo da tomada de decisão? Se é um processo mais centralizado na figura do diretor ou se é um processo mais participativo. Eu tenho de tomar esta posição, ouço os meus colegas ou sou eu que toma a decisão e depois comunico ou peço opinião?

**D4** – Depende do assunto em causa. É assim, a gestão de professores e gestão de pessoal não docente é da minha competência. Portanto, sou eu que faço esse tipo de gestão e as decisões que vou tomando, a maior parte delas, vou partilhando com a minha equipa. Aquelas que eu considero que devem ser partilhadas, porque às vezes, há questões aqui no meio que, se forem muito partilhadas, vai dar confusão mais à frente ou mais atrás. Portanto, é uma questão de evitar. Depois, dentro daquilo que são as áreas das minhas colegas de direção, aquilo que habitualmente acontece é que, perante uma situação que se pretende alterar e mudar, tomar uma determinada dinâmica diferente daquilo que é habitual, fazem o trabalho de casa. Digamos assim, fazem uma análise da situação, fazem-me uma proposta e depois, em grupo, nós decidimos aquilo que é melhor.

**I** - Da sua experiência, que aspetos é que identifica como mais desafiantes nos processos de tomada de decisão ou que situações têm sido mais desafiantes?

**D4** – Para mim, aquilo que é a grande motivação em termos de gestão, são as situações novas, são os novos projetos que vão surgindo e é aquilo que é necessário convencer as pessoas a mudar. A última das quais é agora a mudança dos critérios de avaliação à luz da filosofia, daquilo que é designado de Projeto MAIA. Não é uma situação muito fácil porque obriga a mudar muitas coisas em termos de metodologia, num universo... convencer um universo de 200 professores a mudar as práticas também não é tão fácil quanto isso. Agora, é um desafio que está no terreno, construído primeiro numa base teórica em que tive um grupo de

coordenadores, e não só, a fazer formação com o objetivo exatamente de construir os nossos critérios de avaliação. Depois, estamos a implementar isso no terreno. Agora, nós tivemos, agora com a história do descongelamento da carreira, isso acabou um bocado porque as pessoas precisam fazer créditos para mudar e, portanto, nós deixamos isso, ao critério de cada um. Mas, durante muitos anos, nós tivemos na escola a obrigatoriedade de fazerem ações de formação. Portanto, nós a quarta-feira à tarde, com alguma regularidade, fazemos ações desenhadas para nós. Não era ir ao pacote do CFAE e trazíamos, fazíamos ações de 15 horas por ano letivo, dávamos 1 hora de trabalho escola aos professores para essa função que ainda continuam com essa hora no horário não marcada, mas que, na prática, nós damos essa liberdade. E eram feitas as ações que nós entendíamos como necessárias para aquele grupo disciplinar e de interesse ao agrupamento. Não é? E depois, 15 horas é uma coisa que se faz bem. Não é? Pronto, que é uma das coisas que eu acho neste momento, aliás já tenho falado nisso em termos de Centro de Formação. Acho que estamos a cair num exagero muito grande da duração das ações de formação. Acho que ações de cinquenta horas é pedir muito às pessoas, até porque elas são normalmente 25 mais 25 e as pessoas têm um dia de trabalho, têm uma semana de preparação de trabalho da semana seguinte e daquilo que têm para corrigir dos alunos. E depois ainda estar a despende num espaço de tempo relativamente curto, é muita coisa. Não é? Enquanto no modelo que nós tínhamos que era obrigatório, aquilo estava planeado no calendário, não acontecia de uma forma semanal, ia acontecendo normalmente uma vez por mês, duas vezes por mês e era uma coisa suave que permitia atingirmos os objetivos que pretendíamos. E apostando sempre, ao longo destes anos todos, numa perspetiva de fazer formação e implementar a seguir, sempre foi essa a nossa lógica.

I- Quando falamos em postura, podemos falar ou passar para a última pergunta deste bloco. O estilo, há um estilo? A liderança tem ou a gestão têm o mesmo estilo que o próprio diretor?

**D4 –** Ter tenho, tenho. Eu acho que para mim, é ponto assente que eu tenho que ser, tenho que tratar as situações todas de forma igual e acho que o melhor exemplo que as pessoas podem ver como eu penso é ver a forma como eu atuo na elaboração dos horários. Claro que os horários do primeiro ciclo obedecem todos a

mesma mancha, portanto não têm grandes variações. Ao nível do segundo e terceiro ciclo existem, logicamente, variações de escolas para escolas. Aqui, os horários obedecem a um padrão, toda a gente trabalha todos os dias, os 5 dias. De padrão, toda a gente tem 4 dias em que trabalha de manhã ou de tarde e tem 1 dia que vem cá de manhã e de tarde. Este é o padrão do horário, quer para o professor que tem 14 horas letivas, quer para o professor contratado que vem para cá com horário de 22 horas. Depois pode haver um ou dois horários que são sempre as pontas, que nós não conseguimos, muitas das vezes, dar a volta e porque não obedecem a isso. Mas não há aqui um tratamento diferenciado para aqueles professores que estão cá há muitos anos, que têm dia livre, não sei quantos.... Determinados dias cativos da semana e o contratado que chega cá vem trabalhar, não digo todos os dias, mas vários dias de manhã e de tarde e fica com o horário escangalhado por isso. Os nossos horários aqui são todos horários de....

I- E qual o objetivo para a elaboração desses horários? O que quer com isso? Equidade?

**D4 –** Equidade entre todos. Em termos práticos facilita muito o funcionamento da escola. Eu posso-lhe dizer que, no início tinha aquilo que acho que ainda há em muito boas escolas por aí, que têm. Não tenho nada contra. Não é? Agora, começou-me a trazer problemas e como trouxe problemas, eu eliminei. Que era no final do ano os senhores professores faziam uma folhinha onde eles manifestavam as suas preferências de horário, não sei quantos... O que é que se começou a verificar a determinada altura? E tinha um dia livre e todas essas situações. Começamos a verificar que era preciso fazer reuniões e havia gente a vir às reuniões com azia, porque era o dia livre das pessoas; havia outras que o facto de não ter a sexta-feira livre era um tormento todo o ano; uma série de questões... Isso estava-se a tornar muito mais um fator negativo e com prejuízos para o funcionamento da escola do que benefícios. Quando mudamos de escola, passamos para esta escola e houve uma série de coisas que mudaram. Nós tínhamos na escola velha turmas da manhã e turmas da tarde. Aqui só temos turmas da manhã, portanto fizemos uma mudança radical em termos de horário. Tínhamos, todos os anos, quando saíam as turmas, tínhamos uma carrada de pais a querer que os meninos passassem da tarde para de manhã. Toda a gente acha

que manhã que é melhor, quando passamos para aqui, fizemos uma aposta diferente, fizemos uma aposta no sentido, até porque as instalações permitiam. As turmas são todas da manhã e até nas turmas, também se mantém a questão, à exceção da turma do articulado, as nossas turmas têm todas as manhãs ocupadas e todas elas, têm três tardes ocupadas. Mesmo que eventualmente haja situações pontuais em que até poderiam ficar só com duas, todas as turmas têm três tardes ocupadas. Exatamente para eliminar esses ruídos de fundo, que depois vão criar. “Porque é que a turma do meu filho vem cá três dias e a turma do meu vizinho só vem duas?” Portanto, tudo isto nós conseguimos eliminar ruído, é importante. Quando fizemos essa mudança para cá, com esses horários acabamos com os dias livres dos professores, os pedidos de horários, e o papelzinho no final do ano é coisa que já não existe aqui há décadas, foi eliminado. As pessoas já se habituaram a que chegam ao final do ano letivo, vão embora. Quando cá chegarem no princípio de setembro têm um horário para trabalhar e é nessa altura que vão saber quais as turmas a que vão dar. Logicamente que temos dito isto e pode parecer que o diretor faz o que quer e lhe apetece. Temos critérios, estão definidos: a continuidade pedagógica é um desses critérios. Agora, há outras questões que nós temos de gerir aqui no meio e que temos de ter liberdade para gerir. Temos de ter questões para retirar um professor da turma quando o professor faltou muito durante o ano letivo anterior e os alunos são prejudicados. Nós temos de encontrar uma solução de recuperação para esses alunos. Portanto, tem de haver liberdade para que alguém que decida, faça essa alteração. Há situações que podemos dizer assim, são questões profissionais que não se podem colocar com os pessoais, mas nem sempre é assim. Há pessoas que estão, às vezes, zangadas umas com as outras, que se separaram também. Já tive situações dessas para gerir e que depois não é conveniente para o trabalho profissional que eles estejam no mesmo Conselho de turma. Portanto, há necessidade, muitas das vezes, de fazer reajustamentos nas situações, em função daquilo que vai acontecendo. Portanto, isto aqui é aquilo que acontece. As pessoas estão habituadas. Aqui, a maior parte, a grande parte do corpo docente, para aí 70% dos professores que trabalham aqui, já cá trabalham há muitos anos, muitos anos aqui. Já sabem, desde que as coisas corram dentro da normalidade, existe uma continuidade no ciclo, pegam nos meninos no sétimo ano, levam até ao oitavo, até ao nono ano. Se estiverem no segundo ciclo, trabalham quinto e sexto ano com eles. Portanto, já sabem que

existe isso. Só existe mudanças se efetivamente assim acontecer. Agora, aliás, quando nós começamos com um agrupamento vertical pela primeira vez, começamos a ter um movimento aqui com duas escolas nossas em Leça, característico que era. Quando uma determinada professora chegava ao quarto ano e ia pegar no primeiro no ano seguinte, sim? Então quando os pais perspectivavam que a aquela professora ia pegar no primeiro ano, aquelas duas escolas tinham um crescente número de candidatos (alunos) a elas, que era uma loucura. Portanto, nós nos primeiros tempos começamos a perceber que isso acontecia dessa forma. Entretanto o que é que começou a acontecer ? Começou a nos acontecer também, situações pontuais de algum professor por motivo de ausência, estar doente, a turma ficou atrasada e o que é que nós passamos a fazer, em termos de distribuição de serviço? O professor acabava o quarto ano em vez de pegar no primeiro, que era um professor que nos dava garantias de trabalho, ia pegar no segundo. Estas contas começaram a sair furadas aos pais. Neste momento nós temos um número de candidaturas a cada uma das escolas dentro daquilo que é a normalidade da área pedagógica e acabamos com esse tipo de situações. As pessoas perceberam, já que as decisões não são tomadas em função de uma de uma lógica só de continuidade, são tomadas, também, para resolver os problemas que os alunos têm efetivamente.

#### **Bloco 4**

**I-** Que papel considera que teve, enquanto diretor, no desencadeamento de uma dinâmica interna do AE orientada para esta transição digital?

**D4 -** A questão digital sempre foi uma questão nos preocupou. Aliás, há muitos anos já não sei há quantos anos, já perdi a conta, que isso já vem, até a inclusivamente da própria escola antiga. Nós estamos nesta vai para 12 anos. Quando vieram os primeiros computadores e os célebres portáteis da IBM, nós começamos a ter alguns problemas em termos de rede e tudo isso. A partir de determinada altura, passamos a utilizar, a contratualizar com um fornecedor de comunicações, uma linha de Internet à parte, que ainda hoje mantemos. Nós temos a linha de Internet do Ministério e temos uma que nós pagamos, para nos garantir a qualidade do serviço. Porque a nossa lógica, em termos práticos, é que nós

termos que criar condições para que as coisas funcionem porque se não for dessa forma, se permitirmos que haja uma situação e que comecem a funcionar mal, vamos ter sérios problemas, não é? Eu posso dizer ,por exemplo, que há questões aqui que, se calhar, mais nenhuma escola tem no país. Digo, eu não sei, mas, por exemplo as secretárias dos senhores professores aqui estão fixas ao chão, aparafusadas. E estão aparafusadas porquê? Porque é na secretária do professor que está o computador e é na secretária do professor que chegam as ligações. Se a secretária estiver solta, o que é que iria acontecer? E mesmo assim há situações pontuais que acontecem. Há esticções nos cabos, são os cabos a sair da parede, é o sistema a deixar de funcionar. Quando passamos a ter projetores em todas as nossas salas, colocou-se o problema da repartição do lado sinal do monitor dos computadores que não tinham. Portanto, era necessário fazer uma opção. Digamos assim, de um “T”, portanto de uma ficha, como temos as extensões duplicava. Nós fizemos uma opção por um equipamento que custou, na altura, quatro vezes mais do que o mais barato que estava no mercado. Mas temos uma opção para uma situação de qualidade, que nunca tivemos problemas com eles. A questão de um monitor ou um projetor deixa de projetar em condições, tem quebra sinal. Eu não sei o quê, também foi eliminado. Quando se começou a falar nesta questão do digital, tudo isso foi às nossas custas porque era uma das coisas que as pessoas depois iam dizendo que tinham dificuldades, porque a net depois não funciona bem, porque a rede de Wi-Fi também não. Fizemos um investimento à nossa custa numa rede Wi-Fi e completamente nova e separada daquilo que existia. Mudamos os routers todos, os sinalizadores, tudo isso. E fizemos esse investimento em dois anos. Não havia dinheiro para fazer tudo de uma vez só. Neste momento, temos uma rede Wi-Fi muito boa e tripartida, em que tenho uma parte da rede de que é para uso exclusivo de professores, tenho outra parte da rede para uso exclusivo de alunos e tem uma outra parte que é a parte da administração e a parte do SOS, para se houver alguma situação de emergência aqui no meio. Esta repartição, permite na prática o quê? Permite que, se houvesse sobrecarga de utilização por parte de alunos, que muitas vezes fazem essa utilização nos corredores com os joguinhos e não sei quantos, isso não vai ter qualquer tipo de influência no trabalho do professor, porque eu tenho uma rede com capacidade superior ao número de utilizadores que tem na prática.

I - Em que medida considera que o investimento na Transição Digital está a ser aproveitado pelas escolas?

**D4 –** A Transição Digital é uma situação extremamente positiva para as escolas com novos desafios e que vai ter um caminho para percorrer. Porque nós não vamos conseguir fazer uma mudança do tradicional para 100% digital, não é? Até porque é necessário que este corpo docente também vá evoluindo, é preciso dar tempo a essas questões todas e depois existem também um conjunto de ferramentas que na minha perspetiva não são tão práticas quanto isso. Porque as ferramentas que são gratuitas têm uma capacidade de utilização muito curta, não é? Enquanto um PowerPoint do senhor professor permite que ele utilize aquele PowerPoint nas 8, 9, 10 turmas que tem, porque há professores que têm este número de turmas, não é? As várias ferramentas digitais não permitem que, para este conjunto de turmas, o professor utilize o trabalho que já fez. Está limitado a quatro utilizações, a três utilizações, não é? Ou anda a reproduzir aquilo uma série de vezes ou, então, a coisa corre mal. Acho que essa é uma das questões. Outra das questões são opções que se tomam, não é? Agora, este modelo do empréstimo dos computadores acho que não é, aos alunos e aos professores, acho que não é uma situação muito positiva. Nós já tivemos a outra questão quando vieram os célebres Magalhães e tudo isso. Eu, pessoalmente, comparando as duas situações, acho que é uma situação muito mais vantajosa. O aluno leva o seu computador e fica com o computador para a vida inteira e resolve os problemas que tem. Esta questão dos empréstimos traz uma sobrecarga muito grande porque as escolas não têm condições. Primeiro, para fazer a distribuição é um problema sério. Depois, as escolas não têm técnicos para reparar os computadores que os pais apresentam na escola avariados. Depois, quando vai para as assistências técnicas é um dinheirão, não é? Temos várias situações em que os pais não querem os computadores, face às condições de responsabilidade que têm perante a máquina, não é? Portanto, acho que o outro modelo seria mais vantajoso, ou então, ainda, na minha perspetiva, muito mais vantajoso seria se os computadores fossem atribuídos à escola, ficariam na escola e seria a escola a fazer essa mesma utilização. Agora, também percebo que com uma situação dessas, para ser ideal, implicaria que todas as salas de aula tivessem condições para serem quase salas TIC.

**I -** Na sua perspetiva, as escolas estavam/estão preparadas para esta Transição Digital? E os professores?

**D4 –** Vamo-nos nos preparando. Aquilo que eu sinceramente acho que tivemos um fator que foi mau, em termos de vida das pessoas, que foi a história do Covid-19. Mas, em contrapartida, acho que o Covid-19 trouxe grandes vantagens. E eu falo por nós aqui. Nós, num universo de mais de 2200 alunos, com 200 professores, passamos, no espaço de uma semana, de estar na escola para estarem todos online. Durante esse período, ao fim de um mês essas atividades, conseguimos ter os nossos alunos todos ligados com equipamentos que nós tínhamos e que emprestamos, com equipamentos que recebemos de algumas empresas, também com a disponibilidade de computadores da autarquia que vinham com outra finalidade e que acabou por ser utilizada no ensino à distância. Mas conseguimos mantê-los todos. Os nossos professores sentiram uma necessidade muito grande de adquirir técnicas. Tivemos situações no meio e no princípio, mais caricatas para serem geridas, porque nem sempre as pessoas dominavam a máquina. Mas aqui veio ao de cima o trabalho de equipa e a partilha entre professores, em que um professor tinha uma dificuldade e o vizinho do lado ajudava a resolver essa dificuldade. Não andavam atrás dos professores de TIC, nem da Direção para resolver esse assunto e as coisas foram andando. Agora com a Transição Digital, acho que as coisas ganharam muito. Com essa experiência desses dois anos que nós vivemos, acho que foi um contributo muito importante para esta transição que se está a fazer, agora.

**I –** Estão criadas as condições para que haja esta Transição Digital? Nesta escola em particular? As próprias infraestruturas têm condições?

**D4 –** É assim, nós criamos condições. Nós, no final deste ano letivo, a perspetivar já o que ia acontecer com as provas de aferição, não sei quantos, fizemos uma aquisição de algumas dezenas de extensões elétricas para aqui e para as escolas do primeiro ciclo, exatamente para permitir que o carregamento dos computadores em tempo útil, se for necessário. É a situação ideal? Não é. Nem de perto, nem de longe, porque vai permitir criar situações provavelmente de sobrecarga elétrica, mas é aquilo que é possível ter. Agora vamos ter um período de tempo que é

necessário percorrer, para as pessoas perceberem que as coisas vão acontecer assim, não é? Claro que tenho vários receios em relação às provas de aferição deste ano serem todas elas feitas em suporte digital. Mas também tenho consciência, por outro lado, que, a partir deste ano, nada mais vai ser igual àquilo que era. Porque a escola vai perceber que os computadores vão ter que vir para a escola com alguma regularidade e os próprios pais vão ter que perceber que se não quiser os computadores da escola digital, porque têm computador em casa, vão ter de arranjar uma alternativa para o computador vir para a escola.

**I-** Construção e implementação do PADDE. Gostava de saber como é que foi construído e implementado o PADDE neste agrupamento e como é que participam neste processo?

**D4 -** O nosso PADDE começou por..., eu nomeei uma equipa de três elementos para a sua construção inicial. Tinha um elemento da direção, tinha uma pessoa a que eu reconheço a competência para coordenar uma situação destas. Aliás, já estive envolvida há uns anos largos atrás, quando vieram os primeiros IBM's para aqui, foi com ela que nós fizemos a coordenação desse projeto e um professor TIC que fazia parte da equipa. Estes três acharam, mais até a própria coordenadora, que devíamos alargar esta equipa, de forma a terem um elemento de cada departamento, e isso foi-lhes concedido. Depois, foi esta equipa que fez o projeto. Quando tinha o projeto elaborado, logicamente partilharam comigo. Trocamos algumas ideias, e a partir daí, ele tornou-se o nosso projeto. Com o facto de ter um elemento de cada departamento, o projeto foi construído com os contributos que as pessoas foram dando. Houve departamentos que deram mais contributos, outros que não ou nenhum, não é? Pronto, agora depende também das sensibilidades que as pessoas têm para estas questões, não é? Porque ainda temos um número significativo de professores para quem a máquina ainda é uma coisa para ser explorada, não é?

**I -** Enquanto Diretor, que papel/que autonomia teve no processo de construção e de implementação do PADDE? A que níveis? E a nível de prática pedagógicas, há algumas mudanças?

**D4** – Há mudanças significativas, mas que estão sempre mais ou menos dependentes do professor. A utilização de várias ferramentas com essa questão que referiste há pouco de haver professores a fazer formação nesta área do digital. Agora, há muita gente, já neste momento, que faz muito trabalho pedagógico nomeadamente, testes formativos essencialmente com recurso a essas ferramentas, não é? Há sinal de que as coisas estão a andar. A par disso também, nós estamos no Projeto Milage com a matemática. Aí funciona muito mais com computadores da escola do que com os computadores individuais dos alunos. Também tem alterado algumas práticas na área da matemática bastante significativas e agora estamos a começar a alargar a outras áreas disciplinares a intervenção no Projeto Milage e vamos caminhando.

**I** – Qual a perceção ou que mudanças considera ter havido ou que deveriam haver com o plano de transição digital? A nível pedagógico, administrativo ou até mesmo tecnológico, se houve aqui mudanças no agrupamento?

**D4** - Houve uma mudança que, para nós, é prejudicial. Foi a obrigatoriedade de entrar no E360. É muito limitativo em relação àquilo que a escola fazia, não é? Nós temos de obedecer àquilo que é o nacional, não é? Neste momento, as coisas já não acontecem assim ou não aconteciam assim. Cada escola podia ajustar o programa aquilo que pretendia. Uma coisa tão simples quanto isto, o escrever um sumário, o professor consegue abrir a aula em casa. No programa que nós usávamos, JPM, o professor podia escrever o sumário em casa, mas abrir a aula, só conseguia abrir na escola. Portanto, ele tinha de ir obrigatoriamente no primeiro quarto de hora, que era aquilo que nós já dávamos margem e tolerância. Ir ao sumário, escrever um carácter e depois tinha o dia todo para escrever o sumário à vontade dele. Mas, era garantido que o professor estava na escola a escrever o sumário, não é? O E360 permite que o professor, mesmo sem estar na escola, escreva o sumário livremente, por exemplo. Outra questão, por exemplo também, permitia que, quando publicávamos as pautas poderíamos ter as alíneas que nós entendêssemos na pauta e hoje não é possível, não é? Hoje, ou usamos as linhas que estão estabelecidas ou não usamos. Isso são dois exemplos pequeninos, digamos assim, das diferenças que existem entre um produto que estava devidamente testado no mercado e aquilo que está a acontecer com o do Ministério.

Nós acabamos por continuar, por ter o programa que tínhamos, porque este programa não faz a gestão dos cartões dos alunos, não é? Portanto, esta transição que nós estamos a ter para E360, em vez de facilitar o trabalho da escola, muito sinceramente e na minha opinião, está a prejudicar o trabalho da escola. Estamos a retroceder.

**I -** Relativamente ao Selfie. Que balanço faz dos resultados da Selfie? Em sua perspetiva, os professores desenvolveram as competências necessárias para uma transição digital com reflexos nos processos ensino-aprendizagem?

**D4 –** É assim: nós fizemos essa Selfie inicial, fizemos uma segunda, mas não teve uma adesão muito grande. Vamos repetir agora, outra vez, para tentar perceber, porque com a falta de participantes nós não conseguimos comparar devidamente os resultados. No entanto, há um dado que para nós é importante e conseguimos retirar, é que, nas categorias mais altas de competência digital em que nós tínhamos um número muito reduzido, aliás na mais alta não tínhamos ninguém. Neste momento, já temos uma percentagem relativa; relativa por causa dos respondentes; ficaram situados nas categorias mais altas. Portanto, isso reflete, no fundo, a evolução que estamos a ter. Por aquilo que nós vamos vendo, nós a partir de uma das medidas que tomamos, também, é que, nas reuniões do departamento, passou a ser obrigatório incluir um ponto para partilha de recursos digitais. Portanto, quando um departamento reúne, trata dos assuntos que têm para tratar e no final da reunião ou no princípio, existe um espaço para os colegas partilharem com os outros elementos do departamento que usaram isto, que fizeram aquilo, não sei quantos. Temos uma coisa que chamamos de repositório RED, em que todos os departamentos são obrigados a colocar, por ano, nesse repositório, no mínimo nove programas, nove aplicações que tenham utilizado. Exatamente no sentido de criar uma rotina de se ir fazendo.

**I –** Quais são, na sua perspetiva, as principais vantagens e os principais constrangimentos que destacaria enquanto Diretor/Líder relativamente ao PADDE, ao nível do seu processo de construção e de implementação?

**D4** – É assim: a vantagem para mim e que é grande, é, no fundo, obrigar, entre aspas, toda a gente entrar neste caminho. Porque se não fosse à conta do aparecimento do PADDE, nós iríamos ter certamente muitas escolas em que nada ia acontecer, não é? Portanto, aqui existe, com este projeto, no fundo uma obrigatoriedade de as escolas mudarem e, portanto, essa será uma vantagem. O constrangimento que nós temos é essencialmente na implementação do projeto, são as dificuldades que nos vão surgindo no dia a dia. A questão com os equipamentos, aquilo que se exige hoje aos professores, porque têm muito trabalho burocrático nas escolas e depois o tempo escasseia para cumprir as suas obrigações burocráticas, preparar as aulas e ser compatíveis com ações de formação com a duração que estas têm, acabam por ter. Depois, não faz sentido que um professor, se quiser rentabilizar uma determinada aplicação, tem de pagar do seu bolso, porque senão, anda no gratuito e, no gratuito, vai duplicar o seu trabalho não sei quantas vezes, com as limitações. Portanto, acho que é essencialmente esse tipo de constrangimentos.

**I**- A última pergunta deste bloco. Se os objetivos foram concretizados? O que é que poderia ser diferente? O que está elencado como objetivos? Se já foi concretizado? Não é um documento fechado, está em plena construção. Se poderia ser diferente ou se pode acrescentar alguma coisa.

**D4** – Poder ser diferente. Pode sempre por tudo, não é? Por natureza. O nosso não teria assim muito mais coisas para mudar em relação àquilo que tem, não é? Pronto, aquilo que eu gostaria, enquanto diretor, era de ver uma participação muito mais intensa, em vez de termos novos programas ou novos trabalhos a serem colocados no repositório RED, ter cinquenta, claro. Não é? Pronto, isso seria sinal de que havia muito mais envolvimento, muito mais de documentação a funcionar. Mas temos que perceber que estas coisas vão devagar, claro. Não é?

**I** - Muito obrigado. Para finalizar gostaria só de perguntar se acrescenta alguma ideia, algum comentário.

**D4** - Eu acho que dentro daquilo que foram os blocos que tinhas de questões, acho que disse tudo aquilo que tinha para dizer. Dentro daquilo que é a minha perspetiva,

não é? Portanto, a minha perspetiva de gestão, política educativa de ideias que eu tenho, de ser defensor da regionalização, não da descentralização, mas da regionalização, essencialmente, embora também perceba que estas coisas têm que fazer percursos, não é? Quando estamos numa organização centrada, se calhar, tem que descentralizar para depois regionalizar, não é? Portanto, estas questões demoram tempo a funcionar. Acho que, se todos nós olharmos para estas mudanças com um espírito positivo e a contribuir para o sucesso das mudanças, as coisas vão muito mais depressa e com melhores resultados. Se nós apostarmos nas mudanças, numa perspetiva de levantar obstáculos, as coisas são bem mais complicadas.

**I-** Este tipo de mudanças não é uma coisa a curto prazo?

**D4 –** Tem de se consolidar. As pessoas.... Eu costumo dizer que, como tudo na vida nós temos de ter noção que hoje damos dois passos em frente, mas amanhã nós temos de estar preparados para dar um passo para trás. Depois, andar mais dois para a frente, mas se calhar já não são bem na reta ou numa forma retilínea. Já tem de ser mais na diagonal um bocadito, só para desviar deste ou daquele ruído. Depois, enquanto lideranças, temos que ter a perceção e conhecer bem a massa humana que temos à nossa volta, de forma que, quando tomamos decisões, já a tomamos com o ruído de fundo praticamente todo ele eliminado, porque senão arma confusão, não é? Porque tudo aquilo que é mudança, eu acho que nós, como povo, somos um bocado contrários às mudanças, não é? Portanto, não aproveitamos as oportunidades que temos. Aliás, acho que, por exemplo, mais típico é a questão das votações. Nós verificamos, partimos de um ponto em que só alguns é que podiam votar, passamos com uma liberdade democrática em que toda a gente pode lutar e verificamos que nas eleições nacionais e não só, mais de metade fica em casa, não é? É não saber aproveitar as liberdades que temos, não é? É um bocado o retrocesso daquilo que deve ser a filosofia em que tudo na vida acontece um bocado isso, não? Nós verificamos, por exemplo, em termos de escola, nesta escola essencialmente, nas outras não sei, exatamente o que acontece, mas também não deve ser muito distante. Se nós quisermos ter os pais aqui, temos de pensar numa atividade para pôr os meninos no palco. Se pusermos os meninos no palco, os pais vêm com muita facilidade. Caso contrário, é muito

complicado ter qualquer iniciativa para pais. Quer seja de organização do diretor, quer seja da ordem de gestão do diretor de turma, professor titular de turma, quer que seja na própria associação de pais, a quantidade de participantes... ou há um problema grave para resolver, então aí as pessoas aparecem ou caso contrário, não aparecem. Essa é a realidade. Nós verificamos aqui, antes da pandemia, temos o Dia da Família ao nível de organização. Mas, envolvemos os alunos e com o envolvimento dos alunos, os pais vieram à escola. Não tendo esse envolvimento, nós vamos ter, por exemplo, na sexta-feira, vamos comemorar o dia da ciência, ligada ao clube da ciência viva e do eco escolas. Vamos ter ao fim da tarde, uma atividade que é destinada exclusivamente a pais. Vem à palestra temos meia dúzia de inscritos, pura e simplesmente. À noite, vamos ter uma atividade de observação das estrelas. Aí vão participar alunos e famílias. Tivemos que fechar as inscrições antes do tempo porque já não temos capacidade de resposta, não é? Já temos dúvidas, neste momento, se no período que está destinado à atividade noturna, se todos vão conseguir participar como era planeado inicialmente, não é? Estas questões vão-se notando.

I – Muito, muito obrigado pela disponibilidade e colaboração para esta entrevista.

## Apêndice 6 - Análise das entrevistas (MAXQDA 2022)

### Análise das Entrevistas

Software: MAXQDA 2022

#### BLOCO 2

**Categoria** – Perfil de Liderança/Gestão do Diretor/a

**Subcategorias:**

- Características sobre os processos de Gestão/Liderança no AE
- Modos de gestão adotados no AE

#### BLOCO 3

**Categoria** – Autonomia na tomada de decisão

**Subcategorias:**

- Posicionamento face à autonomia das escolas
- Constrangimentos quanto à autonomia na tomada de decisão

#### BLOCO 4

**Categoria** – Implementação do programa de Educação/Transição Digital do/no Agrupamento.

**Subcategorias:**

- Organização dos AE para o processo de Educação/Transição Digital
- Desafios dos Programa de Transição Digital para os Diretores
- Mudanças decorrentes da implementação do PADDE
- Vantagens e constrangimentos na implementação do PADDE

**Resumos com segmentos codificados :**

### LIDERANÇAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO DIGITAL.mx22

| Código                                                                                                    | Segmentos codificados                                                                                                                                                                                      | Sumário |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Perfil de Liderança/Gestao do diretor/a ><br>Características sobre os processos de Gestão/Liderança no AE | Sobretudo a confiança nos quatros. A confiança e quando alguém toma, se está delegada a competência é livre para tomar decisão e as decisões são sempre apoiadas por mim.<br><br>Entrevista 1: 35 - 35 (0) |         |

processo mais participado

Entrevista 1: 38 - 38 (0)

A partir do momento que a pessoa delega uma tarefa numa pessoa, tem que confiar nas decisões que essa pessoa toma, nessa tarefa e apoiá-las, claro

Entrevista 1: 39 - 39 (0)

gestão partilhada, é uma gestão baseada na confiança com os colegas

Entrevista 1: 43 - 43 (0)

Não sou, por personalidade, uma pessoa autoritária, embora pronto reconheça tenha alguma autoridade

Entrevista 1: 43 - 43 (0)

---

a nível de gestão é uma gestão que é partilhada,

Entrevista 2: 21 - 21 (0)

porque é uma gestão diária, que vai ser quase sempre partilhada, mesmo sendo de áreas que estão alocadas aos outros colegas, nós vamos conversando. Por isso, é tudo muito partilhado.

Entrevista 2: 23 - 23 (0)

---

acredito que as lideranças não podem só, tem de ser uma liderança de negociação, mas também tem de ter um poder, para que, se as coisas não saírem daqueles impasses, tomar uma decisão, ponto.

Entrevista 3: 17 - 17 (0)

Por isso é que tomar uma decisão pode não agradar àquele, àquela pessoa que eu tenho em frente. Mas é o que, ao meu olhar, o próprio poder me dá e é o melhor que eu considero para a minha instituição.

Entrevista 3: 17 - 17 (0)

líder mais humana

Entrevista 3: 29 - 29 (0)

sou uma líder essencialmente do humano

Entrevista 3: 29 - 29 (0)

isso não invalida que em determinados momentos, não seja, de vez em quando, até autoritária, não é?

Entrevista 3: 29 - 29 (0)

eu acho que é a gestão humano

Entrevista 3: 35 - 35 (0)

---

Nós aqui é assim: cada um dos meus adjuntos e da minha subdiretora tem a sua área de atuação.

Entrevista 4: 27 - 27 (0)

Depois, cada umas destas áreas estão definidas até onde é que eles podem ir, as decisões que podem ir e podem tomar perfeitamente à vontade.

Entrevista 4: 27 - 27 (0)

É assim, a gestão de professores e gestão de pessoal não docente é da minha competência. Portanto, sou eu que faço esse tipo de gestão e as decisões que vou tomando, a maior parte delas, vou partilhando com a minha equipa. Aquelas que eu considero que devem ser partilhadas, porque às vezes, há questões aqui no meio que, se forem muito partilhadas, vai dar confusão mais à frente ou mais atrás.

Entrevista 4: 29 - 29 (0)

tenho que tratar as situações todas de forma igual

Entrevista 4: 33 - 33 (0)

---

Portanto, é uma direção, como é que hei de dizer, como costumo dizer, é uma direção aberta. Portanto, qualquer um toma a decisão, qualquer um tem a liberdade de tomar uma decisão. Algumas consultam-me, mas eu

confio plenamente. São pessoas em que eu confio plenamente,

Entrevista 5: 27 - 27 (0)

basta olhar para as competências que lhes atribui, portanto, e todos eles têm competências quase as mesmas que o diretor, não é? Portanto, é porque são pessoas de confiança. Uma direção, um diretor, embora seja um cargo unipessoal, só funciona se as outras pessoas que estão lá remarem para o mesmo lado, senão, se alguém se puser em bicos de pés, as coisas não funcionam

Entrevista 5: 29 - 29 (0)

Qualquer aluno, eu aqui com os meus alunos, eles não têm a figura do diretor como diretor. Têm a figura de um amigo.

Entrevista 5: 31 - 31 (0)

Estou sempre disponível para os ouvir e a porta da direção está sempre aberta para os ouvir.

Entrevista 5: 31 - 31 (0)

estilo de partilha

Entrevista 5: 33 - 33 (0)

Eu digo sempre que eles mandam mais que eu

Entrevista 5: 33 - 33 (0)

uma liderança participada. Todos participam, todos somos auscultados nos órgãos próprios e às vezes até informalmente, numa sala de professores que a gente se reúne, que fala. É mesmo participada. Não consigo classificá-la de outra forma porque não centralizo nada, partilho tudo.

Entrevista 6: 49 - 49 (0)

Perfil de Liderança/Gestão do diretor/a > Modos de gestão adotados no AE

Primeiro é assim, é muito importante nós termos pessoas de confiança, muito confiança, não só profissional, mas quase pessoal, na direção.

Entrevista 2: 21 - 21 (0)

Eu acho que a gestão da escola é uma gestão, que se faz com alguma tranquilidade, tendo consciência do caminho que nós queremos.

Entrevista 2: 25 - 25 (0)

Agora, parece um paradoxo, mas as questões mais difíceis que eu tenho de tentar às vezes gerir, são das próprias pessoas, são dos próprios professores

Entrevista 2: 25 - 25 (0)

assumindo posições que são desconfortáveis para as pessoas, mas são desconfortáveis para a pessoa A e B

Entrevista 2: 27 - 27 (0)

andar com bom humor, com boa disposição, de bem com a vida, muito otimista

Entrevista 2: 27 - 27 (0)

---

humanizar o máximo, respeitar a diferença

Entrevista 3: 29 - 29 (0)

Em termos éticos sou até, às vezes, chata, porque não gosto que... gosto que as coisas sejam bem claras, bem transparentes

Entrevista 3: 29 - 29 (0)

É assim que eu sou o Líder, que aplico o perfil de acordo com o contexto, agora em termos globais, aquilo que me identifica, eu acho que é a gestão humano.

Entrevista 3: 35 - 35 (0)

---

Depois, dentro daquilo que são as áreas das minhas colegas de direção, aquilo que habitualmente acontece é que, perante uma situação que se pretende alterar e mudar, tomar uma determinada dinâmica diferente daquilo que é habitual, fazem o trabalho de casa. Digamos assim, fazem uma análise da situação, fazem-me uma proposta e depois, em grupo, nós decidimos aquilo que é melhor.

Entrevista 4: 29 - 29 (0)

as pessoas podem ver como eu penso é ver a forma como eu atuo na elaboração dos horários

Entrevista 4: 33 - 33 (0)

As pessoas perceberam, já que as decisões não são tomadas em função de uma de uma lógica só de continuidade, são tomadas, também, para resolver os problemas que os alunos têm efetivamente.

Entrevista 4: 35 - 35 (0)

---

É um processo mais participativo.

Entrevista 5: 29 - 29 (0)

Algumas decisões, a nível de recursos humanos, a nível de verbas, isso sou eu que tomo. Eu não delego nada na contratação de professores, não delego nada. Isso está tudo sob a minha responsabilidade. Progressão de professores, isso está tudo centralizado no diretor. O resto, todos eles têm.

Entrevista 5: 29 - 29 (0)

os problemas eu partilho tudo com os meus, com os meus colegas de direção.

Entrevista 5: 33 - 33 (0)

Eu não tomo algumas decisões ou melhor, a maioria das decisões não tomo, sem consultar os outros elementos da direção.

Entrevista 5: 33 - 33 (0)

---

com a minha direção com os restantes membros e com toda a comunidade é uma liderança muito participada

Entrevista 6: 43 - 43 (0)

deleguei competências, mas todos nos ajudamos mutuamente.

Entrevista 6: 43 - 43 (0)

Quero acreditar que eles se sentem como eu, como somos um, somos uma unidade.

Entrevista 6: 43 - 43 (0)

Eu diria que é quase sempre um processo participado porque eu ausculto os meus pares, assim como ausculto, às vezes, nas tomadas de decisão, o meu Conselho Pedagógico.

Entrevista 6: 45 - 45 (0)

Claro que, às vezes, há coisas que são sigilo e eu tenho de as manter, nomeadamente relativo a processos disciplinares, são casos mais importantes que exigem todo o sigilo próprio e é evidente, que isso já não pode ser uma decisão participada, mas sim pessoal.

Entrevista 6: 45 - 45 (0)

Um dos aspetos que mais me preocupa é a avaliação do desempenho docente.

Entrevista 6: 47 - 47 (0)

Estamos a avaliar pessoas, colegas e, portanto, para mim, diria que esse é o assunto ou um dos assuntos desafiante e sensível. Sim muito sensível, muito difícil para mim.

Entrevista 6: 47 - 47 (0)

Autonomia na tomada de decisão >  
Posicionamento face à autonomia das escolas

Alguma autonomia, sim

Entrevista 1: 19 - 19 (0)

Sim, acho que até devíamos ter mais um bocadinho

Entrevista 1: 21 - 21 (0)

Gostaria, mas não posso dizer, senão algum sindicato vai-me cair em cima. Gostava na parte de recrutamento do pessoal de ter alguma palavra a dizer.

Entrevista 1: 25 - 25 (0)

A questão da autonomia, eu acho que, claro que tem havido uma evolução ao longo dos tempos, isso é inquestionável.

Entrevista 2: 17 - 17 (0)

Agora, a questão da autonomia, eu acho que continua uma ilusão; uma ilusão porque a dependência da escola é muito grande. É grande e cada vez mais.

Entrevista 2: 17 - 17 (0)

---

Já passaram muitos Ministros e secretários de Estado. Bom senso, muito bom senso! Refletir muito sobre as coisas. Eu tenho uma cabeça pensadora, serenidade.

Entrevista 3: 13 - 13 (0)

E a nossa autonomia, é uma autonomia com uma expressão, que não é minha. Era a da minha orientadora de tese, agora está, lembrei-me que ela dizia: - Que era um Santo com pés de barro. E essa é que é a verdade. A nossa autonomia é um Santo com pés de barro

Entrevista 3: 15 - 15 (0)

eu tenho é que ter, é que tentar o máximo possível entrar no espírito de quem criou aquilo, o espírito daquela lei e perceber o que é que eu, no meu contexto, posso fazer, não desrespeitando aquela legislação.

Entrevista 3: 15 - 15 (0)

a experiência dá-nos competência, dá muita competência e não tem nada a ver com o que eu sou hoje, com o que eu era em 2003, não tem nada.

Entrevista 3: 15 - 15 (0)

---

A autonomia é sempre muito relativa, não é? Porque a autonomia começa, primeiro ponto de partida, dá para mim, da autonomia começa na questão financeira. Começamos aqui, não é? Sem dinheiro as pessoas não fazem nada! Eu estou a gerir um agrupamento que, honestamente, tenho que dizer que eu não tenho falta

de dinheiro. Com os saldos que tenho não tenho falta de dinheiro.

Entrevista 4: 21 - 21 (0)

Em termos de funcionamento, acho que o decreto-lei nº. 75 traz uma maior responsabilização de quem lidera, com a questão do órgão unipessoal, do que trazia quando eram os Conselhos Diretivos aos Conselhos Executivos, que era mais lato em termos de responsabilidade e em termos de autonomia.

Entrevista 4: 21 - 21 (0)

em vantagens e tem inconvenientes e, portanto, agora eu não posso dizer assim: -Que nós não fazemos isso, não fazemos aquilo, porque não temos autonomia. Não! Para aquilo que nós precisamos, nós temos autonomia suficiente. Aliás há partes da autonomia, como é o caso dos projetos de inovação que nós não entramos, porque achamos que isso não é uma vantagem para a nossa comunidade educativa e

Entrevista 4: 23 - 23 (0)

---

Sim, não tem sido fácil, porque, é assim, nós praticamente todos os dias há uma mudança e eu tenho uma equipa fantástica que me ajuda nessas mudanças. Porque não é fácil a quantidade de informação que nos chega todos os dias, não é? Hoje é uma coisa, amanhã é outra diferente. Portanto todas essas mudanças não têm sido fáceis para um diretor.

Entrevista 5: 17 - 17 (0)

Portanto, é um trabalho, muitas vezes, mais do que administrativo, quase pedagógico. Muito tempo na parte burocrática.

Entrevista 5: 17 - 17 (0)

As escolas têm alguma autonomia. Eu acho que, quando se fala em autonomia o decreto-lei nº 75 fala, fala muito em autonomia, mas depois, na prática, não a deixam explicar. Eu acho que a verdadeira autonomia,

se dessem aos diretores, acho que teríamos um sistema de ensino diferente, com resultados diferentes e com muitas mudanças na educação

Entrevista 5: 19 - 19 (0)

Não é possível, porque não há dinheiro. Portanto, é uma autonomia que não tem saído do papel.

Entrevista 5: 19 - 19 (0)

Nos últimos, se calhar nos últimos 4 anos, o Ministério da Educação deu mais alguma autonomia às escolas, deu mais autonomia às escolas, mas se calhar ainda não é suficiente.

Entrevista 5: 19 - 19 (0)

Mais através de nível dos recursos humanos. Portanto, acho que o diretor devia ter mais autonomia na gestão dos seus recursos humanos,

Entrevista 5: 21 - 21 (0)

---

O ser humano tem muita capacidade de se adaptar aos sistemas. Evidentemente, não podemos contrariar a lei. Eu lamento, às vezes, quando existem medidas em termos de educação que estão bem, e, só porque se muda o governo tenhamos de as mudar. Mas, pronto, é fruto do sistema.

Entrevista 6: 25 - 25 (0)

Esta autonomia é um bocadinho relativa porque nós não temos autonomia a 100%. Evidentemente que eu tenho autonomia a 100% por exemplo para o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, porque sou eu, somos nós, que vemos quais são as dificuldades que temos e investimos na formação e depois lá chegaremos.

Entrevista 6: 29 - 29 (0)

É assim, a nível do pedagógico, educativo, eu acho que as escolas têm autonomia, muito sinceramente, porque os despachos são abrangentes e somos nós a começar

pela elaboração coletiva do Projeto Educativo e é aí que vamos traçar as linhas orientadoras.

Entrevista 6: 31 - 31 (0)

Autonomia na tomada de decisão >  
Constrangimentos quanto à autonomia na tomada de decisão.

Se têm? Têm na gestão pedagógica, na organização dos currículos das turmas, dos horários. Isso sim, na organização do pessoal dentro da escola tem bastante autonomia, sim isso tem. Dentro dos limites estabelecidos tem ali, bastante autonomia.

Entrevista 1: 29 - 29 (0)

Eu acho que não, que as responsabilidades que têm já são suficientes e que essa autonomia em vez para ser para as autarquias, devia ser para as direções das escolas, para o diretor ou outro tipo de direção, não importa, para as direções das escolas.

Entrevista 1: 31 - 31 (0)

Agora em termos da autarquia, apesar da nossa relação com a autarquia ser uma relação boa, uma relação cordial, há sempre aspetos que nos parece que a autarquia, às vezes, quer entrar em demasia na escola e nós, para mantermos a cordialidade, temos, às vezes, que gerir esse tipo de situações.

Entrevista 2: 17 - 17 (0)

Agora, existe alguma autonomia, em termos de algumas decisões, mas como pontuais, ou seja, em termos de política, não existe essa autonomia. Além do mais, depois existe uma série de contradições dos nossos governantes acerca do caminho da escola o que faz com que a autonomia também seja um bocadinho, é o que eu digo, é um bocadinho ilusão.

Entrevista 2: 17 - 17 (0)

Não é por acaso que todo este processo que nós falamos, de concentração de poderes e descentralização, tem andado para a frente e para trás,

porque é muito difícil deixar; o poder e as escolas deviam ter outros mecanismos, deviam ter outro tipo de instrumentos para exercer essa mesma autonomia. Mas, imagino que não seja fácil para o poder deixar essa capacidade de maior liberdade de escola.

Entrevista 2: 17 - 17 (0)

A autarquia devia ter sim, as suas competências, as competências que não tivesse uma intervenção direta na questão da autonomia pedagógica. Reforço que é, neste momento, as relações são, mas é um modelo circunstancial, porque isto, pode não continuar e não continuando eu acho que é muito perigoso as autarquias terem poderes que, de alguma forma, queiram sobrepor à parte pedagógica, à parte da autonomia de escola.

Entrevista 2: 19 - 19 (0)

---

Decisões que possam, de qualquer forma, implicar o não cumprimento. Isto é mesmo difícil porque a autonomia, autonomia, esquece. Isso é uma palavra gira, mas não é para os Diretores, porque os Diretores ficam condicionados, esta é que é grande verdade.

Entrevista 3: 15 - 15 (0)

Pois lembrei-me porque as coisas são assim e tu é neste conjunto nesta panóplia de legislação, que tu tentas então enquadrar a tua própria decisão.

Entrevista 3: 15 - 15 (0)

Até podia ser, até podia ser melhor um bocadinho que as decisões que as pessoas quisessem. Também tenho alguns receios, porque sei que, tenho feedbacks de pessoas que lidam com direções, que não têm propriamente este espírito, não é cumprir a lei, ponto.

Entrevista 3: 17 - 17 (0)

Se ouvir um professor que abusa, eu denuncio. Eu vou até às últimas, eu não tenho medo é isto que é importante. Isto é a autonomia? Não. Isto é uma

competência minha, ponto. Isto é uma competência minha, é um dever de cidadania e um dever profissional, é um dever de ser, no fundo ético.

Entrevista 3: 19 - 19 (0)

Agora, cruzar isto com autonomia? Olha, Pedro, se as competências que nós adquirimos são caminho para autonomia, até vou dizer que: Sinto-me com autonomia. Agora se eu estou a olhar para a autonomia, que isso é que é o que tu pretendes, é perceber se sou livre de fazer o que eu acho que devo fazer na minha escola, esquecer, de vez em quando, que há uma outra legislação, ali aplicada.

Entrevista 3: 19 - 19 (0)

Eu vejo duas coisas. Uma acho que a proximidade é importante e acho que temos ganho algumas conquistas, algumas coisas, com a proximidade dos técnicos. Dão-nos respostas mais céleres e não vejo a presença da autarquia, como algo de mau. Pronto isto é a minha visão transversal.

Entrevista 3: 21 - 21 (0)

Às vezes o risco que eu vejo, não sermos só autarquia é poder haver também esta imposição, muito local, na perspetiva da política educativa deles e não tanto da política educativa da própria escola e o facto de estarmos com o Ministério.

Entrevista 3: 21 - 21 (0)

Eu não tenho que ter receio, tenho que ter coragem para perceber, claro, a autarquia como parceiro. Ajuda na resolução do problema.

Entrevista 3: 21 - 21 (0)

Nunca tomo decisões sozinha. Primeiro o grupo é fundamental, o Conselho Pedagógico é fundamental, as Coordenações de Estabelecimento muito próximas, muito próximas, mesmo.

Entrevista 3: 25 - 25 (0)

As minhas tomadas de decisão são tranquilas. Tudo é tranquilo.

Entrevista 3: 25 - 25 (0)

---

Sabem perfeitamente e têm liberdade para decidir a vontade deles dentro daquilo que está estabelecido e que são as linhas orientadoras. Quando saem fora daquelas que são as linhas orientadoras, nós conversamos sobre o assunto e, logo a seguir, vamos ver como é que as coisas funcionam.

Entrevista 4: 19 - 19 (0)

---

Agora, como é que eu vou dizer esta questão, deixa-me pensar, muito sinceramente, acho também que não faz muito sentido que seja responsabilizado o Diretor sobre o funcionamento da escola e depois o Diretor não tem o poder para decidir quem são as lideranças intermédias, não é? Porque aquilo que faz mover a escola, na minha perspetiva, é acima de tudo um trabalho de equipa, em primeiro lugar.

Entrevista 4: 21 - 21 (0)

---

Aliás, quando se colocou a questão da municipalização, aqui em Matosinhos, eu fui daqueles que sempre achei que nós temos mais ganhos do que temos perdas e, ao fim destes anos que está a funcionar o contrato interadministrativo, eu continuo a achar que as escolas em Matosinhos beneficiaram muito mais estando ligadas à autarquia do que se estivessem ligados ao Ministério da Educação.

Entrevista 4: 25 - 25 (0)

---

Para mim, aquilo que é a grande motivação em termos de gestão, são as situações novas, são os novos projetos que vão surgindo e é aquilo que é necessário convencer as pessoas a mudar.

Entrevista 4: 31 - 31 (0)

---

A um nível de outros técnicos, portanto, se tivesse mais autonomia, conseguiria ir recrutá-los, não é?

Entrevista 5: 21 - 21 (0)

eu devia ter autonomia para o contratar,

Entrevista 5: 21 - 21 (0)

Têm autonomia para tomar decisões dentro do que está estabelecido, dentro da lei

Entrevista 5: 23 - 23 (0)

Tudo isso é uma autonomia um bocado limitada e mesmo através das verbas, não se justifica, não tem justificação. Onde está a autonomia de uma escola quando as verbas que nos são atribuídas no final do ano a pessoa tem de as devolver e depois só as pode utilizar no final do próximo ano.

Entrevista 5: 23 - 23 (0)

Acho que é muita burocracia e aí autonomia fica um bocado limitada

Entrevista 5: 23 - 23 (0)

Eu acho que a autonomia que as autarquias têm é a suficiente.

Entrevista 5: 25 - 25 (0)

Agora, acho que nunca deve os professores passarem para o município.

Entrevista 5: 25 - 25 (0)

foi uma vantagem de termos passado para o município. Há situações que muitas vezes são resolvidas pelo município, que se fosse um Ministério da Educação não seriam tão rapidamente resolvidas.

Entrevista 5: 25 - 25 (0)

Às vezes, temos de tomar algumas decisões que até contrariam aquilo que nós gostaríamos efetivamente de fazer, evidentemente. Mas nós, eu tenho um superior hierárquico, portanto tenho que respeitar e tem que ser feito, não é? Não há volta a dar. Com umas concorda-

se mais, com outras concorda-se menos, mas temos de cumprir.

Entrevista 6: 27 - 27 (0)

Um exemplo é o nosso Plano de Inovação. Evidentemente foi criado porque nós quisemos mudar um bocadinho o currículo e aí não temos autonomia. Nós tivemos de construir um projeto que foi aprovado pela tutela. Só depois da sua aprovação é que o Conselho Pedagógico o pode implementar.

Entrevista 6: 33 - 33 (0)

É assim, relativamente à autarquia eu devo dizer que até estou satisfeita com esta nossa municipalização do agora. Acho que sim. Acho que até deveriam ter outras competências, nomeadamente serem eles a tratar todo o procedimento burocrático para aquisição de equipamentos, com a lei da contratação pública.

Entrevista 6: 41 - 41 (0)

Agora, devo manifestar o meu voto contra os professores passarem para a autarquia. Acho que, efetivamente, os professores pertencem à tutela do Ministério da Educação. O Ministério da Educação é o que melhor os conhece. Já temos todo um historial, um histórico de anos e que eu acho que não deve ser mudado.

Entrevista 6: 41 - 41 (0)

Perceções dos diretores sobre os processos de ED/TD do AE > Organização das escolas para as TD

A maior parte do trabalho do Diretor, no fundo, é a gestão dos recursos humanos e eu investi muito do crédito horário do Agrupamento em professores TIC, portanto tenho uma equipa PTE alargada que está a trabalhar no PADDE e a minha maior contribuição foi mesmo atribuir a distribuir o crédito de forma a ter mais pessoas na equipa PTE, porque, normalmente, as escolas básicas têm poucas pessoas e nós temos uma equipa de 5 pessoas que é para fazer este tipo de

trabalho, porque isto é complicado: os computadores, a distribuição.

Entrevista 1: 46 - 46 (0)

Ainda não. Primeiro, porque eu acho que os computadores não deviam ter sido dados aos meninos para levar para casa; deviam ter sido as escolas e as salas de aula equipadas todas com computadores para se poderem usar, porque agora, por exemplo queremos que os alunos tragam os computadores,

Entrevista 1: 52 - 52 (0)

---

Quando são coisas, decisões de fundo, que têm a ver com a própria política e organização de escola, antes de se tomar a decisão, ou seja, antes de eu tomar a decisão, faço uma auscultação. Muitas vezes não em termos formais na reunião das quartas-feiras que temos, mas no dia a dia, dizer assim, há uma decisão a tomar, parece que é assim, eles muitas vezes discordam, mas se eu estou convicto daquilo que é, a decisão é mesmo, apenas têm conhecimento.

Entrevista 2: 23 - 23 (0)

-Qual é a minha postura perante o digital? Como é evidente, seria só de um louco, dizia assim: - O digital não é importante! O digital é importante claro. Portanto temos que o ter nas escolas. Agora vou dizer algo que parece um paradoxo. Aquilo que disse: Eu sou 1000% contra o digital ,1000% de contra o digital a nível de quê?

Entrevista 2: 30 - 30 (0)

O digital tem que ser encarado como uma mais-valia, uma mais-valia de auxílio, de contribuir para..., nunca pôr o foco no digital.

Entrevista 2: 30 - 30 (0)

porque eu vejo e continuo a ver a escola no sentido da relação humana, a relação humana do professor e com aluno e o digital estar ali ao lado.

Entrevista 2: 30 - 30 (0)

Na nossa escola em termos digital tivemos e proporcionamos formação aos professores, aos meninos. Agora tínhamos o projeto de dar formação também aos pais, mas como a mais-valia e um auxiliar na questão da relação.

Entrevista 2: 30 - 30 (0)

Para veres que, apesar de eu ter dito que sou 1000% contra o digital, na questão na perspetiva que contextualizei, nós, este ano letivo, começamos um projeto de os meninos do terceiro e quarto ano terem uma hora de informática, ou seja, nós estamos a gastar créditos para os meninos do primeiro ciclo.

Entrevista 2: 32 - 32 (0)

a questão das infraestruturas das escolas e como tu sabes, não é só no nosso Agrupamento. São dramáticas, em termos de haver aqui salas que não têm acesso à Internet, a parte de equipamentos de computadores já são muito antigos e não suportam alguns programas; uma série de constrangimentos que nós tentamos sempre ultrapassa

Entrevista 2: 32 - 32 (0)

Mas são todas questões sempre muito, quer dizer são positivas, mas ainda existem constrangimentos das infraestruturas da escola do nosso Agrupamento. Essas duas escolas de segundo e terceiro ciclo são antigas, e então, aquilo é muito complicado

Entrevista 2: 32 - 32 (0)

nós estamos, em termos de infraestruturas, um bocadinho aquém daquilo que seria desejável em termos mesmos de salas de aulas. Como é que é possível esta transição do digital e com a importância

que o digital tem como é óbvio, como é que nós podemos usar mais digital se não temos condições para isso?

Entrevista 2: 36 - 36 (0)

---

Eu não sou uma fundamentalista do digital.

Entrevista 3: 38 - 38 (0)

eu acredito que o digital é um facilitador,

Entrevista 3: 38 - 38 (0)

Por isso, estás a lidar aqui com uma Líder que, fazer uma transição digital que a própria palavra diz é transição e transição vive-se com as características que as pessoas têm. Ok? É evidente que eu não posso deixar de dizer que estou a viver neste mundo, no mundo da era digital, no mundo da rede social e eu respeito-a.

Entrevista 3: 38 - 38 (0)

Olha não estávamos preparados, mas sabes o que é que um diretor tem que ter e eu, mesmo eu com esta minha filosofia de vida? O que é que tu tens que ver? Perceber quem é a pessoa dentro da casa que tem mais sensibilidade técnica para isto. Então, foi o que eu fiz, foi escolher uma líder e deixo que seja e

Entrevista 3: 42 - 42 (0)

---

Fizemos um investimento à nossa custa numa rede Wi-Fi e completamente nova e separada daquilo que existia. Mudamos os routers todos, os sinalizadores, tudo isso. E fizemos esse investimento em dois anos. Não havia dinheiro para fazer tudo de uma vez só. Neste momento, temos uma rede Wi-Fi muito boa e tripartida

Entrevista 4: 38 - 38 (0)

A Transição Digital é uma situação extremamente positiva para as escolas com novos desafios e que vai ter um caminho para percorrer. Porque nós não vamos

conseguir fazer uma mudança do tradicional para 100% digital,

Entrevista 4: 40 - 40 (0)

Vamo-nos nos preparando. Aquilo que eu sinceramente acho que tivemos um fator que foi mau, em termos de vida das pessoas, que foi a história do Covid-19.

Entrevista 4: 42 - 42 (0)

Porque a escola vai perceber que os computadores vão ter que vir para a escola com alguma regularidade e os próprios pais vão ter que perceber que se não quiser os computadores da escola digital, porque têm computador em casa, vão ter de arranjar uma alternativa para o computador vir para a escola.

Entrevista 4: 44 - 44 (0)

---

eu comecei a transição digital antes da transição digital. Portanto, eu antes de se iniciar, eu já tinha adquirido com verbas próprias. Já tinha adquirido um certo número de “netbook”, com respetivo armário, para que eles pudessem ser utilizados e transportados para as salas e para os professores utilizarem.

Entrevista 5: 36 - 36 (0)

Não está.

Entrevista 5: 38 - 38 (0)

Não está, porque é assim, isto começa, eu digo sempre isto, que se começa a casa pelo telhado. É assim, as escolas não têm capacidade para ter um parque informático que funciona na escola.

Entrevista 5: 40 - 40 (0)

Portanto, as escolas, primeiro deviam se preparar as escolas para, e depois, então, vir a parte informática.

Entrevista 5: 40 - 40 (0)

---

Eu entendi que, de facto, a mudança passaria por aí. Portanto, apostei desde muito cedo na formação ao nível das tecnologias para este agrupamento.

Entrevista 6: 52 - 52 (0)

Nós temos aqui um grande obstáculo, que é da Internet. Eu acho que é um obstáculo e que acontece na maioria das escolas.

Entrevista 6: 62 - 62 (0)

Eu acho que muito vezes as coisas não resultam e não estamos mais, não é por culpa dos professores, nem por vontade de aprender dos alunos, mas por culpa das infraestruturas.

Entrevista 6: 62 - 62 (0)

Percepções dos diretores sobre os processos de ED/TD do AE > Desafios dos professores para as TD

Não, não. Sobretudo os professores mais antigos, ainda temos muita resistência dos professores no uso das novas tecnologias.

Entrevista 1: 50 - 50 (0)

é óbvio que os professores têm estado abertos à questão do uso digital e tentando dinamizar nos jovens a questão do digital, até porque eles são digitais e mais especializados do que nós. A questão mesmo é perceberem que o digital é apenas um auxiliar para o foco humano.

Entrevista 2: 32 - 32 (0)

Há professores que se conseguiram antecipar a outros, no sentido que já estavam mais habituados, tinham filhos mais jovens, conseguiram ter uma adaptação maior. Há outros que ainda vão neste processo de aprendizagem, de implementação, que não é fácil.

Entrevista 2: 34 - 34 (0)

Até porque é necessário que este corpo docente também vá evoluindo, é preciso dar tempo a essas questões todas e depois existem também um conjunto de ferramentas

Entrevista 4: 40 - 40 (0)

Porque ainda temos um número significativo de professores para quem a máquina ainda é uma coisa para ser explorada, não é?

Entrevista 4: 46 - 46 (0)

---

Eu acho que a transição digital o que aconteceu com esta escola deve ser o que aconteceu noutras escolas todas, que foi a falta de formação que os professores tinham, a falta de motivação dos professores para esta transição digital

Entrevista 5: 36 - 36 (0)

Estavam motivados, mas não estavam preparados. Porque é assim, isto passarmos de um manual, passar para o digital, quase parece, em menos de uma semana.

Entrevista 5: 44 - 44 (0)

Os professores também saberem que há outras formas de ensinar.

Entrevista 5: 48 - 48 (0)

---

Acho que os professores, todos os professores entenderam que, efetivamente, a mudança e a melhoria das aprendizagens passam por esta renovação

Entrevista 6: 56 - 56 (0)

Nós, é assim.... uns estariam, outros nem tanto. Muito sinceramente, não somos todos iguais e às vezes ter uma competência ou parecer que se tem, não quer dizer que se tenha as ferramentas para implementar essas medidas. Nós aqui, também somos um grupo muito coeso, há trabalho colaborativo, os professores ensinam uns aos outros e chegou-se lá.

Entrevista 6: 58 - 58 (0)

Eu quero acreditar que estamos, aliás este agrupamento está, muito bem cotado em termos concelhios, a nível das competências digitais. A maior parte dos professores estará no nível de proficiência B2 e alguns no C2.

Entrevista 6: 60 - 60 (0)

Percepções dos diretores sobre os processos de ED/TD do AE >  
Processos internos no AE orientada para a TD

Tanta coisa que temos feito na área digital, mais, estamos em projetos há imenso tempo. Nós já fizemos coisas com robótica. Olha, posso dizer: -Vais a uma sala de pré-escolar e primeiro ciclo, porque é o que eu te digo, nós temos equipamento. Ainda não havia a transição digital, eu já tinha uns robozinhos para os miúdos no pré-escolar trabalharem, com as abelhinhas, os do primeiro ciclo programar os caminhos. Estás a ver? Eu já tinha e não havia

Entrevista 3: 44 - 44 (0)

Nós, no final deste ano letivo, a perspetivar já o que ia acontecer com as provas de aferição, não sei quantos, fizemos uma aquisição de algumas dezenas de extensões elétricas para aqui e para as escolas do primeiro ciclo, exatamente para permitir que o carregamento dos computadores em tempo útil, se for necessário.

Entrevista 4: 44 - 44 (0)

O nosso PADDE começou por..., eu nomeei uma equipa de três elementos para a sua construção inicial. Tinha um elemento da direção, tinha uma pessoa a que eu reconheço a competência para coordenar uma situação destas.

Entrevista 4: 46 - 46 (0)

ninguém queria os computadores, eu um dia, faz agora um ano, antes da Páscoa, eu disse assim, "portanto, a última semana de aulas da Páscoa, não há livros. Portanto, os livros ficam em casa e toda a gente tem que tem de utilizar os computadores."

Entrevista 5: 40 - 40 (0)

Todos eles trazem os computadores. Agora vamos fazer outra semana no terceiro período, para irmos percebendo que o digital é importante.

Entrevista 5: 40 - 40 (0)

Esta escola tem desde 2017, foi a primeira no concelho.

Entrevista 6: 52 - 52 (0)

A oferta complementar do primeiro ciclo é na área da programação. No segundo ciclo há uma dinâmica interna, em que, todas as turmas passam pelo “open space”. Agora não é só “open space”, não é? Porque também temos uma série de portáteis e que os professores podem requisitar, com acesso fácil, além de que o Ministério da Educação proporcionou a todos os alunos um computador portátil.

Entrevista 6: 52 - 52 (0)

portanto, nas tecnologias, nas dinâmicas e nas metodologias utilizadas nos concursos. Estou-me a lembrar que todos os anos concorremos ao Canguru Matemática e outros projetos que mexem com as tecnologias.

Entrevista 6: 54 - 54 (0)

temos um clube de robótica, um clube de cineastas de palmo e meio. Inclusivamente até ganhámos um prémio nacional, prémio Mário Ruivo o ano passado. Portanto, acho que estamos no bom caminho

Entrevista 6: 56 - 56 (0)

Percepções dos diretores sobre os processos de ED/TD do AE > Mudanças decorrentes da implementação do PADDE

Formamos uma equipa de 10 pessoas, com alguns professores de TIC. São professores do primeiro ciclo, professores do segundo e terceiro, o professor coordenador da autoavaliação de escola e da formação e eu enquanto diretora.

Entrevista 1: 56 - 56 (0)

PADDE é construído por todos, com ideias de todos e depois o meu papel principal é divulgar e incentivar o resto da comunidade a aderir ao PADDE e propor a formação.

Entrevista 1: 58 - 58 (0)

Estamos a motivar os professores e já muitos, já estão a usar as tecnologias na sala de aula.

Entrevista 1: 60 - 60 (0)

Nós também fizemos formação interna, por exemplo no uso da Drive, os professores do primeiro ciclo começaram a fazer trabalho colaborativo e a partilhar trabalhos e práticas entre eles muito mais através do digital do que faziam antes. Isso sim.

Entrevista 1: 70 - 70 (0)

Mudaram e de trabalho colaborativo com os colegas, mudaram muito sim.

Entrevista 1: 72 - 72 (0)

---

A equipa PADDE foi construída por mim e depois com meia dúzia de jovens, quer dizer jovens colegas professores de informática e de outras áreas que se interessaram bastante por esta por esta transição digital.

Entrevista 2: 38 - 38 (0)

A nível administrativo, por exemplo, houve algumas mudanças agora e a nível de secretaria, (também são pessoas muito ativas e buscam programas que sejam mais facilitadores

Entrevista 2: 42 - 42 (0)

nós agora vamos começar a implementar as faltas dos professores por via digital

Entrevista 2: 42 - 42 (0)

A nível pedagógico, eu também vejo que há mais queixas dos professores, ou seja, a queixa é sinónimo

de dizer que queriam dar uma aula recorrendo ao digital e não têm condições

Entrevista 2: 42 - 42 (0)

Em termos globais, eu acho que só daqui a mais alguns anos é que nós conseguimos ver que mudanças existiram, efetivamente, na questão do digital.

Entrevista 2: 44 - 44 (0)

Porque enquanto tivermos aquela fase, uma vez por semana os meninos têm que trazer o computador para a escola, isto não funciona, porque é quase como obrigação, é quase como mostrar e as coisas vão funcionar e não podem ser para mostrar, tem que ser para funcionar com naturalidade.

Entrevista 2: 48 - 48 (0)

---

o PADDE veio como uma consequência natural, isto não foi nada complicado para nós.

Entrevista 3: 50 - 50 (0)

Houve construção de ferramentas de requisição

Entrevista 3: 52 - 52 (0)

E o PADDE acabou por trazer isto, percebes? Obrigou-nos a reorganizar algumas coisas e a ver então com base nisso, ainda nos falta mais isto. E eu acho que o PADDE ajudou.

Entrevista 3: 52 - 52 (0)

Fizemos construção de grelhas, de registo, pronto. Não no sentido de registar, mas de ser um instrumento facilitador de requisição e de controlo.

Entrevista 3: 57 - 57 (0)

Em termos de avaliação foi fantástico, porque temos o processo de avaliação já se faz muita avaliação do digital, com a ferramenta.

Entrevista 3: 57 - 57 (0)

Já vês o teste normal, mas também já vês a fazer o teste no digital e a aproveitar tudo

Entrevista 3: 57 - 57 (0)

Mas a maioria das pessoas, não. Noutro dia, entrei numa turma do quarto ano, fantástico! E a professora estava com as questões no quadro. Mas não era o quadro, era quadro digital e eles estavam com um QR code, estás a ver? Eu nem sei explicar aquilo, eu não sei fazer aquilo

Entrevista 3: 71 - 71 (0)

---

Com o facto de ter um elemento de cada departamento, o projeto foi construído com os contributos que as pessoas foram dando.

Entrevista 4: 46 - 46 (0)

Agora, há muita gente, já neste momento, que faz muito trabalho pedagógico nomeadamente, testes formativos essencialmente com recurso a essas ferramentas, não é?

Entrevista 4: 48 - 48 (0)

Por aquilo que nós vamos vendo, nós a partir de uma das medidas que tomamos, também, é que, nas reuniões do departamento, passou a ser obrigatório incluir um ponto para partilha de recursos digitais.

Entrevista 4: 52 - 52 (0)

Temos uma coisa que chamamos de repositório RED, em que todos os departamentos são obrigados a colocar, por ano, nesse repositório, no mínimo nove programas, nove aplicações que tenham utilizado. Exatamente no sentido de criar uma rotina de se ir fazendo.

Entrevista 4: 52 - 52 (0)

---

Neste processo não te vou falar muito sobre ele porque eu deleguei competências na subdiretora. Depois escolhi como responsável o coordenador do PADDE uma pessoa de TIC.

Entrevista 5: 50 - 50 (0)

Portanto, nós temos algumas atividades em que eles utilizam digital. Eu tenho conhecimento de todas essas ações, muitas delas partem de mim, não é?

Entrevista 5: 52 - 52 (0)

A parte administrativa, eu acho que, é assim, na parte administrativa acho que há uma maior abertura na parte administrativa.

Entrevista 5: 56 - 56 (0)

Portanto, com esta transição digital eles ficaram mais em alerta para estas situações de os equipamentos que nós temos na escola e mais receptivos à sua utilização. Portanto, utilizarem a parte pedagógica, ser utilizada, abrir uma, não utilizar só, sair do antigamente em que era o manual e os alunos à frente, ser uma parte mais lúdica, até, muitas vezes.

Entrevista 5: 60 - 60 (0)

---

Sim. Fui eu, como diretora. No primeiro ano. Tive outra professora que, digamos, coordenadora TEIP, é uma coordenadora que utiliza muito as novas tecnologias. Coloquei o meu adjunto de informática, coloquei ainda um colega, na altura, do primeiro ciclo, o meu adjunto e coloquei outro colega da área das ciências, portanto coordenador da equipa da auto avaliação, também para fazer parte da equipa PADDE.

Entrevista 6: 64 - 64 (0)

em termos de alocar recursos e então como lhe tinha dito, portanto há uma hora no horário dos professores para articularem e também para tratarem desses casos. Também dei horas para uma espécie de tutoria ou de assessoria a professores mais habilitados para as temáticas para esclarecimento de dúvidas. Isso era preciso ser feito.

Entrevista 6: 66 - 66 (0)

o E360 é o programa base do Ministério da Educação que efetivamente nos trata dos alunos, portanto de toda a parte administrativa.

Entrevista 6: 72 - 72 (0)

O E360 não é tão simples quanto possa imaginar, mas eu tenho E360 por imposição.

Entrevista 6: 72 - 72 (0)

Nós aqui na escola não permitimos o uso de telemóveis. Não permitimos o uso de telemóveis que não seja por motivo pedagógico. Por motivo pedagógico permitimos e os professores utilizam muito até, às vezes, como motivação, o Kahoot. Portanto, há já uma prática implementada pelas várias disciplinas, que recorrem muito ao Kahoot, ao Edupuzzle, entre outras.

Entrevista 6: 74 - 74 (0)

Os professores têm uma hora que lhes foi distribuída, semanal. E essa hora, claro que não é todas as semanas, é quando precisarem. Fazem reuniões de articulação para a flexibilidade curricular e poderão usufruir desse tempo para a partilha documentos e não só documentos, mas às vezes de estratégias pedagógicas e de práticas.

Entrevista 6: 76 - 76 (0)

Propus e existem algumas turmas, que num determinado dia, também porque é pesado, a escola tem também já pensado, na compra de alguns armários para que os alunos possam deixar o computador na sala de aula. Se decidem que naquela semana vão usar portátil, muito bem ficaria aqui guardado.

Entrevista 6: 82 - 82 (0)

Perceções dos diretores sobre os processos de ED/TD do AE > Vantagens e constrangimentos na construção e implementação do P

a nível de toda a rede de Internet que é mais fraca. Por exemplo, na sala de aula, se os alunos trouxerem todos os computadores, não há fichas para fazer o carregamento das baterias, portanto é preciso andar

com extensões a ligar, porque não há fichas suficientes, tem ali alguns constrangimentos.

Entrevista 1: 54 - 54 (0)

a nível pedagógico está a dificuldade dos professores que ainda não dominam completamente ou que ainda não dominam as tecnologias e alguns professores mais velhos também já não querem fazer formação, já estão em fim de carreira e está a ser difícil nessa área

Entrevista 1: 64 - 64 (0)

os encarregados de educação se queixam muito que são responsabilidades se houver avarias ou se houver estragos têm que pagar e, portanto, muitas vezes não querem que os meninos tragam os computadores porque são eles responsáveis por aquelas avarias

Entrevista 1: 66 - 66 (0)

vantagens, eu acho que é o trabalho colaborativo entre os docentes. É uma grande vantagem o uso das tecnologias, a nível de sala de aula. Estamos muito ainda no início, mas já há muitos professores, sobretudo das áreas das ciências, das matemáticas e isso, que já usam muito, na prática pedagógica, os computadores e é uma grande vantagem os professores apontarem nessa utilização. O maior inconveniente, lá está, é o não, nem todos os alunos terem computador, não haver Internet, não haver cabos de ligação.

Entrevista 1: 74 - 74 (0)

---

o próprio digital dar uma resposta que facilite a vida

Entrevista 2: 42 - 42 (0)

A questão do princípio, eu acho que é positiva, porque quer dizer assim, a sociedade está mais tecnológica e é

importante também que as escolas não sejam fechadas a tecnologia.

Entrevista 2: 50 - 50 (0)

nós ainda temos escolas de quadro de giz, que faz com que, enquanto os jovens andavam com tecnologia há uns anos, a escola ainda estava fechada. Nesse sentido é positivo

Entrevista 2: 50 - 50 (0)

Tudo o resto agora desta construção, a questão da importância dos meios é muito importante e nós não podemos potencializar a questão do digital se não tivermos meios, se não tivermos instrumentos, se não tivermos computadores, se não tivermos projetores

Entrevista 2: 50 - 50 (0)

Ou seja, o princípio é muito positivo, a escola abrir-se ao digital, abrir-se à tecnologia no geral e agora é que começámos nós a caminhar, para perceber o que é que nós necessitamos

Entrevista 2: 50 - 50 (0)

da participação das pessoas não foi muita e tudo o que seja em termos de educação, o que eu noto sempre, é que as coisas são sempre há uma tentativa de imposição.

Entrevista 2: 52 - 52 (0)

Não te sei dizer também. Sei disso porquê? Nós fizemos isso em contexto de formação e seguimos as orientações. Esta foi a verdade, mas eu também acho que aquilo que se construiu era o referencia

Entrevista 3: 65 - 65 (0)

ouve uma mudança que, para nós, é prejudicial. Foi a obrigatoriedade de entrar no E360. É muito limitativo em relação àquilo que a escola fazia, não é? Nós temos de obedecer àquilo que é o nacional, não é? Neste momento, as coisas já não acontecem assim ou não aconteciam assim.

Entrevista 4: 50 - 50 (0)

No entanto, há um dado que para nós é importante e conseguimos retirar, é que, nas categorias mais altas de competência digital em que nós tínhamos um número muito reduzido, aliás na mais alta não tínhamos ninguém.

Entrevista 4: 52 - 52 (0)

É assim: a vantagem para mim e que é grande, é, no fundo, obrigar, entre aspas, toda a gente entrar neste caminho.

Entrevista 4: 54 - 54 (0)

O constrangimento que nós temos é essencialmente na implementação do projeto, são as dificuldades que nos vão surgindo no dia a dia. A questão com os equipamentos, aquilo que se exige hoje aos professores, porque têm muito trabalho burocrático nas escolas

Entrevista 4: 54 - 54 (0)

Depois, não faz sentido que um professor, se quiser rentabilizar uma determinada aplicação, tem de pagar do seu bolso, porque senão, anda no gratuito e, no gratuito, vai duplicar o seu trabalho não sei quantas vezes, com as limitações.

Entrevista 4: 54 - 54 (0)

Às vezes, nem sei como é que se consegue ultrapassar, a nível da qualidade dos equipamentos. Depois a assistência não é boa. Portanto, os computadores estão aí semanas. Há computadores aí desde novembro para ir para reparação. São 40, por aí. Portanto, a qualidade dos equipamentos...

Entrevista 5: 66 - 66 (0)

agora estamos a ter outra dificuldade que é os primeiros computadores que vieram, acabou a garantia. Como é que vai ser feito? Os pais estão a vir entregá-los. Os

primeiros são de 2020. Essas são as dificuldades que estamos a sentir. Depois, outra das dificuldades é o transporte de computadores para a escola. Eles são de tão fraca qualidade. Os pais não estão a autorizar os filhos a trazerem os computadores para a escola porque aquilo... qualquer coisa, o monitor parte, muito fraco e muito frágil.

Entrevista 5: 66 - 66 (0)

Agora, em relação ao restante, eu acho que os professores portugueses têm uma vantagem de se adaptar a estas situações. Não todos, não todos, mas a maioria deles tem uma capacidade de adaptação a estas novas tecnologias com uma facilidade.

Entrevista 5: 66 - 66 (0)

Até a cabelagem elétrica, com certeza, não está dimensionada para ligar tantos equipamentos.

Entrevista 5: 68 - 68 (0)

Depois o que acontece, uma das coisas que aconteceu quando os computadores vieram todos, a Internet não funcionava. Porque, embora eles tenham um router, eles preferiam ligar-se à rede da escola. Depois a parte elétrica que não comporta tantos equipamentos ligados ao mesmo tempo, porque não está dimensionada para aquilo. Podemos ter uma escola que foi feita para ter duas tomadas por sala, uma tomada por sala. Acho que é o que tinha e para passar a ter mais tomadas... E a questão dos quadros elétricos.

Entrevista 5: 68 - 68 (0)

O digital também, está a ser está a ser prejudicado exatamente por isso depois da casa ter começado pelo telhado.

Entrevista 5: 68 - 68 (0)

Para ver, porque um plano, evidentemente que está e todos os projetos estão em construção, temos de

monitorizar, temos de avaliar para ver onde é que podemos melhorar.

Entrevista 6: 70 - 70 (0)

Tinha tudo preparado, uma aula excelente que ia dar e não dei, porque não tenho rede da Internet e, portanto, isso foram várias. Também posso corroborar com esse colega, mas às vezes corre bem e os professores conseguem dar aulas com recurso ao digital.

Entrevista 6: 80 - 80 (0)

Mas seria uma questão até a colocar, porque seria importante que os alunos andassem em vez de, com aquelas mochilas pesadas, andassem com os seus portáteis e que se passasse também a desmaterialização dos manuais

Entrevista 6: 82 - 82 (0)